

# O Campesinato e a Pedagogia da Alternância

representações sociais de professores  
do Brasil e do Peru

Érica Fernanda Justino de Freitas

# O Campesinato e a Pedagogia da Alternância

representações sociais de professores  
do Brasil e do Peru

Érica Fernanda Justino de Freitas



FAE/UFMG  
Belo Horizonte  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador Rosimar de Fátima Oliveira

Vice-Cordenador Eucidio Pimenta Arruda

EDITORA SELO FAE

Editora-Chefe Suzana dos Santos Gomes

Editor Adjunto Ademilson de Sousa Soares

COMITÊ ASSESSOR

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Maria Amália de Almeida Cunha – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro

Breyner Ricardo de Oliveira

Cezar Luiz de Mari

Gelsa Knijnik

Hércules Tolêdo Corrêa

Leonardo Rolim Severo

Lia Tiriba

Marcelo Lima

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Marlécio Maknamara

Mitsuko Antunes

Nilmara Braga Mozzer

Regilson Maciel Borges

Simone de Freitas Gallina

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Tacyana Karla Gomes Ramos

Verônica Mendes Pereira

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo

Eduardo José Campechano Escalona

Eric Plaisance

Felipe Andres Zurita Garrido

Juan Arturo Maguiña Agüero

Mirta Castedo

Sébastien Ponnou

Silvia Parrat Dayan

© a autora, 2023.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Cláudia Dias Rufino

ASSISTENTE EDITORIAL Denise Campos

COORDENAÇÃO DE TEXTOS Olívia Almeida

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS Ana Cláudia Dias Rufino

DIAGRAMAÇÃO Ana Cláudia Dias Rufino

ISBN 978-65-88446-31-7

F866c Freitas, Érica Fernanda Justino de, 1981-  
T O Campesinato e a pedagogia da alternância [recurso eletrônico] : representações sociais de professores do Brasil e do Peru / Érica Fernanda Justino de Freitas. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2023.  
265 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-31-7.

Bibliografia: f. 232-264.

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Pedagogia da alternância. 4. Representações sociais. 5. Professores de educação do campo -- Peru. 6. Educação comparada -- Brasil -- Peru. 7. Peru -- Educação do campo.

I. Título.

CDD- 370.19346

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha

CEP 31.270-901 – Belo Horizonte/MG

site: [livrosabertos.fae.ufmg.br](http://livrosabertos.fae.ufmg.br) | e-mail: [editora.selofae@gmail.com](mailto:editora.selofae@gmail.com)

*Aos meus pais, Santila e Milton, que roçaram, destocaram, semearam a terra e me fizeram florir, todo meu bem-querer.*

*Para Ana e Pedro, caminhos por onde encontro o amor, por quem dobram-se meus sinos.*

*A Antônio, que pode uma criatura senão, entre criaturas, amar?*

*A Everton e João Pedro que se fazem presença gostosa.*

*À Maria Isabel, por me provocar de forma generosa à indignação.*

# Sumário

Prefácio	6
Maria Isabel Antunes-Rocha	
Introdução	11
1. O campo no Peru e no Brasil	24
2. A Educação no contexto campestre, do Peru e do Brasil	68
3. A Pedagogia da Alternância, no Peru e no Brasil	104
4. Representações sociais em Movimento	141
5. Análises e Resultados de pesquisa	164
Considerações Finais	228
Referências	232
Sobre a autora	265

# Prefácio

O convite para ser autora do Prefácio do livro, de autoria de Érica Fernanda Justino de Freitas, é uma honra e um desafio. Uma honra porque diz respeito a constatação de que estou sendo chamada para comentar e apresentar o trabalho de uma das mais brilhantes pesquisadoras dos últimos tempos. Um desafio porque o livro é fruto de um trabalho complexo. Sendo assim, vou correr o risco de simplificar em alguns momentos e ser prolixa em outros. E preciso dizer também que o convite feito pela autora deve-se ao fato de nossos caminhos terem se cruzado quando ela inicia seu percurso em busca de sua formação como pesquisadora. Por isto farei uma breve apresentação da trajetória da autora antes de apresentar o seu livro.

O momento seminal deste encontro acontece quando fiz parte da banca que entrevistou Érica Fernanda Justino que se candidatava para o Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Na oportunidade ela nos dizia que era supervisora de uma escola localizada em uma comunidade rural no município de Itamarandiba. E que tinha obtido informações sobre a existência da Linha Educação do Campo por meio de uma rede social. Naquele momento nos chamou atenção o esforço que aquela professora estava se propondo a fazer caso fosse aprovada. Teria que percorrer cerca de 1.400 km semanalmente (ida e volta) entre o seu local de

moradia e Belo Horizonte e realizar as atividades na escola em três dias. Ela nos dizia que queria estudar mais, avançar em sua carreira como profissional da educação. Estava propondo entender por que o horário integral não estava funcionando bem na escola em que atuava.

Daí por diante as expectativas que tivemos no processo seletivo se confirmaram no seu desempenho nas disciplinas, na condução da pesquisa e no envolvimento com as atividades acadêmicas. Em pouco mais de um ano vimos Érica demonstrando que avançava em seus conhecimentos e no seu compromisso com a luta pela Educação do Campo. Por isto é que sua aprovação no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, como minha orientanda, foi consequência de uma trajetória que já se afirmava como de uma educadora comprometida com sua formação.

Neste meio tempo eis que o movimento da Educação do Campo em Minas Gerais obtém duas vitórias junto a Secretaria de Estado da Educação. A implantação do Programa Escola da Terra e da Coordenação Estadual da Educação do Campo. Inicialmente Érica foi indicada para ocupar a função de coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra. Após um ano assumia a tarefa como Coordenadora Estadual da Educação do Campo. Por aqui ela não era minha orientanda, mas uma profissional com o qual partilhava a responsabilidade de um programa de formação continuada que atendia



a mais de 1.000 professores das redes públicas de Minas Gerais.

No doutorado foi ousada ao assumir realizar uma pesquisa em dois países, Brasil e Peru, objetivando conhecer e analisar a experiência da Pedagogia da Alternância a partir da constatação de que estes dois países possuem similaridades com relação ao histórico colonial e, na atualidade, são marcados pela concentração de terras e pela produção para exportação. Os camponeses, brasileiros e peruanos, reivindicam o direito de produzir para comercialização interna e demandam um projeto de escola que possa contribuir para fortalecer este modo de modos de produzir e reproduzir no campo.

Dos desafios do trabalho empírico emergiram também os diálogos com referenciais teóricos que contribuíram para que os conteúdos da escuta dos professores pudessem ser sistematizados e analisados em uma perspectiva que a coesão entre a empiria e a teoria possibilitasse consistência conceitual e resultados produzidos com rigor metodológico. Em termos teóricos Érica encontrou o caminho das Representações Sociais em Movimento e da Educação do Campo para compreender as formas de pensar, sentir e agir sobre o campo de professores que atuam em escolas vinculadas ao Movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Peru. No Peru, selecionou o Centro Rural de Formação em Alternância (CRFA) da região de Colcha, e no Brasil, a Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV). Nestes dois espaços conviveu com profes-

sores, alunos e seus familiares. Nesta experiência vii de perto as possibilidades e limites dos povos camponeses que resistem e lutam por seus direitos.

Aqui vale ressaltar o cuidado com a metodologia, com os desafios da análise contrastiva, com sua capacidade de escuta atenta e de olhar para realidades diferentes, mas que guardam similitudes. E vale a pena citar as palavras da autora “Meu pertencimento ao campo forjou meus ideais e sonhos tecidos numa vida em movimento, construída coletivamente nos diferentes Movimentos de luta pela Educação do Campo que têm me ensinado a combater todo tipo de desigualdade e fazer respeitados os nossos direitos. Isso me moveu enquanto pesquisadora. Posso dizer que não foi tarefa fácil me desvincular do objeto estudado, mas me esforcei para ser neutra o bastante e não comprometer os resultados”. Depoimentos como este nos dizem da maturidade de uma pesquisadora que se compromete a produção do seu conhecimento, mas que não se deixa conduzir cegamente pelas ideias e/ou fatos.

Certamente o Movimento da Pedagogia da Alternância, especialmente no Brasil e no Peru, reconhecerão neste livro uma fonte viva para a formação inicial e continuada dos seus professores. Mas os resultados obtidos e que estão registrados neste livro traz informações que considero como leitura obrigatória para professores, não somente aqueles que atuam como a população camponesa, mas de todos que reconhecem a importância de lidar com

a realidade econômica, política, social e cultural na prática escola de uma forma emancipadora.

Os pesquisadores em Educação, profissionais e em formação, encontrarão nesta obra um caminho fértil para discutir e elaborar os percursos metodológicos dos seus trabalhos. Os movimentos sociais e sindicais, bem como os gestores de políticas públicas, terão aqui referências para orientar as tomadas de decisão.

E como não posso deixar de dizer, o estudo que deu origem a este livro contribui teoricamente com a perspectiva das Representações Sociais em Movimento à medida que testa seus conceitos e princípios com sujeitos e contextos diferenciados.

Dessa forma, compreendo que os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por Érica podem se constituir como referência para compreender a escola ofertada para a população campestre produzindo conceitos e formulações que podem ser ampliados para outras regiões do Brasil, do Peru e de outros países. Nesse sentido, a leitura do livro da Érica é, sem dúvidas, uma recomendação para todos e todas que estão em busca de compreender e atuar na área educacional no contexto campestre.

Belo Horizonte, novembro de 2022

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

*Professora Titular na Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais*

# Introdução

Pela ignorância nos dominaram  
mais que pela força.  
*Simón Bolívar*

Esta obra tem como tema a relação Campo e Educação. Na complexidade que envolve esta questão, o estudo propõe analisar como esta relação se dá no Brasil e no Peru, em escolas situadas no contexto da Pedagogia da Alternância (PA). A partir desse recorte, o foco se dá nas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo; de professoras e professores que atuam no contexto mencionado.

Peru e Brasil conformam o contexto desta pesquisa por possuírem similaridades estruturais que os aproximam. Compartilham os impactos políticos e históricos de uma trajetória colonial, uma estrutura fundiária concentrada em latifúndios, elevada vulnerabilidade, desigualdades sociais e exploração camponesa. Partilham também uma histórica exclusão do direito à educação escolar ofertada a povos campesinos, bem como a luta desse grupo pela defesa da escola, com destaque para a participação no Movimento da Pedagogia da Alternância, experiência construída a partir do contexto do Campesinato na França na década de 1930. Têm em comum o encontro com um grupo social que se identifica pela tradição de luta para manterem suas identidades como sujeitos que produzem e reproduzem suas vidas como camponeses. Compartilham a presença de dois projetos que se esta-

belecem a partir de visões contrárias do campo e dos seus sujeitos: o Campesinato e o Agronegócio.

Tanto no Brasil quanto no Peru, a população camponesa vive uma luta que é milenar, provocada pela presença de forças políticas, econômicas, culturais e sociais, que resultam em diferentes formas de exploração, negação de direitos e desqualificação da própria existência camponesa (RIBEIRO, V., 2017; PRUDÊNCIO, 2017). Percebe-se, historicamente, que as lutas camponesas reivindicam o campo como espaço de vida e resistência, lutam por acesso e permanência na terra e para garantia de um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, ao trabalho, à sua cultura e às suas relações sociais (FERNANDES; MOLINA, 2004; TORRES, 2017).

Segundo Ribeiro (2017), os enfrentamentos vivenciados pela população do campo podem ser caracterizados como uma situação de contínua exposição às violências. Esse fenômeno sócio-histórico é marcado pela disputa do território que traz à tona a realidade de uma situação fundiária, permeada de injustiças e marcada pela negação de direitos (MANIGLIA, 2001). O Peru é um país de longa tradição de conflitos agrários (RIBEIRO, V., 2014). No Brasil, segundo dados da CPT (2018), aproximadamente um milhão de pessoas estiveram envolvidas em conflitos no campo.

As comunidades camponesas no Peru são formadas predominantemente por descendentes indígenas e por uma pequena parcela de colonos pobres

e negros (MARIÁTEGUI, 2005). Essa população foi historicamente desqualificada como *misti*, *cholo*,<sup>1</sup> vivendo em condições extremas de pobreza. Para Valcárcel (2006), a origem e a natureza da pobreza no Peru estão relacionadas às questões agrárias. Essas dificuldades compõem a centralidade da luta campesina que possui uma trajetória de organização em sindicatos, associações e em outros grupos sociais que, mobilizados, conquistaram em 1969 a Reforma Agrária no país. Atualmente, o campo peruano é marcado pela presença de multinacionais petrolíferas, madeireiras, mineradoras e agrícolas que tensionam com um modo de produção e reprodução da vida campesina que se orienta pela cosmovisão andina, buscando na ancestralidade indígena elementos para a resistência e para o “bem viver” (PINTO, 2017).

A formação histórica do campo no Brasil é composta, assim como no Peru, por pessoas mestiças, descendentes de indígenas, afrodescendentes e colonos pobres. Com a implementação da Lei de Terras em 1850 esse grupo foi excluído da divisão (OLIVEIRA, A. U. de, 2012), legitimando a concentração da terra, a negação de direitos e a acentuação da pobreza. O campo constitui-se social e historicamente como atrasado, e seus sujeitos são depreciados como “jecas”, “matutos”, “caipiras”, “caboclos” (para citar alguns). Várias têm sido as formas de lutas e resistências para permanência na condição de camponês e para o reconhecimento do campo como lugar de produção e reprodução da vida. Atu-

1. Não há tradução literal para as expressões em destaque, contudo, pelo contexto de uso, podem ser associadas com a expressão “caipira” ou “matuto” em português.

almente, o campo brasileiro é marcado pelo enfrentamento entre os projetos de campo da Agricultura Familiar e do Agronegócio (CAMACHO, 2017) e pela luta contra as mineradoras e as madeireiras.

Pensar as disputas entre esses dois projetos de campo é pensar disputas entre modos de vida, isso porque são são projetos que estão em tensão, criando propostas diferentes de acesso e uso da terra, de reconhecimento dos sujeitos, assim como, empreendendo distintas formas de luta (movimentos sociais e sindicais) e diferentes modelos produtivos, bem como empreendendo políticas públicas diferenciadas. Esses projetos desenvolvem-se de formas distintas, no Peru e no Brasil, o que nos permite criar um diálogo entre processos sociais que têm semelhanças e diferenças em termos de produção histórica.

Em ambos os países, a população camponesa entende que a luta pela terra, o reconhecimento da existência das pessoas do campo em sua diversidade, a efetivação dos seus direitos sociais, bem como o rompimento da ideia de que o campo é o lugar do atraso passam pela escola (SOUZA, Â., 2012; ROZAS, 2017). Todavia, tanto no Peru quanto no Brasil, a existência da escola pública no campo não está dada, é resultado de enfrentamentos e mobilizações (PERICÁS, 2006). A população camponesa do Peru e do Brasil reivindicam o direito de ter escola em seu próprio lugar e de ser respeitada quando nela entram e não expulsas dela pelo que são (CALDART, 2009; UCCELLI, 2018). Ao colocar a

educação como pauta de luta, os sujeitos camponeses nesses países demandam a existência de uma escola capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais historicamente construídas.

Tornou-se necessária a luta desses povos nos contextos do Peru e do Brasil pela criação, garantia, acesso e permanência de uma escola que respeite os modos de vida desses sujeitos e seja pautada em uma identidade socioterritorial camponesa, de forma a assumir a complexidade dos principais elementos dessa relação: o campo e a escola (FERNANDES; MOLINA, 2005; CHAMPI, 2017). Por isso, a demanda de projetos alinhados e protagonizados pela população camponesa que permita refletir e intervir sobre a realidade.

A educação escolar assume similaridades e diferenças nos dois países. A precariedade física e pedagógica da oferta e a necessidade de estabelecer enfrentamentos cotidianos para garantir o direito à escolarização (ANTUNES-ROCHA, 2012; ROZAS, 2017) são elementos que aproximam os dois contextos. Outros elementos em comum podem ser percebidos na ausência de materiais didáticos específicos para construir conhecimento a partir da realidade das escolas rurais (BRASIL, 2007; GAMIO, 2017) e no envolvimento com o Movimento da Pedagogia da Alternância (UCCELLI, MONTERO, 2010; BEGNAMI, 2019).

No Peru, a população campesina lida com essa situação, aliando e evidenciando os aspectos vinculados à identidade pelo reconhecimento das



línguas originárias e pela qualidade da oferta que, historicamente, também é precária (SOTA, 2018). Segundo dados do IPEBA (PERU, 2011), o direito à educação de qualidade ainda não é exercido de forma ampla nas áreas rurais. As condições de pobreza e desigualdades afetam o acesso e a permanência na escola. Segundo dados do Ministério da Educação, “na área urbana 52% dos alunos possuem compreensão leitora satisfatória, mas na área rural somente 20%.” (PERU, 2018, p. 54, tradução nossa). Em vista disso, “não podemos pensar a educação rural desde a cidade. A política, as estratégias e as ações para favorecer a população rural tem que estar localizadas no território” (PRUDENCIO, 2017, p. 11, tradução nossa). Para atender a esse propósito e garantir a existência da escola, as populações camponesas buscaram, na década de 1990, a Pedagogia da Alternância como estratégia de acesso à escolarização no campo (UCCELLI; MONTERO, 2010).

No Brasil, a situação da oferta de educação nas áreas rurais é demonstrada pelo baixo índice de alfabetização. Conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. A população camponesa, historicamente, reivindica o direito à escola e a um projeto educativo situado a partir da realidade do campo. Essa luta pode ser percebida, a partir do Ruralismo Pedagógico, como uma articulação de âmbito nacional que atuou até meados

do século XX (ANTUNES-ROCHA; SOARES, 2002): pelo Movimento da Pedagogia da Alternância que chega ao país na década de 1960 (NOSELLA, 2014) e pelo Movimento de luta pela Educação do Campo, organizado pelos movimentos sociais em luta pela terra e por universidades que emerge no final dos anos 1990 (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Observa-se que nos dois países a implantação das escolas vinculadas ao Movimento da Pedagogia da Alternância dialoga com as questões estruturais que organizam os modos de produzir e reproduzir a vida, mas principalmente evidenciam uma forma organizada e coletiva de conduzir as formas de resistência dos sujeitos camponeses. O Movimento da PA é marcado historicamente, desde sua origem, por se constituir como um projeto pedagógico criado, gerido e sustentado através de povos camponeses. Surge na França, na década de 1930, para, em seguida, territorializar-se por diferentes regiões. “Atualmente pode ser encontrado em 40 países, nos cinco continentes, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais” (SILVA, R., 2016, p. 170).

Tal fenômeno representa uma alternativa de camponeses; primeiro, pela garantia da escola no campo e; segundo, por um modelo de escola que respeite suas especificidades, possibilite o vínculo de cada estudante com o seu contexto por meio de uma matriz de ensino que permita refletir as questões do campo: terra, luta, justiça, participação, cooperação, saúde e trabalho (ARROYO, 2004).

“A Pedagogia da Alternância se ha mostrado como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural” (BERNARTT; ANTUNES; MASSUCATTO; PEZARICO; PIOVEZANA, 2016, p. 168).

Nesse contexto da escola vinculada à PA, chama atenção a atuação docente. Isso porque a PA tem em seus princípios o compromisso de construir uma prática pedagógica que seja voltada a atender as demandas de fortalecimento e melhoria das condições de vida de camponeses (BEGNAMI, 2019; PERU, 2018). Nesse caso, o desafio para a docência é construir conteúdos e práticas que garantam o cumprimento desse objetivo. Entende-se, então, que as/os docentes precisam ter uma compreensão do que seja o campo, seus sujeitos, demandas e modos de vida. Ocorre que, tanto em um, como no outro país, está presente um modelo de formação e de prática docente, nos quais essa preocupação não se manifesta. Tanto no Peru, quanto no Brasil, ainda não estão disponíveis para consulta estudos que discutem o processo formativo no Movimento da PA.

No Peru, segundo dados do IPEBA (2017), a infraestrutura e os equipamentos deficientes, a escassez de materiais específicos, a formação inadequada, o baixo salário, o estigma da escola rural bilíngue, o isolamento e a escassa atenção ao docente são indicadores do abandono e da elevada rotatividade docente da escola rural (UCCELLI, 2018; VILA, 2017). Ramírez (2017) destaca a neces-

cidade de formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas rurais, fundamentada em princípios que considerem o modo de vida campestino. Tudo indica que não há no país cursos superiores que forme professores para atuarem no contexto específico das escolas rurais, “a formação docente inicial não se ajusta à realidade e necessidades das escolas rurais” (AMES, 2013, p. 155, tradução nossa).

No Brasil, até os anos 1990, uma maioria de docentes que atuavam em escolas campestinas apresentava baixo índice de escolaridade, vínculos empregatícios precários e a gestão pública não priorizava a formação continuada (ARROYO, 2011). A partir dessa década, as exigências impostas pela nova Constituição Brasileira provocaram a demissão desses profissionais e a contratação de docentes com formação, ainda com baixos salários, mas com pouco conhecimento e/ou experiência sobre o modo de vida campestino (ANTUNES-ROCHA, 2012). Somente nos anos 2000 surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, criados a partir das demandas do Movimento de luta pela Educação do Campo. Contudo, o número de professores formados é mínimo, diante da demanda que atua em escolas do campo em nível nacional.

O fenômeno da Pedagogia da Alternância conforma o contexto desta pesquisa, uma vez que une a realidade educativa do Brasil e do Perú por meio de uma metodologia de ensino que articula a escola à realidade do campo e, assim, estabelece um padrão

de experiências no qual a prática docente é afetada e precisa se posicionar. A Educação do Campo produziu princípios analíticos e representa neste estudo uma matriz de referência que pode ser usada para compreender outros contextos e realidades.

A questão que orientará este estudo reside no interesse em compreender como professores que atuam nas escolas vinculadas à PA estão organizando suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo, levando em consideração o tempo e o espaço de produção e reprodução da vida da população camponesa, entendendo que esses povos caracterizam-se por práticas econômicas, políticas, sociais e culturais marcadas pela luta e pela resistência.

Parte-se do pressuposto de que os/as docentes que atuam na PA encontram dificuldades para organizar suas formas de pensar, sentir e agir na perspectiva do modo de vida campesino, tendo em vista o histórico da formação inicial e da desqualificação a que esses povos vivenciam no conjunto da sociedade. Considerando que o modo de vida campesino envolve diferentes dimensões, foi feito para esta pesquisa um recorte do campo, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais como objeto de estudo.

Esta pesquisa mostra-se fundamental porque as populações camponesas necessitam de apoio advindo de várias frentes, inclusive de estudos científicos que apontem estratégias para: superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas; fortalecimento da resistência, da agricultura e da

identidade camponesa; e igualmente fortalecer as práticas educativas da PA, enquanto escola que forma pessoas camponesas; e ampliar os princípios da Educação do Campo para outras realidades educacionais.

Levando em consideração que esses e essas docentes estão imersos em contextos educativos geradores de mudança, pretendemos, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), compreender como se orienta a docência. Para Moscovici (2010), no processo de construção representacional, o indivíduo procura tornar comum algo não familiar, incorpora, por meio de imagens, o objeto da representação que vai ganhando sentido, e o que antes era desconhecido passa a ser compreensível. A TRS corrobora com este estudo pois partimos do pressuposto de que esses professores enfrentam dificuldades porque vêm de um contexto que historicamente desqualifica o campo e enxerga seus sujeitos como atrasados e incapazes. Quando esse professor chega em um contexto escolar contra-hegemônico, que valoriza tanto o campo quanto os camponeses, são deslocados de seu ponto de equilíbrio e pressionados a se posicionar.

Nesse sentido, a pesquisa é conduzida pela busca da dimensão do estranho que desestabiliza ou tensiona as Representações Sociais dos professores. A compreensão do Movimento nas Representações Sociais (RSM) se vincula ao Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES que tem priorizado estudos das RSM com docentes.

A tese de doutorado de Antunes-Rocha publicada em 2012 mostra como é difícil criar, entre os docentes, Representações Sociais positivas com relação à pessoa do campo. A tese de doutorado de Carvalho (2017) mostra como professores que têm uma formação inicial que valoriza o contexto campestre fazem a diferença em sua prática docente. A dissertação de Telau (2015) aponta que os/as professores ligados/as aos CEFFAs vivem dificuldades ao ter que lidar com o campo e com seus sujeitos.

Este livro está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1 será apresentado como o campo vem se constituindo historicamente nos contextos do Peru e do Brasil. O segundo capítulo aborda a trajetória da educação campestre nos dois contextos, indicando a matriz de referência da Educação do Campo enquanto instrumento para interpretação de diferentes realidades educativas no contexto campestre. O capítulo três apresenta a Pedagogia da Alternância e seus aspectos teóricos/práticos. Busca-se entender no Peru com quais referenciais a PA dialoga e no Brasil como a PA dialoga com a Educação do Campo. O quarto capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais preconizada por Serge Moscovici e a apropriação do referencial das Representações Sociais em Movimento (RSM), conforme postulam Antunes-Rocha e Ribeiro (2018). O quinto capítulo trata da análise dos dados e apresenta os resultados discutidos à luz dos referenciais teóricos metodológicos.

Por fim, nas considerações finais, onde são retomados os principais elementos tratados nesta pesquisa, são apresentados os avanços obtidos, ao mesmo tempo em que sinalizadas questões que podem compor novos estudos.



# 1

## O Campo, no Peru e no Brasil

Quando eu era criança,  
carregando cana nas fazendas,  
eu só pensava como seria feliz  
e próspero se tivesse meu  
pedaço de terra. Esse desejo  
moveu minha vida, e só depois  
de muito tempo como posseiro,  
meeiro, agregado que pude  
trazer debaixo dos meus pés a  
terra, que agora minha, alimenta  
minha família e minha alma.

*Milton Justino.<sup>2</sup>*

Neste capítulo será analisado o campo enquanto território de manifestações sociais, culturais, políticas e econômicas próprias, buscando compreender como ele vem se constituindo historicamente no Peru e no Brasil a partir da luta social e política da população camponesa na defesa da terra e do modo de produção e reprodução da existência que caracteriza a condição camponesa. Ao propor compreender o campo, busca-se, na resistência camponesa, elementos que nos permitem entender a reprodução social do Campesinato no enfrentamento às contradições históricas e à expansão capitalista no campo.

A população camponesa vive uma luta que é milenar, nela o fenômeno religioso aparece explicitamente nos discursos dos sujeitos que fizeram e continuam protagonizando a luta por direitos (MO-

2. Milton Justino é meu pai, ele tem hoje 63 anos, é agricultor familiar. Viveu parte de sua vida sem terra. Sua vida é dedicada ao cultivo da terra, vivendo as intempéries que são características desse contexto e da condição de camponês pobre.

REIRA, 2020) e pela “terra prometida” (FERNANDES, 1994, p. 65).<sup>3</sup> O discurso chama a atenção para o fato de que a terra é uma criação divina, e, portanto, um bem de todos (COELHO, 2014). Para Antunes-Rocha (2012), a relação entre o uso e a posse da terra está ancorada em concepções históricas, e a percepção da terra como de Deus ou como Deus tem implicações sobre o modo de concebê-la.

Quando os portugueses chegaram na nova terra, dispostos a conquistá-la, tomar posse e usá-la, entraram em confronto com os habitantes que aqui viviam. Os modos de existência eram estruturalmente diferentes. Dentre as inúmeras formas como essa diferença se materializava, ressaltam-se os sentidos relacionados a quem, como e para que usar a terra. De um lado os “filhos do sol” vivendo em um tempo/espço medido pelo passar das “luas”, usufruindo da terra como sagrada, e de outro, os “filhos do comércio”, vivendo um tempo/espço medido pelo relógio e utilizando a terra como acumulação. Para os índios a terra era de Deus, por isso deveria ser venerada e para os portugueses a terra pertencia a Deus, por isso deveria ser administrada (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 40).

Pensar a terra como direito comum e pensar a propriedade privada da terra são formas distintas de compreender a vida no campo. A resistência camponesa em relação à posse e ao uso da terra; a gravidade histórica de exploração, pobreza, expropriações, negação de direitos e desigualdades

3. A Terra prometida faz referência ao contexto bíblico da passagem de Moisés e do povo de Israel pelo Mar Vermelho, no antigo testamento das “Escrituras Sagradas”, simboliza a luta pela libertação do povo oprimido (COELHO, 2014).

sociais podem ser percebidas em diversos momentos da história, tanto no Peru, quanto no Brasil, por meio de diferentes formas, tais como: guerras, rebeliões, revoltas, manifestações, entre outras.

Para discutir o campo nos dois contextos deste estudo é preciso considerar também que esse espaço, por muitas décadas, foi considerado como um lugar de trabalho braçal, moradia, subsistência e atraso em oposição à cidade, que era vista como o lugar de lazer, trabalho, progresso, realizações, modernidades e prosperidade (NETO; NUNES, 2021). A oposição campo-cidade marca a divisão socioterritorial do trabalho, e a oposição vida moderna-vida atrasada cria a dependência do rural em relação ao urbano (FERNANDES, 2004; UCCELLI, 2018) e intensifica a separação campo/cidade. A subordinação do camponês ao urbano constitui-se pelas relações políticas capitalistas (FERNANDES, 2004; PLOEG, 2008) com implicações em diferentes dimensões da vida camponesa. Atualmente, essa divisão não ocupa destaque no debate, “o enfoque passou a ser nos territórios que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais” (PESSOA; CRUZ, 2006, p. 5).

O conceito de território tem sido usado nos debates contemporâneos que tratam sobre o campo e os sujeitos que nele vivem. Friedrich Ratzel foi um dos precursores da abordagem do território, associando-o à ideia de “espaço vital”, enquanto elemento fundamental no processo de “desenvolvimento” das Nações no contexto do expansionismo

imperialista europeu do final do século XIX (FERREIRA, D., 2014). No entanto, ao longo do tempo, as especificações foram ampliadas, incorporando dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais que determinam a estrutura social do campo (SOUZA, 1995).

Este estudo fundamenta-se na definição de território proposta por Fernandes (2006), que o compreende a partir das suas múltiplas dimensões manifestas em diferentes relações, que caracterizam um modo de ser e estar no mundo, sendo, portanto, produto de uma vivência que carrega “características de vínculos e afeição com o lugar de existência” (SOUZA, Â.; BRANDÃO, 2012, p. 111). Santos (1996) ratifica esse pensamento ao entendê-lo como o território usado, ou seja, é o chão mais a identidade. A identidade para o autor é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Em vista disso, o território é o espaço apropriado a partir de uma relação social que o produz e, portanto, “o território é produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência” (OLIVEIRA, A. U. de, 1999, p. 74). Assim sendo, é socialmente construído a partir de relações de dominação e de apropriação (LEFEBVRE, 2013). O território do campo é entendido, então, enquanto produto das relações históricas, sociais econômicas, políticas e culturais de produção e reprodução da vida camponesa.

Para compreender como se dão essas relações no contexto deste estudo, será proposto neste ca-

pítulo uma breve apresentação de como o território do campo vem historicamente se constituindo, no Peru e no Brasil. Para tal, a discussão foi organizada em três partes. Primeiramente será pensado o contexto histórico do campo no Peru, mostrando como os camponeses nesse país têm conseguido resistir e manter seus modos de vida em um contexto marcado pela contradição entre um pensamento orientado pela cosmovisão andina e o pensamento capitalista. Nessa seção é apresentada a Reforma Agrária como resultado das lutas camponesas e levantamos uma breve descrição do Campesinato peruano, apontando suas principais características.

A segunda parte está destinada à compreensão do contexto do campo no Brasil. Para isso, apresento as lutas camponesas por direitos à terra e à vida digna. Será discutido como o Campesinato vem se renovando e se diversificando historicamente. Por fim, é realizada uma síntese que mostra contrastes e semelhanças entre diferentes manifestações de luta camponesa no processo de construção do campo nos dois países com ênfase no enfrentamento entre os projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio.

## **A constituição do campo, no Peru**

A região onde hoje se localiza o Peru foi habitada pela civilização Inca, as primeiras populações chegaram por volta do século XII da era cristã e

adaptaram-se na região do vale de Cusco. O vasto império Inca estendia-se pelos rios Paraguai e Amazonas, pelas regiões de Equador, Bolívia, norte do Chile e o território onde hoje é o Peru (MATOS, 2017). Uma civilização com aproximadamente 15 milhões de habitantes, organizada em *ayllus*<sup>4</sup> com características comunitárias agropastoris. Possuíam amplos conhecimentos arquitetônicos, agrônômicos, astrológicos, físicos e outros, com destaque para os conhecimentos de engenharia, empregados nos cultivos e nos canais de irrigação construídos nas montanhas. Cultuavam o sol como Deus maior e também mantinham uma estreita relação espiritual com outros elementos da natureza, como as águas e as montanhas às quais também rendiam cultos. A abundância de minérios preciosos nesse território atraiu e provocou a invasão dos espanhóis em 1532, liderada por Francisco Pizarro, que, munido de grande potencial bélico, tomou o império Inca, submetendo-o a colônia da Espanha. Essa nova realidade provocou a alteração da estrutura agrária e do modo de vida indígena da época, que passou a ser subordinado ao modelo das comunas espanholas,<sup>5</sup> (MALETTA, 2017) que deram origem aos grandes latifúndios. A colonização trouxe novas formas de organização da vida no país.

Para explorar as riquezas peruanas, os espanhóis escravizaram a população indígena (BONCIANI, 2016), mantendo certos privilégios aos que pertenciam à nobreza, esses eram chamados de curacas (PORTUGAL, 2007). As populações indígenas rea-

4. De acordo com Portugal (2007), os *ayllus* são representados como grupos unidos por parentesco com origem comum e mítica. Esse vocábulo parece ter sido utilizado pelas etnias que habitavam o vale de Cuzco e foram os espanhóis que o propagaram, ora significando “linhagem”, ora “povoado”.

5. As comunas espanholas eram comunidades autóctones que possuíam autonomia de gestão e livre federação.

giam com revoltas e guerras. Para prosseguir com a exploração das terras, foram trazidos para o Peru negros africanos escravizados (MATOS, 2017). Em 1856, a escravidão foi abolida, deixando a população negra entregue à própria sorte. Livres, muitos negros foram viver no campo, somando aos indígenas um grande grupo de peruanos sem terra e sem condições dignas de vida (MARIÁTEGUI, 2010).

Posteriormente, chegaram ao país os imigrantes europeus e muitos ajudaram a compor o cenário do campo peruano (BUENO, 2007). Assim, no Peru, o campo tem como característica especial e determinante ser essencialmente formado por por pessoas mestiças, negras e indígenas (FERREIRA, 2008, p. 9).

José Carlos Mariátegui, autor do livro *Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana*, abordou a história econômica do Peru a partir das questões raciais<sup>6</sup> que, para ele, demarcavam as condições materiais. O autor mostra o cenário do desenvolvimento histórico de seu país, desde o período pré-colombiano, passando pela colonização espanhola, até chegar às primeiras décadas do século XX, sendo capaz de articular temas, como a evolução econômica peruana, a questão do regionalismo, do centralismo, a literatura, a questão agrária e o problema indígena (PERICÁS, 2010).

Para Mariátegui (2010), o processo de colonização representou um atraso na vida dos povos originários, uma vez que não apontou nenhum avanço a partir do que as comunidades indígenas já desenvolviam. O latifúndio feudal manteve a exploração

6. Raça era uma categoria utilizada pelo autor para analisar a sociedade peruana.

e a dominação absoluta das populações indígenas pelos terratenientes criollos. Para Piel, “os grandes proprietários, residentes urbanos, controlam ao mesmo tempo seus povoados e seus domínios. Toda a vida social peruana no começo do século XIX gira em torno do grande domínio territorial, chamado latifúndio” (PIEL, 1987, p. 283, tradução nossa) com a presença dos gamonales já no período da República. Eles representavam a continuidade do modo de ser e estar da coroa espanhola no país, agora se instalando pela presença do sistema de fazendas (ESCORSIM, 2006, p. 185).

No campo, principalmente serrano, a população indígena foi forçada a atender a um sistema de exploração no trabalho servil, que surge sem nenhuma preocupação com o bem estar dessa parcela da população, de quem eram cobrados impostos e, em outras situações, eram obrigados a trabalhar gratuitamente para o Estado (PINTO, 2017). “A organização e o trabalho dos indígenas eram elementos reconhecidos pela oligarquia latifundiária e pelo Estado, que tentavam manter cativos, dominar e explorar” (QUIJANO, 2014, p. 72, tradução nossa).

Nos primeiros anos da vida republicana no Peru, o modelo colonial continuou a ser reproduzido por uma oligarquia crioula descendente de espanhóis que monopolizava o controle das terras rurais e o comércio de matérias-primas, exercendo dominação sobre os indígenas, por outro lado, líderes militares lutaram pelo poder e controle do país emancipado; enquanto nas cidades um setor popular formado



por uma turba de trabalhadores e profissionais mestiços formava o país nascente (PINTO, 2017, p. 44, tradução nossa).

O gamonalismo pode ser descrito como uma estrutura de poder descentralizada que se baseia na segmentação do funcionamento da sociedade agrária, caracterizado pelo poder regional e local como forma de controle a grupos étnicos, como os povos indígenas (REGO, 2018) e caracterizava-se pela prática autoritária e violenta de expropriação de terras, com vistas à instalação de latifúndios. O gamonalismo no Peru assemelha-se ao coronelismo no Brasil (REGO, 2018).

De acordo com Rego (2018), o gamonalismo está igualmente ligado à grande propriedade rural e monocultural, embasado no trabalho escravo indígena e na manutenção dessa escravização (ou semiescravização). A legislação da república peruana com a instituição do Vice-Reinado favoreceu os latifúndios, possibilitando-os legalmente de absorver as terras indígenas. A luta dos indígenas contra os “gamonais” baseou-se invariavelmente na defesa de suas terras contra a absorção e o despojo, existindo, portanto, uma instintiva e profunda reivindicação indígena pela terra. (ADOUE; MESQUITA, 2012).

Com a criação, em 1871, do Partido Político Civilismo, dirigido pela oligarquia limenha, os povos tradicionais foram vistos como selvagens. O Partido propunha a assepsia indígena e sua conversão à vida civilizada. As condições das comunidades ru-

rais e o modo de produção comunitário manifestavam-se, então, como obstáculo para “construir um novo sujeito indígena que responda às necessidades de definição de um Estado-nação e à modernização em curso” (MÁLAGA, 2014, p. 8, tradução nossa). Nesse período, intensificou-se a imigração da Europa para “A chegada de imigrantes europeus letrados e industriais, que muda nas proporções entre a população útil e a outra servil e carente de espírito de progresso, foi uma das medidas concebidas e executadas”. (MARIÁTEGUI, 1994, p. 7, tradução nossa). Com a perda do controle do Estado, em 1920, os Civilistas enfraquecem-se, cedendo espaço a outras formas de atuação.

Foi nesse momento que emergiu, a partir de grupos de intelectuais peruanos, o discurso indigenista e, mais do que propor um projeto político claro, os indigenistas buscaram legitimar a imagem do índio como principal e verdadeiro elemento nacional. Para Uriarte (1998), o indigenismo foi, fundamentalmente, um estado de ânimo, uma vontade (mais discursiva do que prática) de valorização e defesa da população indígena. O autor acrescenta que os indigenistas acolheram as revoltas e os protestos indígenas da época relacionados às usurpações de terra e à exploração latifundiária. O movimento representa uma aproximação entre o mundo intelectual, historicamente legitimado, e o mundo indígena. Sem maiores intervenções práticas, percebemos que ainda hoje o problema indígena se mantém, e o problema da terra foi intensificado.

No período que se segue, levantes e rebeliões camponesas ocorriam no campo, visando à Reforma Agrária, como a famosa revolta liderada por Teodomiro Gutiérrez Cuevas, também conhecido como Rumi Maqui ou “Mão de Pedra”, que em 1915 organizou um exército de indígenas e realizou diversas ocupações de terra (PERICÁS, 2006). Essas mobilizações foram fortalecidas pela aproximação dos indígenas com o movimento operário urbano, que, certamente, contribuiu para a politização do Campesinato indígena (PERICÁS, 2006). “Assim, os movimentos sociais se constituem como sujeitos coletivos de ação política que surgem a partir dos conflitos sociais gerados pelas opressões em nossas sociedades.” (PINTO, 2017, p. 41, tradução nossa).

Nesse sentido, foi considerado necessário recolocar nos processos históricos da sociedade peruana a participação dos setores populares e indígenas, as razões de suas lutas, abrindo espaços para a discussão de outras práticas sociais. Uma questão relevante da problemática indígena associa-se à questão agrária, que ganha força com o lançamento do Programa da Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), liderado por Victor Raúl Haya de La Torre. Projetava-se uma ampla Reforma Agrária, bem como a nacionalização de empresas estrangeiras. Em 1933, sob a presidência de Oscar Benavides (1933-1939), “as comunidades rurais ganhariam, de acordo com a nova Constituição, a inclusão dos três Is: Imprescritibilidade (se perpetuariam no tempo), inembargabilidade (as terras não

poderiam ser leiloadas) e inalienabilidade (as terras não poderiam ser vendidas)” (RIBEIRO, V., 2017, p. 270).

Embora a mobilização rural fosse baixa nesse período, já tinha sido criada a Federación General de Yanacunas y Campesinos del Perú (1922). Em sequência, a década de 1930 é marcada por momentos de enfraquecimento da luta camponesa, dada a conjuntura política. Na década seguinte, a organização camponesa intensifica-se e, em 1947, foi criada a Confederación Campesina del Perú, que possibilitou a ressurgência dos movimentos camponeses. O movimento camponês ganhava impulso nas ocupações de terra, fortalecendo ainda mais a necessária e aguardada Reforma Agrária no país.

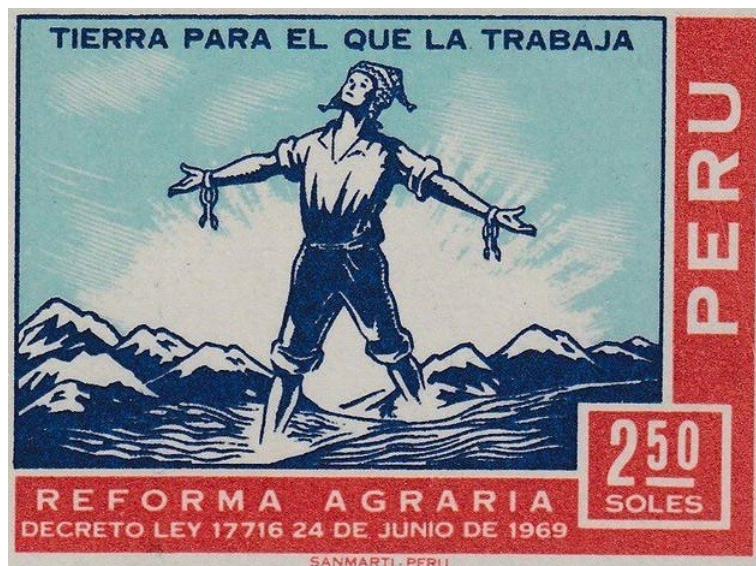
Em 1968, depois de um golpe militar, o general Juan Velasco Alvarado toma o poder e, durante seu governo, merecem destaque a nacionalização do setor petrolífero e a distribuição de terras à população por meio da Reforma Agrária. As crescentes ocupações do início dos anos 1960, bem como a luta contra pequenos movimentos guerrilheiros (como o Movimento de Esquerda Revolucionária), levam os militares a pensar na Reforma Agrária como algo concreto, ou não teriam condições de enfrentar as pressões dos movimentos coletivos e organizados do campo (RIBEIRO, V., 2014).

Para alguns historiadores, a primeira tentativa de Reforma Agrária no Peru foi feita por José Gabriel Condorcanqui, chamado de Túpac Amaru II, representante dos povos indígenas, que lutou pela

justiça, boa gestão dos recursos naturais e o bom governo do país. Porém, oficialmente, reconhece-se a Reforma Agrária promulgada em 24 de junho<sup>7</sup> de 1969. Nessa reforma, todas as propriedades agrícolas com áreas superiores a 30 ha irrigadas ou 50 ha de outras qualidades foram desapropriadas para fins da reforma. Com essas terras, quase 25% da população rural foi beneficiada, passando a usufruir de um pedaço de terra para cultivar (RIBEIRO, 2017). Abaixo, o slogan utilizado na divulgação da Reforma Agrária pelo governo.

7. Em comemoração à Reforma Agrária, o dia 24 de junho foi decretado como o dia do campesino. Nesse dia, todo o país festeja e agradece a terra mãe pelas colheitas. Durante esse dia, oferendas são feitas devolvendo à terra um pouco do que ela deu. Os rituais congregam uma mistura de atualidade e tradição.

Figura 1 – Slogan oficial da proposta da Reforma Agrária no Peru, 1969



Fonte: Peru, Ministério de la agricultura y Riego, 2019.

Segundo Valcárcel (1989), a Reforma Agrária posta em marcha foi resultado da pressão e das mobilizações de camponeses sindicalizados que, desde décadas anteriores, reivindicavam a distribuição das propriedades, o que transformaria o panorama do latifúndio peruano. Dessa forma, as populações camponesas começaram a lidar com uma nova realidade rural. Na região costeira, a ideia era manter as empresas açucareiras. Já na serra, deveria-se congregiar comunidades campesinas e as antigas fazendas de gado. Os membros das antigas comunidades identificaram os dirigentes das empresas estatais como os novos donos. Na costa, os dirigentes de cooperativas apareciam como novos patrões, impondo o quê e como plantar (RIBEIRO, V., 2017).

Os resultados foram a realização de greves na costa e ocupações pelas comunidades de áreas das empresas na serra. Nesse período, a Confederación Campesina e a Confederación Nacional Agraria criada por Velasco disputavam a hegemonia do movimento campesino. A Reforma previa a distribuição de terras comunais, ou seja, não haveria proprietários particulares, as terras seriam coletivas e administradas pelas comunas, que seriam uma espécie de associação criada e escolhida pela comunidade que faria a gestão das terras. A terra assume a função de propriedade coletiva (RIBEIRO, 2017).

Em efeito, os direitos sobre a terra seriam concedidos à comunidade, é ela que, por meio de assembleia, outorga a validade dos atos de compra,

venda e transferência geracional de direito de uso, levando em consideração sua utilização, tanto pelo que se retira, quanto pelo que assume o uso. No Peru, não houve, posterior à Reforma, nenhuma política de acesso aos créditos para fortalecer o campesinato. Assim, os camponeses recém-assentados continuaram dependendo dos gamonales e vivendo em condições precárias, acentuando a situação de pobreza no campo (RIBEIRO, 2017). “O decreto que implantou a Reforma instituiu a proibição do termo índio e a alteração do status legal das comunidades indígenas andinas para comunidades camponesas” (FÁVARI, 2018, p. 111). Fávares destaca que tal imposição, ao colocar como sinônimo o camponês e o indígena enfraquece a identidade indígena e a capacidade de reivindicar direitos específicos. Junto a isso, o Decreto instituiu diversas formas de organização coletiva para recebimento das terras: Cooperativas Agrárias de Produção, Sociedades Agrárias de Interesse Social, Comunidades Camponesas, empresas de participação social, Grupos Camponesinos (RIBEIRO, V., 2014).

Sem apoio estatal, as Organizações contraíram dívidas. Logo, o então presidente, Belaunde (atuou entre os anos de 1980 e 1985), promulga o Decreto Legislativo nº 2, que previa a possibilidade de parcelamento das dívidas via hipoteca das terras das cooperativas. Isso provocou a reação da Confederação Camponesa do Peru e da Confederação Nacional Agrária, que fundou a Frente Única para o desenvolvimento Agro Nacional. Elas solicitavam

aos camponesinos que não hipotecassem as terras de suas cooperativas. Porém, sem outra saída, muitos camponeses tornaram-se credores do Banco Agrário (HALL, 2013).

Apesar dos problemas, segundo Valcárcel (1989), a Reforma Agrária libertou os camponesinos de velhas dominações agrárias, criou uma relativa consciência e dignidade camponesina de igualdade e trouxe relativa paz social no campo, naquele período. Na década seguinte, o Estado aprovou a Lei de Promoção e Desenvolvimento Agrário, enfrentando uma grave crise provocada pela iniciativa de desmantelar parcialmente a Reforma Agrária realizada, e, com isso, enfrentou a luta organizada em movimentos insurgentes rurais, como o Sendero Luminoso<sup>8</sup> e o Movimento Revolucionário Túpac Amaru–MRTA,<sup>9</sup> (ROTTA; CARMONA, 2020) que intensificaram suas atividades, muitas vezes agindo com violência contra as próprias comunidades camponesinas.

Para Maletta (2017), como resultado dessa complexa história, o setor agrícola peruano transformou-se profundamente, desapareceram as antigas fazendas senhoriais e semifeudais. Com a Reforma Agrária, formaram-se empresas cooperativas que foram posteriormente privatizadas.

O período seguinte foi marcado pela política fujimorista que se comprometia com os organismos financeiros internacionais. Nesse período, pouco foi direcionado para o campo, que continuava a viver sem uma política de acesso ao crédito ou às

8. Sendero Luminoso ou caminho iluminado é uma organização fundada na década de 1960, o objetivo era acabar com as instituições capitalistas e burguesas do Peru por meio de um regime revolucionário e comunista de base camponesa. A organização se mantém viva até os dias atuais e é considerada a maior guerrilha organizada da América do Sul.

9. O Movimento Revolucionário Túpac Amaru era uma organização político-militar que idealizava a queda do governo legal e a instauração do governo popular. A organização também existe até hoje, porém, com ações pouco expressivas.



tecnologias e sucumbia à pobreza. Assim, com o “Estado menos presente e voltado para o combate aos subversivos cujo efeito se refletiu na punição das mobilizações sociais e no caso da agricultura, apenas capitalizando sobre os agroexportadores do litoral” (PINTO, 2017, p. 58, tradução nossa).

De acordo com Vanderlei Ribeiro (2017), durante o período Fujimorista, o Peru adotou o modelo neoliberal, aderindo às privatizações. O tema agrário sofreu mudanças, com a privatização de cooperativas que restaram na costa, a possibilidade da venda de terras nas comunidades serranas e da selva e ainda uma maior facilidade para os investimentos estrangeiros, provocando o crescimento da indústria agroexportadora e a alteração nos modos de produzir e reproduzir a vida no campo.

O processo de ampliação da política agroexportadora no país, intensificada no governo de Fujimori, contribuiu para acelerar o processo de concentração das terras, o monopólio dos recursos naturais, a exploração do camponês pelo capitalismo agrário e a expropriações dos camponeses e dos seus modos de vida (RIBEIRO, V., 2017). Todavia, o campesinato peruano criou diferentes estratégias de resistências, capazes de preservar e reproduzir um jeito de viver construído historicamente por milhares de gerações (PLOEG, 2008). Assim, comunidades intocadas desde a conquista, ou que conseguiam manter algum vínculo com o lugar de origem, apresentaram resistência às novas formas de exploração que as expulsavam das suas terras an-

cestrais (ADOUE; MESQUITA, 2012). Isso não impedia que, nas entrelinhas da história, se criasse, em meio à clandestinidade das identidades autóctones, uma resistência cultural (QUIJANO, 1992). Essa resistência caracteriza o Campesinato peruano, constituído por uma forte presença indígena (PERICÁS, 2006), que segue resistindo às pressões hegemônicas, tendo em sua cultura, seus valores, suas crenças e suas tradições a orientação da relação que mantêm com a terra.

Dadas às diversidades geográficas, culturais, sociais, políticas e econômicas, existe no Peru uma variedade de tipos de camponeses que produzem e reproduzem sua existência a partir de práticas variadas de agricultura. Surgiram em épocas mais recentes diversas iniciativas de agricultura comercial, expressas tanto em unidades produtivas empresariais, como em empresas familiares emergentes (MALETTA, 2017). Segundo Uccelli (2018), essa diversidade coexiste e compete de forma desleal com as grandes indústrias extrativistas (minério, gás, petróleo) e com atividades ilegais (madeiras, narcotráfico, garimpos informais). Para a autora, pensar a ruralidade significa reconhecer todas essas realidades diversas, complexas, que requerem atenções específicas.

A diversidade empresarial capitalista orienta-se pelo desejo do lucro pelo lucro (MALETTA, 2017) e encontra resistência diante da diversidade camponesa que se orienta por elementos ligados à cosmovisão andina, na qual a relação homem e

natureza compõem toda a realidade (material e espiritual) e interação em harmonia (SILVA, F., 2019). Os camponeses no Peru, conforme vimos, têm seu modo de vida influenciado pela cultura indígena, referem-se à terra como Pachamama. Na língua quéchua, Pacha significa tempo, mundo; e Mama, mãe. A Mãe Terra é a Deidade máxima dos Andes. Dessa forma, os povos andinos mantêm com a terra uma relação espiritual. Ao propor uma maneira de viver descolada da acumulação de riquezas e comprometida com a busca da qualidade de vida, o camponês reafirma suas origens e busca na ancestralidade do povo indígena indicadores de “Bem Viver” para a construção de relações sociais comunitárias e visões de vida ancoradas no direito de viver bem. Para Huanacuni (2013), viver bem nos faz refletir que devemos viver em harmonia com a Mãe Terra. A Pachamama não é um planeta, não é o meio ambiente, é a nossa Mãe.

Pachamama é a deusa da fertilidade, cujas origens são encontradas na mitologia Inca. É conhecida também como a Mãe Terra, a Mãe Cósmica. Ela representa a Deusa maior na cultura andina, capaz de trazer prosperidade, sustento e boa energia. Na cosmologia andina, Pachamama representa o sagrado feminino, a fertilidade da terra que dá a vida aos homens. A fonte feminina de onde vem todo o mundo material, os meios de subsistência de toda a natureza e toda a realidade. 1º de agosto é o dia em que se comemora a Pacha Mama. Nesse dia, enterra-se, em um lugar próximo da casa, uma panela de

barro com comida cozida. Também se põe coca, yic-ta, álcool, vinho, cigarros e chicha para alimentar Pachamama. Nesse mesmo dia, deve-se colocar cordões de fio branco e preto, confeccionados com lã de lhama, enrolando-os à esquerda. Esses cordões se atam nos tornozelos, nos pulsos e no pescoço. Nos Andes, Pachamama é adorada em suas diferentes formas: andenarias, cavernas, montanhas, pastos, rochas e rios. Durante o Império Inca eram celebrados rituais em sua honra para que houvesse boas colheitas, essa tradição ainda se mantém, e no dia 24 de junho, que é comemorado o dia do campesino, é realizado diferentes rituais de agradecimento a Pachamama pela colheita. Nesse dia os camponeses enterram parte de suas colheitas em oferenda à Pachamama, simbolicamente devolvem a ela parte do que ela lhes deu.

As culturas andinas desenvolveram, ao longo de centenas de gerações, o conceito de “Bem Viver” que tem origem nos termos “Sumak Kawsai” em Quechua e “Suma Qamaã” em Aymara ou “Buen Vivir/Vivir Bien”, na tradução mais conhecida. O “Bem viver” representa uma cosmovisão construída milenarmente pelos indígenas que viviam nos altiplanos dos Andes (ALCANTARA; SAMPAIO, 2017). Para Acosta (2016), a visão de mundo de camponeses indígenas é uma oportunidade para construir outros tipos de sociedades, baseada na convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmo e com a Natureza, ao exigir outra economia, sustentada em bases comunitárias.

Dessa feita, o Bem Viver representa um compromisso com a mudança que permite a aplicação de um novo paradigma econômico que não se concentra na acumulação de riqueza, mas nas demandas por igualdade, justiça social e no reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais (SENPLADES, 2009) e orienta para um “Futuro Comum” (ACOSTA, 2016). Para isso, é necessário construir um processo político de participação e autonomia, com vistas à afirmação do mundo camponês.

Na criação e recriação do Campesinato andino, as produções e as ações baseadas nas inovações, na autonomia e nas potencialidades, fazem do modo de produção camponesa a indicação de parâmetros de sustentabilidade e de superioridade em fazer agricultura (WITKOWSKI; FELÍCIO, 2015). Para Marciano Silva (2011), a identidade camponesa é o reconhecimento do que o identifica, do que lhe é próprio. Ela é caracterizada pelo modo de viver, pelo modo de se relacionar com outros grupos sociais e com a natureza, através do uso que se faz dela. Silva mostra ainda que é no aprendizado sobre o funcionamento dos ciclos naturais que nasce e se desenvolve o conhecimento sobre a diversidade, quando chove ou faz seca sobre as plantas que ali crescem ou os animais que por ali vivem. Tradicionalmente, isso é repassado de uma geração a outra e constrói “o modo de vida” de cada povo. Assim, a agricultura é uma característica importante na construção da identidade camponesa.

Atualmente, a agricultura camponesa peruana possui uma estrutura produtiva diversificada quanto a clima, relevo, hidrografia e também quanto a estrutura tecnológica, produtiva e socioeconômica. Essa diversidade exige que as unidades produtivas sejam classificadas em um amplo número de grupos que se aproximam quanto a características e comportamento. Segundo Maletta (2017a), a Pequena Agricultura Familiar, diferente das unidades minifundistas e de camponesinos pobres e sem terra, dispõem de terra suficiente, em alguns casos com acesso à água, produzem principalmente para o mercado de onde a família obtém sua renda, têm incorporado mudanças, como sementes melhoradas, fertilizantes, agroquímicos, em alguns casos exploram a terra com ajuda de máquinas e conseguem melhores resultados. Essas características as diferenciam da unidade camponesina, mesmo usando na atividade produtiva a mão de obra familiar.

Para Maletta (2017a), a Pequena Agricultura Familiar caracteriza-se pela sua multifuncionalidade e pluriatividade. Existe dificuldade em definir os limites da Agricultura Familiar de pequena escala e diferenciá-la da Agricultura Familiar mediana e grande. De forma geral, a agricultura mediana e grande é composta por setores empresariais e corporativos. A Agricultura Familiar abarca não só os camponesinos entendidos como pequenos produtores, produtores tradicionais ou tradicionais de subsistência, bem como outras unidades produtivas mais modernizadas e capitalizadas. A condição é que sejam condu-

zidas por uma família e cumpram requisitos, como ter um tamanho limitado e usar força de trabalho familiar. Percebem-se diferenças entre a pequena agricultura familiar e a agricultura campesina.

No âmbito das políticas públicas, o Estado aprovou o Plano Nacional de Agricultura Familiar 2019-2021, ancorado no artigo 88 da Constituição. Esse Plano tem o objetivo de orientar o desenvolvimento agrícola no país, no biênio estabelecido. O mais recente Censo Agropecuário foi realizado em 2012 e registrou 2,3 milhões de unidades de Agricultura familiar, apontando que as unidades camponesas utilizam técnicas tradicionais de produção.

A política agrícola atual está dirigida ao setor agroexportador que vem reinstalando o latifúndio (VARGAS, 2009). Para Vargas, trata-se de um novo latifúndio, que, ao lado da modernização produtiva, traz modelos excludentes, com lógicas e interesses capitalistas; novas fazendas produtoras de biocombustíveis, ou agrocombustíveis; que não tem nenhuma ligação com atividades produtivas de desenvolvimento local e nem com a geração de trabalho e renda, pois, em média, essas fazendas criam um posto de trabalho a cada 10 ha. Essa realidade contribui para o esvaziamento do campo, além de contribuir para a concentração de riqueza dos grandes proprietários.

## A constituição do campo no Brasil

A presença e a luta histórica camponesa podem ser percebidas em diferentes países da América Latina. Para fins deste estudo, será analisado como o campo, no Brasil, tem se construído social e historicamente.

O Brasil viveu a invasão dos seus territórios por volta do ano de 1500, quando a coroa portuguesa apossou das terras indígenas, instaurando o processo de colonização. Durante aquele período, inúmeras guerras indígenas explodiram contra os portugueses. As populações indígenas defendiam suas terras e lutavam contra o processo de escravização. Por resistirem a essa situação, milhares foram mortos em confrontos violentos (MARIOSIA, 2019).

Para ampliar a exploração das terras do “novo mundo” (SIQUEIRA, 2009, p. 21), intensificou-se “o tráfico de africanos para o Brasil” (AMARAL, 2011, p. 11). Segundo Amaral, os africanos começaram a ser explorados no trabalho litorâneo, no corte do pau-brasil e, posteriormente, no trabalho dos engenhos de cana-de-açúcar, na mineração, na criação de gado, no cultivo de cacau, algodão, nas charqueadas entre outras atividades que demandavam mão de obra. Por quase 400 anos, a escravização foi a base da mão-de-obra da sociedade brasileira, principalmente da sociedade rural.

Com a abolição da escravatura, não houve nenhuma garantia de transição para o trabalho livre. Dessa forma, milhões de pessoas negras, naquele



momento liberto, sem emprego, sem escola, sem terra e sem direito à cidadania, permaneceram com seus antigos senhores por não terem aonde ir, outras foram viver de forma marginalizada nas cidades, as demais estabeleceram-se nos vales dos rios, nas encostas dos morros e compuseram o que alguns estudiosos denominam como Campesinato negro (PEREIRA, N., 2015).

Embora o trabalho escravo fosse a principal força na sociedade dos senhores de engenho, existiam setores de trabalho que funcionavam à base de mão de obra livre. A lavoura de subsistência oferecia melhores condições de permanência e estabilidade, e dela participavam um número reduzido de escravos (CANABRAVA, 1967), ainda que o trabalho fosse feito em terras alheias. Para a elite escravocrata, “a terra dos negros é aquela que ficou lá na África, não é aqui o seu lugar, e não tem, assim, o direito à terra sua” (GUSMÃO, 1999, p. 151). Essa realidade contribuiu para fortalecer “a luta dos negros pelo direito ao acesso à terra” (SILVA, E., 2018, p. 30), diante do processo de abolição que se fortalecia.

Os fazendeiros prepararam-se de antemão para o fim da escravidão, através de medidas apoiadas pelo Estado para atrair o trabalhador imigrante (SALADINI, 2011) em substituição ao trabalho escravo nos grandes latifúndios. Esses imigrantes eram camponeses expulsos da terra na Europa. Ao chegar ao Brasil, estabeleceram-se nas colônias do Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, e no Espírito

Santo (VANDERLINDE, 2006). De acordo com Seyferth (1990), a área rural nessas regiões é chamada de colônia. Assim, esses sujeitos foram caracterizados no Brasil como colonos. A autora acrescenta que “os colonos são caracterizados por camponeses” (SEYFERTH, 1990, p. 21).

O trabalho dos imigrantes, inicialmente, deu-se no sistema de parceria nas lavouras cafeeiras (SALADINI, 2011) especialmente em São Paulo e no Vale da Paraíba. Com o tempo, os imigrantes começaram a reivindicar direitos, o que “desencadeou as primeiras greves de trabalhadores rurais e o início da divisão das grandes propriedades” (CARVALHO, J., 2010, p. 54-55). Para Mariosa (2019), as relações sociais no campo no Brasil são historicamente excludentes. Para a autora, depois dos índios, vieram os negros; depois dos negros vieram os imigrantes pobres, e a situação não mudou.

Em 1850 foi implementada no país a Lei de Terras, idealizada por um grupo constituído por fazendeiros, sesmeiros e grandes posseiros que estavam diretamente vinculados ao problema da terra. Entre outras orientações, a Lei previa que a compra era a única forma de acesso à terra e regimentava o direito à propriedade. Essa Lei deu origem ao Estatuto da Terra no qual “a propriedade da terra passa a se dar por meio da compra e venda, legitimando a posse das áreas dadas como sesmarias” (SANTOS, E., 2018, p. 53).

Posteriormente, com a independência do Brasil, no século XIX, vigorou a Lei das Sesmarias por

meio das Capitâneas Hereditárias. Esse documento determinava quais eram os critérios para divisão e aquisição das terras que eram normalmente oferecidas às pessoas ligadas à nobreza, funcionários administrativos portugueses, militares ou banqueiros. Os negros, índios e colonos pobres eram excluídos do processo de distribuição de terras. Esses elementos históricos contribuíram para criar camponeses sem terra, espoliados de seus direitos, o que pode ser comprovado pelos diversos movimentos, revoltas, revoluções e guerras lideradas pelos camponeses na luta por uma vida digna e pelo reconhecimento do homem e da mulher do campo como sujeitos que constroem ativamente sua realidade. Podemos citar para exemplificar a Guerra de Canudos (1896-1897), no Nordeste; a Guerra do Contestado (1912-1916), no Sul; e a Guerra do Formoso (1950-1960), no Centro-Oeste, como passagens importantes dessa história que tem como protagonistas os sujeitos camponeses.

Apesar de historicamente muito significativas, essas lutas pouco alteraram a estrutura agrária, e os pobres camponeses continuavam destinados a servir aos grandes proprietários de terra.

Na década de 1940, destaca-se o movimento conhecido como Revolução Verde, quando o Grupo Rockefeller, sob o discurso ideológico de acabar com a fome, implementou um pacote de modernização agrícola que tinha como propósito o desenvolvimento de pesquisas em sementes desenvolvidas em laboratórios com alta resistência a pragas

e doenças, utilizando técnicas de fertilização do solo, maquinário e equipamentos modernos, aliado à utilização de agrotóxicos e fertilizantes, aumentando significativamente a produção agrícola (OCTAVIANO, 2010).

A Revolução Verde produziu impactos do ponto de vista quantitativo, porém, “há um grande custo para o meio ambiente e, conseqüentemente, para a sociedade” (ANDRADES; GANIMI, 2007, p. 50). Para Zamberlam e Fronchet (2001), duas visões distintas predominavam nesse período, a que defendia o aumento da produtividade por meio da Reforma Agrária e a que defendia a adoção dos pacotes tecnológicos pelos agricultores, sem levar em consideração a questão fundiária. Essa frente agrícola fora executada pelo setor empresarial com o apoio do Estado. Nesse sentido, a união entre indústria e agricultura passou a determinar os modos de produção, e o processo de modernização da agricultura é o que foi escolhido para organizar a produção do espaço (ANDRADES; GANIMI, 2007).

Os agricultores familiares, para garantir a aquisição dos equipamentos, acabavam endividando-se e muitos tiveram que vender a propriedade para quitar dívidas. E, além disso, foram modificados os modos de produção camponeses. Andrades e Ganimi (2007) acrescentam que uma das transformações está relacionada à escolha das monoculturas como tipo de produção, entre as quais se destacam: soja, milho, algodão, arroz e cana-de-açúcar. A Revolução Verde adensa a mercantilização das terras

no campo e seu papel de servidão às cidades, e ao mesmo tempo provoca a migração dos povos do campo para a cidade.

Diante desse cenário, as populações do campo lutam pela terra e para permanecer na condição de camponeses. Dessas lutas, damos destaque às Ligas Camponesas, que surgiram em meados de 1950, lideradas pela associação “Frente dos Camponeses”, formada por arrendatários no interior de Pernambuco (MARTINS, 1981). Eles defendiam melhores condições de vida para os trabalhadores do campo e a Reforma Agrária, com o lema: “Reforma Agrária na Lei ou na marra”. As Ligas logo se expandiram por todo o país e deram visibilidade à luta pelos direitos dos trabalhadores rurais. O Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, é resultado da atuação das Ligas. Ele confere direitos sociais e sindicais jamais concedidos antes ao trabalhador rural. A carteira profissional do trabalhador do campo é implantada, a jornada de trabalho é regulamentada e obriga-se o pagamento do salário mínimo, bem como a garantia de férias remuneradas e o repouso semanal (BRUMER, 2002). Nesse período, o Partido Comunista (PC) e setores da Igreja Católica, ligados às Comunidades Eclesiais de Base, atuavam como agentes de mobilização social no campo, incentivando a sindicalização. Ainda em 1963, o Governo Federal permitiu a formação de sindicatos rurais e a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).

Segundo Martins (1981), com o golpe militar, as Ligas sofreram forte repressão, muitos líderes foram exilados, presos ou mortos e o movimento enfraqueceu. Tal realidade estimulou nesse período o êxodo rural, que, entre 1950 a 1990, teve seu ápice, quando os camponeses buscavam melhores condições de vida, atraídos pela ilusão industrial fomentada na época. Nesse período, o campo era marcado por uma complexa estrutura de poder, conhecida como coronelismo. Destaca-se a obra *Coronelismo, Enxada e Voto (O Município e o Regime Representativo no Brasil)*, de Vitor Nunes Leal (1976) que estudou esse fenômeno.

O autor caracteriza o coronelismo como uma forma de relação fortalecida pela troca de poder entre o público e o privado, marcada pelos chefes locais em decadente influência, sobretudo os senhores de terra, no período do Brasil rural. Para o autor, a estrutura agrária do país sustenta as manifestações de poder privado, assim, o camponês, sem condições de ter consciência de seus direitos como cidadão, ocupa uma posição submissa e de consequente dependência do proprietário.

Com a redemocratização do país, um movimento de luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais emerge em 1984, conhecido como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).<sup>10</sup> Esse movimento organizou os camponeses em torno da luta coletiva pelo acesso à terra, enquanto direito e bem comum, contando com a participação da CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) que propiciavam

10. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970. Hoje o MST está organizado em 22 estados e segue em luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2001).

espaço comunicativo, onde as pessoas reuniam-se para aprender através do método ver, julgar e agir, os princípios da igualdade (FERNANDES, 1994). Ressalta-se também a participação da Comissão Pastoral da Terra (CPT)<sup>11</sup> e de outros setores da igreja (especialmente aqueles ligados à Teoria da Libertação) que colaboraram com o grupo. O MST tem, no processo de ocupação de terras, uma alternativa para a redistribuição das terras improdutivas do país por meio da Reforma Agrária. Atualmente, a pauta do Movimento tem ido além da luta pela terra, ela se estende na defesa de um Campesinato que organiza seus modos de produção e reprodução da vida econômica, ambiental e socialmente sustentável (BORSATTO, CARMO, 2013).

O modo de vida que caracteriza o ser camponês contribuiu para que, historicamente, essa identidade fosse estereotipada de “fraca”, “atrasada” e tipificada como “Jeca tatu”, “caipira”, “da roça”, “matuto”, palavras empregadas para desqualificar o sujeito e seu modo de vida (FERNANDES, 1999). Nesse bojo, campo e cidade separam-se simbolicamente: de um lado o moderno e do outro o atrasado. Resquícios desse pensamento permanecem nos dias atuais, alimenta o preconceito e desqualifica a população do campo.

Na definição da identidade do ser camponês encontramos um conjunto de dimensões que estão presentes em sua composição, conferindo ao Campesinato brasileiro uma ampla diversidade em termos regionais, reflexo, sem dúvidas, da in-

11. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma Organização da igreja católica criada em junho de 1975 durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida por trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia.

teração entre os fatores ecológicos e históricos específicos (FORMAN, 2009), gerando assim, várias denominações, como: lavradores, seringueiros, caçaras, geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, ribeirinhos, sertanejos, assentados da Reforma Agrária (BRASIL, 2008). Essa diversidade de classificação manifesta-se como diferentes características de trabalho: arrendatários, meeiros e posseiros que se sujeitam a esse tipo de trabalho simplesmente porque não têm outras alternativas em um país no qual os recursos da terra são rigidamente controlados e as pessoas que trabalham no campo precisam de terra para poder alimentar suas famílias (FORMAN, 2009). A oferta de terra no Brasil é reduzida, não porque haja quaisquer limitações de caráter absoluto em relação à terra cultivável, mas porque o acesso às terras está rigidamente limitado (FORMAN, 2009).

Para Martins (1981), a palavra camponês não designa apenas uma especificação, mas um lugar social que deve ser compreendido desde sua organização familiar e comunitária, sua forma de produção e, sobretudo, seu vínculo com a terra, pois é através dela que ele vive com sua família. Isso lhe permite criar uma organização social de trabalho que atende à necessidade da família e dos ciclos de cultivo. Nesse sentido, a principal característica do trabalho camponês é que não se destina à acumulação de lucros. Ao produzir para prover suas condições materiais de existência, coloca em equilíbrio produção e consumo. Nesse sentido, cabe uma pergunta:



podem os camponeses sobreviver mantendo seus modos de vida em um mundo capitalista?

Para autores como o historiador Caio Prado Jr. e o geógrafo Ruy Moreira, o Campesinato, por ser o dono dos meios de produção e ter a titularidade da terra, enxerga-se como latifundiário e não como trabalhador, sendo alienados de sua real posição nas estruturas produtivas e sociais capitalistas. Prado Júnior (1979) aponta para a necessidade de o Campesinato distanciar-se do capitalismo por meio da luta contra o capital, porque não seriam capazes de competir com os grandes produtores rurais na disputa pelos mercados, e, então, acabariam tornando-se classe proletária. As terras dos camponeses seriam compradas ou tomadas pelos grandes detentores dos meios de produção, e restaria aos camponeses vender sua força de trabalho aos burgueses, seja no campo ou migrando para os centros urbanos. Valverde (1964) afirma que a classe camponesa, por não possuir bases de produção capitalista, é uma classe semifeudal, fadada ao desaparecimento, de modo que ou o agricultor torna-se capitalista ou assalariado.

O problema torna-se conjuntural: um agricultor familiar deve ser integrado aos processos capitalistas, abandonando a vida de camponês e tornando-se um agricultor enquanto profissão. Nessa visão, o grande e o pequeno agricultor são complementares em sua função social e econômica, um produz commodities e o outro, alimentos para a população interna. Assim, o trabalho do agricultor familiar

deve ser competitivo o suficiente para competir com a agricultura patronal. Desse modo, a terra não é mais seu ethos: é, agora, um espaço disponível para que a empresa familiar possa prosperar.

Esse modo de pensar é contestado por intelectuais que compreendem o Campesinato como uma forma de viver que se renova na relação com o capital. Rosa Luxemburgo é uma importante teórica que contribuiu para a criação de uma corrente campesinista no âmbito internacional ao compreender o desenvolvimento do capitalismo a partir dos sujeitos que sofrem diretamente a violência da transformação das relações sociais, políticas, econômicas e territoriais no processo de expansão do capitalismo (LUXEMBURGO, 1985). Chayanov (1981) corrobora essa ideia ao identificar a possibilidade de sobrevivência do Campesinato através da coletividade, na qual as relações econômicas se diferenciariam do capitalismo. As comunidades camponesas como historicamente têm feito, criam estratégias que tem permitido transitar pelo mundo do capital sem, portanto, submeter-se integralmente à sua lógica (CHAYANOV, 1981).

A forma de tradição camponesa de cultura faz parte de uma das variações e segue a linha de formação “família-produção-trabalho” (CHAYANOV, 1981, p. 2). Portanto, segundo Bernardo Fernandes (2008), o camponês é compreendido por sua base familiar; pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia; por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no

trabalho coletivo, comunitário ou individual; essa base familiar foi mantida e é um dos elementos que caracteriza a existência do Campesinato. Para Schneider e Niederle (2008):

o agricultor familiar abarca uma diversidade de formas de fazer agricultura que se diferencia segundo tipos diferentes de famílias, o contexto social, a interação com os diferentes ecossistemas, sua origem histórica, entre outras. [...] é possível encontrar uma diversidade muito grande de agricultores familiares, muitos deles obedecendo a denominações locais e regionais (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2008, p. 36).

Percebe-se que a Agricultura Familiar é uma instituição de reprodução da família, cujo núcleo está na relação direta com a terra e com as formas de produção. Isso, para Wanderley (2004), mostra que não existe nenhuma mutação radical entre camponeses e/ou agricultor familiar por ora; em última análise, o agricultor familiar é uma faceta do Campesinato que, inexoravelmente, constitui parte do conjunto da sociedade e tanto interfere nela, quanto dela sofre interferência. As diferenças de significados existem e podem ser percebidas nos diferentes tipos de agricultura, especialmente daquelas ligadas à mercantilização da produção que separa agricultores com uma perspectiva capitalista e outra, ainda que capitalista, mantém-se próxima da matriz camponesa. Contudo, não é a intenção, neste estudo, estabelecer de forma criteriosa as distinções entre as tipologias de agricultura e agricultores.

O monopólio da terra permanece concentrado em latifúndios e tem intensificado o surgimento de conflitos no campo brasileiro (FABRINI; ROOS, 2014, p. 15-14), acentuando as desigualdades e a pobreza da população que vive nesse contexto (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000). A disputa entre projetos com visões diferentes do campo e dos seus sujeitos acirram as disputas que abrangem a Reforma Agrária, bem como outros elementos que tratam da condição pra permanecer no campo com dignidade. Esses enfrentamentos, segundo os dados da CPT (2018), mostram que o grupo que sofre o maior número de violência é o dos camponeses, formado por pequenos posseiros, sem terra, assentados e suas lideranças. Em 2017, foram assassinadas 49 pessoas, outras 74 foram alvo de tentativas de assassinato e 119 foram ameaçadas de morte. “[...] Desde 2015 há aumento da violência no campo, em especial no número de assassinatos” (GIRARDI, 2019, p. 129). Para Girardi, a estrutura agrária concentrada provoca os conflitos e a violências no campo.

Na luta pela Reforma Agrária, os movimentos sociais realizam a ocupação de terras improdutivas e exigem do Estado a criação de assentamentos, como prevê a Constituição Brasileira.

Segundo o DATALUTA – Banco de Dados da Luta Pela Terra (DATALUTA, 2018), entre 1988 e 2017 foram realizadas no Brasil 9.929 ocupações de terra com a participação de 1.362.576 famílias. No ano de 2017, foram 181 ocupações realizadas por 20.596 famílias (GIRARDI, 2019, p. 131).

Além das ocupações de terra, os movimentos sociais realizam vários tipos de manifestações para exigir outros direitos, como melhores condições de permanência na terra, crédito, infraestrutura, educação e saúde. Segundo Alentejano (2012, p. 355), “quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será. E menos conflitos serão vivenciados”.

O aspecto mais saliente da crise agrária no Brasil é, no entanto, o conjunto de relações de dependência provocadas pelas desigualdades do sistema de distribuição de terras, isto é, o acesso individual ao recurso mais estratégico do sistema econômico (FORMAN, 2009, p. 63). Sem terra, o camponês para viver é forçado a deixar o campo e ir em busca de melhores condições de vida, quase sempre migrando para as áreas vulneráveis das grandes cidades (CAMACHO, 2017).

Para garantir a permanência no campo, é importante que sejam implantadas políticas públicas que dialoguem com as necessidades e as expectativas de vida no campo. Além disso, é importante a implementação de políticas públicas específicas que fortaleçam a Agricultura Familiar. Quanto a isso, destaca-se a Lei 11.326,<sup>12</sup> de 2006, que estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. De acordo com a Lei, para uma propriedade ser classificada como Agricultura Familiar ela deve ser de pequeno porte (até 4 módulos fiscais), ter me-

12. O Decreto nº 9.064, de 31 de maio de 2017, publicou um conceito que ignora todo o debate acumulado nos últimos 50 anos sobre a agricultura familiar e institui uma nova definição para esse grupo social, a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

tade da força de trabalho familiar, a atividade agrícola deve ser pelo menos a metade da renda familiar e a família deve gerir a propriedade.

## O contexto do campo: aproximações entre Peru e Brasil

O Agronegócio apresenta-se como uma política capitalista que tensiona com a Agricultura Familiar ao propor um projeto de campo incoerente aos modos de produção e reprodução da vida camponesa. Essas contradições podem ser percebidas tanto no contexto do Peru, quanto no Brasil.

Na tessitura deste capítulo foi possível perceber contrastes e similitudes na formação do campo no Peru e no Brasil. Ambos possuem uma estrutura fundiária desigual, marcada por uma trajetória colonial em comum, pela presença de uma estrutura de poder que historicamente controla e explora a população camponesa, pela manutenção de hierarquias raciais<sup>13</sup> (HERNÁNDEZ, 2017) e pela ausência de políticas públicas específicas e eficientes para as áreas rurais. Acrescenta-se a essa realidade, a falta de autonomia camponesa em relação aos processos produtivos e a migração campo/cidade que compromete a sucessão rural. Em razão disso, a população camponesa no Peru e no Brasil compartilham da luta camponesa enquanto elemento historicamente presente no campo.

13. Para compreender sobre a identidade racial no Peru e no Brasil pode ser consultado o livro *7 ensaios de interpretação da realidade peruana*, de Carlos Mariátegui e o livro *Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Cívicos*, de Tanya Katerí Hernández.

A concepção dos processos históricos de constituição do campo nos dois países leva-nos a perceber que a terra como direito é um pensamento novo, surge a partir dos movimentos sociais e sindicais que se organizam e contestam o discurso hegemônico, reivindicando uma vida digna, melhores condições de trabalho e igualdade social.

A questão agrária nos dois países é marcada pela disputa do território camponês. Na atualidade, essa luta segue sendo travada pela população camponesa contra a modificação da lógica produtiva na qual “a agricultura acaba se transformando em um ramo de produção da indústria” (KAGEYAMA et al., 1990, p. 113), configurando o Agronegócio no campo.

Agronegócio e Campesinato apresentam-se como projetos distintos para o campo (FERNANDES, 2011; VÁSQUEZ, 2015), tensionados pelas contradições inerentes a cada um. O Agronegócio, como forma capitalista de produção e reprodução da vida no campo, teve sua primeira formulação (agribusiness) a partir dos estudos de Davis e Goldberg (1957) e pode ser caracterizado enquanto “um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças” (FERNANDES, 2008, p. 165). É “a expressão capitalista da modernização da agricultura, que tem se apropriado dos latifúndios e das terras do campesinato para se territorializar” (FERNANDES, 2013, p. 191-192), dominando os fatores de produção, terra, trabalho e capital.

No Peru, a presença do Agronegócio é marcada por uma política agroexportadora (VÁSQUEZ, 2015), que tem empreendido esforços na tentativa de enfraquecer as relações historicamente construídas entre a população camponesa e a terra, que se orientam pelos princípios do bem comum (PLOEG, 2008). Segundo Nunes (2012), estima-se que 25% das terras estejam nas mãos de somente 34 proprietários, sem considerar as terras nas mãos de mineradoras, petroleiras e madeireiras. Enquanto isso, quase 900 mil camponeses/camponesas teriam apenas 35% das terras. Esses dados mostram que a posse da terra peruana está sob domínio capitalista.

No Brasil, a disputa entre Campesinato e Agronegócio é acirrada. Os conflitos são resultados da alta concentração de terra sob domínio dos capitalistas do Agronegócio. De acordo com Castilho (2017), 2,74 milhões de hectares de terras brasileiras pertencem a 20 grupos de empresas estrangeiras. O confronto intensifica-se nas tentativas do Agronegócio de destruir a condição camponesa e projetar um campo sem perspectiva de vida.

O modelo do Agronegócio tem sido rejeitado pelos movimentos camponeses que lutam para a afirmação do Campesinato e da Agroecologia, enquanto orientação para um projeto de campo no Brasil (BENJAMIM, 2000) e no Peru (PLOEG, 2008). É preciso mostrar a/o Agroecologia/Campesinato como tecnologias possíveis de alimentar o mundo sem causar os desastres ambientais e as altas



dependências de mercado. Existe uma preocupação com as gerações futuras, assim como um desejo de que a fauna e a flora possam estar livres da indústria química. Esses são alguns dos princípios agroecológicos e campesinistas que tem como principal oponente o Agronegócio e seus projetos desenvolvimentistas para a agricultura. A agroecologia e o Campesinato apontam como caminho a agricultura familiar camponesa, capaz de gerar vida e renda no campo, além de produzir, em qualquer escala, alimentos limpos, sem veneno, tanto de origem animal quanto vegetal. Trata-se de uma proposição política, com base técnica e social, capaz de questionar a atual hegemonia produtiva, com intervenções ideológicas que dão energia aos movimentos na construção de agendas políticas (ANTUNES-ROCHA; JUSTINO; SIQUEIRA, 2020).

Assim, o desafio posto ao Campesinato é criar um projeto estratégico e planejado de enfrentamento ao capitalismo, para organizar a vida campesina e garantir o direito de sua existência (FERNANDES, 2015), no qual a Agroecologia é parceira. Os tensionamentos entre os dois projetos e as consequências dos modos de produção sobre a qualidade de vida têm ampliado o reconhecimento do Campesinato, da Agroecologia e da Agricultura Familiar como opções mais receptivas ao novo padrão produtivo requisitado (SILVA, D., 2019).

Atualmente, o potencial produtivo da Agricultura Familiar foi reconhecido por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sus-

tentável, ocorrida em setembro de 2015, quando foram criados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), seguindo encaminhamentos da Conferência Rio+20. Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Os ODSs incluem indicadores, como pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de gênero, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social. Tais objetivos, apesar de ainda não ganharem a amplitude necessária nos contextos deste estudo (Peru e Brasil), situa global e historicamente as mudanças necessárias, já que a missão dos ODS é “entregar” um futuro melhor e sustentável para todos até o ano de 2030. Essa agenda de desenvolvimento sustentável estabelece relações diretas com a Agricultura Familiar (SILVA, 2019).

Ao condensar boa parte das contradições desse novo período, a Agricultura Familiar Camponesa credencia-se como protagonista, desde que ancorada por um arcabouço de políticas agrícolas locais e de ações internacionais que garantam aos camponeses: autonomia produtiva, terra e crédito (SILVA, 2019). Nessa direção, a Agricultura Familiar tem se aproximado da Agroecologia, na garantia de relações sustentáveis, solidárias e igualitárias, resistindo às práticas capitalistas inconsequentes às questões ambientais e buscando conciliar a produção com a preservação dos recursos naturais

(FARIA, 2014). Foi com os estudos de Steve Gliessman, entre 1978 e 1981, e Miguel Altieri, a partir de 1983, que surgiu o conceito atual de Agroecologia (SOUSA, R., 2017, p. 140).

É nesse ambiente de contradições que os movimentos sociais vêm se movendo, na denúncia dos impactos da agricultura industrial ao ecossistema, na luta e na proposição de mudanças estruturais no campo (SOUSA, R., 2017). No âmbito da América Latina, a Agroecologia tem se apresentado como uma luta política ampla. No Peru, o desenvolvimento da agricultura ecológica, segundo Hernández e Armesto (2006), tem impulsionado o debate sobre a importância de uma agricultura ecológica familiar como base para o desenvolvimento rural e estratégia contra a pobreza no campo. No contexto brasileiro, esse fenômeno tem se apresentado como mais uma forma de resistência contra a devastadora onda capitalista (e conservadora) do Agronegócio e a expropriação dos agricultores familiares (CANUTO, 1998).

A Agroecologia aliada ao Campesinato e à Agricultura Familiar tem construído uma abordagem sistêmica poderosa para a superação do modelo de agricultura capitalista do Agronegócio, tanto no Peru, quanto no Brasil, e tem contribuído para que o Campesinato siga resistindo, diversificando a agricultura e o trabalho camponês. É nesse sentido que a população camponesa da América Latina criou, em 1993, a Via Campesina, uma organização de caráter internacional da qual Peru e Brasil fa-

zem parte, a associação objetiva articular os processos de mobilização social dos povos do campo em nível internacional e fortalecer as relações de solidariedade, defendendo um projeto de campo pautado na Agroecologia.

No contexto do Campesinato do Peru e do Brasil, a defesa do universo camponês tem ocupado diferentes espaços de luta, entre os quais se destaca a educação. A escola passa a ser vista pelos camponeses como lugar no qual o modo de produção e reprodução da vida campesina pode se fortalecer. É nesse sentido que será apresentado no capítulo que se segue um recorte da trajetória da educação desenvolvida nas áreas rurais, no diálogo com sujeitos situados sócio-historicamente no Peru e no Brasil.

## 2.

# A Educação no Contexto Campesino, do Peru e do Brasil

No capítulo anterior foi discutido como as populações historicamente lutam pela defesa da sua cultura e do seu modo de vida presentes nas formas de produzir e reproduzir suas existências no contexto campesino no Brasil e no Peru. Acreditamos que a educação compõe uma das dimensões dessa luta. As pessoas do campo reconhecem a importância da formação escolar na vida dos camponeses, o que os instiga a indagar o projeto educativo utilizado, buscando criar sua própria escola, fundamentada em diretrizes que apontam não mais para a saída e a desqualificação do campo e do modo de vida dos sujeitos que nele vivem, mas para um campo potencialmente capaz de produzir e reproduzir a existência camponesa dialeticamente.

No presente capítulo será realizada uma breve descrição histórica de como tem sido a oferta da Educação Rural no contexto campesino do Peru, tomando como referência a luta camponesa pela garantia da existência da escola e sua vinculação às características culturais locais. Destaca-se a organização da educação intercultural bilíngue como política educacional específica para os povos do campo no país. Na segunda parte, vamos mostrar como a educação tem se manifestado no contex-

to do campo no Brasil. O destaque é dado para a luta camponesa, liderada pelos movimentos sociais campesinos pela escola de direito no campo. Assim sendo, o conceito da Educação do Campo é apresentado como um paradigma contra-hegemônico, que rompe com o modelo da Educação Rural e aponta para uma escola emancipatória e vinculada ao contexto campesino. Na terceira parte realizamos uma síntese, apontando similitudes e diferenças entre o percurso histórico da oferta educacional no Peru e no Brasil.

## A oferta da Educação rural no Peru

Situado na parte ocidental da América do Sul, o Peru possui, do ponto de vista da geografia física, uma vasta diversidade de regiões, compreendendo selvas, costas e serras. Mariátegui (1994) diz que essa divisão não é só física, ela transcende toda a realidade social e econômica. Costas e Montanhas são regiões que efetivamente se distinguem e se separam como território e como população.

As primeiras experiências de educação no Peru surgiram durante o império Inca, nesse período não existiam espaços escolares, o conhecimento era transmitido naturalmente nas relações vividas na família e na comunidade. De acordo com Kaufmann (1963), havia em Cusco, durante o período Inca, um espaço de formação superior chamado “yachayhuasi”, ou “casa do saber”, que era destina-

do somente aos nobres. Nesse espaço, diferentes conhecimentos eram compartilhados.

Durante o período colonial, a igreja, por meio das ordens religiosas dos Franciscanos, Dominicanos e, posteriormente, dos Jesuítas, doutrinavam a população na fé católica e atuava nos processos de escolarização nos níveis de primária, secundária e técnica (RIBEIRO, V., 2014). No primeiro século da República, o Estado, segundo Mariátegui (1994), não toca na questão do analfabetismo e não consegue ampliar o número de escolas, faltam professores, e as contratações dos poucos que atuavam no ensino primário estava ligada às relações de imposição dos gamonales que, por sua vez, resistiam à presença da escola no contexto rural, o que, de uma forma ou de outra, representava uma ameaça ao sistema de exploração da mão de obra campesina.

Os gamonales chegavam a convencer os próprios campesinos da inconveniência da escola. Despertavam neles temores latentes: seus filhos, uma vez educados, lhes faltariam com o respeito, desafiarão sua autoridade: O estado disporia deles, os obrigaria a pagar impostos, se esqueceriam das obrigações do culto religioso, e um conjunto de castigos divinos trariam funestas desgraças. (CONTRERAS, 1996, p. 21, tradução nossa).

Em contrapartida, houve, a partir do Movimento Civilista, a valorização da educação pública rural como primeira necessidade para integrar as populações indígenas “à vida civilizada”. A escola, nesse

período, contribuía, realizando a assepsia cultural desse grupo social, por meio de um currículo que depreciava o modo de vida rural e indígena e idealizava o modo de vida urbano, visto como moderno e exemplo a ser seguido (MARIÁTEGUI, 2010).

Essa perspectiva educacional posteriormente dá lugar ao modelo de educação pautado pelo Movimento indigenista, que pregava a valorização da cultura indígena, alfabetização na língua materna e melhoramento do salário docente. Durante o período indigenista, amplia-se a gratuidade e a obrigatoriedade aos três primeiros anos da escola secundária e é definido que em cada fazenda que tivesse trinta ou mais crianças em idade escolar deveriam ser criadas escolas que seriam custeadas pelo fazendeiro. Apesar de garantir a existência da escola nas grandes fazendas, esse fato fez com que o Estado se desresponsabilizasse pela escola rural (UCCELLI, 2010). Outra conquista nesse período foi a democratização da educação secundária e o início da incorporação de indígenas no processo de formação escolar, fazendo surgir uma novidade na organização social, o índio alfabetizado, que começa a ocupar outros espaços na sociedade (MARIÁTEGUI, 2010).

As escolas rurais, dadas as suas especificidades, lidam historicamente com um contexto de precariedade e exclusão,

a expansão não planejada das instituições de ensino rural, infraestrutura e equipamentos deficientes, escassez de materiais, formação inadequada de pro-



fessores, estigma das escolas multisseriadas ou bilíngues, isolamento e pouca atenção aos professores, são alguns indicadores desse abandono (UCCELLI, 2018, p. 2, tradução nossa).

Essas precariedades são agravadas com a situação de pobreza que vive a maioria da população campezina. O que coloca em evidência as disparidades existentes entre o campo e a cidade, revelando as discrepâncias de investimentos destinados aos territórios urbanos e rurais. “Enquanto nas áreas urbanas encontramos 18% da população vivendo em situação de pobreza, nas áreas rurais esta porcentagem chega a 56,1%, três vezes mais que no contexto urbano” (PERU, 2017). Segundo Barreda, “Os maiores indicadores de ineficiência escolar e os menores níveis de aprendizagem concentram-se nas escolas rurais. Aqui encontramos os maiores índices de repetência, deserção, absentismo total ou parcial e excesso de idade” (BARREDA, 2017, p. 9, tradução nossa).

A Lei Geral de Educação destaca, entre outros princípios, o da equidade e da inclusão, especialmente no âmbito rural. O artigo 17 obriga o Estado a compensar as desigualdades derivadas de fatores sociais, econômicos, geográficos, que firam o direito à igualdade de oportunidade e o exercício da educação como direito. Entretanto, na prática, essa garantia não é assegurada a todos, uma vez que os estudantes que vivem em áreas rurais enfrentam dificuldades de acesso e permanência na escola.

Com vistas a amenizar essas dificuldades, a atenção à Educação Rural está expressa nas políticas do Estado. O Conselho Nacional de Educação assinala critérios de organização e funcionamento das escolas de modo a melhorar a qualidade da educação nas zonas mais dispersas do Peru. Todavia,

o direito à educação em geral e a uma educação de qualidade ainda é pouco exercido no meio rural. As condições sociais da nossa população, a pobreza, a exclusão, a desigualdade e a iniquidade, têm um impacto visível no rendimento escolar (IPEBA, 2011, p. 7, tradução nossa).

Tais dificuldades só serão superadas com uma política educacional ampla e com intencionalidade política em querer transformar as vulnerabilidades das escolas rurais em condições adequadas para que se desenvolva o processo de ensino no campo (UCCCELLI, 2018).

Quanto à formação continuada para os professores e professoras que atuam nas escolas rurais, Ramirez (2017) destaca “exige-se neste caso a formação contínua dos professores para que a sua atuação nas escolas rurais seja um desafio pessoal e profissional permanente e esteja ao nível de qualquer outra área geográfica e social do país” (RAMIREZ, 2017, p. 58, tradução nossa). Para Gamio (2017), devido ao difícil acesso dos docentes aos processos de formação em serviço, estes deveriam ser universalizados em diversas modalidades, uma modalidade única não é pertinente dada às distâncias, dispersão e o complexo cenário que

esses docentes enfrentam nas áreas rurais da selva, da costa ou da serra. Além disso, de acordo com Ramirez (2017), devem ser incorporados nos processos formativos elementos da realidade local “As escolas rurais têm histórias de vida muito ricas em informação, o que nos permite desenvolver uma proposta particular para elas e nos desafia a realizar um trabalho de formação de professores em exercício em contextos rurais que não seja estático.” (RAMIREZ, 2017, p. 57, tradução nossa).

Além da importância de pensar os conteúdos da formação em serviço, cabe dizer que as propostas em execução desse tipo de formação são frágeis e pontuais em razão de não existir um programa de formação continuada coerente e contínuo, “De fato, tem havido programas de educação rural e, além disso, as regiões vêm implementando, no âmbito de seus Projetos Regionais de Educação, intervenções educativas em áreas rurais inerentes ao seu território” (GAMIO, 2017, p. 10, tradução nossa).

A imagem do docente rural está desprestigiada, pois, historicamente esses professores foram desqualificados e tinham seu desempenho questionado (PERU, 2018). As condições de vida e de trabalho dos professores rurais são bem difíceis, sobretudo nas comunidades mais distantes. Muitos enfrentam exaustivas caminhadas e, como o número de professores oriundos das comunidades onde se localizam as escolas é reduzido, muitos vêm da cidade, deixando para trás suas famílias e atuando a partir da referência pedagógica urbana. Essa situação faz

das escolas rurais uma via de acesso às escolas das cidades, o que dificulta o vínculo e o envolvimento do docente com a escola rural (UCCELLI, 2018).

Uma educação compensatória e a ausência de uma política agrícola que garanta a permanência do jovem no campo compromete a sucessão rural, o futuro das comunidades e dos seus modos de vida (CHAMPI, 2017). De modo a avançar com o projeto de Educação Rural, os movimentos sociais camponeses reivindicam uma educação vinculada à realidade e à diversidade presente no contexto campesino, pensando a Educação Rural desde o seu lugar, levando em consideração a realidade e os desafios específicos de cada região de inserção da escola (SOTA, 2017). A população campesina tem modos de vida diferente da população da cidade e, conseqüentemente, expectativas distintas em relação à escola. Portanto, o modelo de escola urbana não atende aos anseios dos camponeses, além disso, o modelo urbano reforça o estigma de atraso do campo e dos seus sujeitos. “No Peru, pela diversidade geográfica que temos, precisamos atender a população de acordo com suas necessidades; não podemos homogeneizar a atenção educativa” (HIPÓLITO, 2017, p. 78, tradução nossa).

O vínculo da escola com o território pode contribuir para superação das desigualdades educacionais e sociais a que as comunidades camponesas estão submetidas. Os problemas educacionais nas áreas rurais são grandes e apresentam-se como desafios a serem superados “os mais pobres e extre-

mamente pobres tendem a viver em áreas rurais e tendem a ser excluídos da educação” (IPEBA, 2011, p. 07, tradução nossa). Essa exclusão não se refere somente ao acesso à escola, mas diz respeito ao trabalho pedagógico que a escola desenvolve que, ao não dialogar com as necessidades e as expectativas dos sujeitos campestres, estimula a exclusão educacional e o abandono da escola.

Sota (2017) acrescenta ao debate a necessidade de pensar um projeto de escola vinculado à realidade do campo, no sentido de tornar significativo o processo de aprendizagem, de maneira a atender as questões que essa realidade coloca à escola. Para isso, a autora destaca alguns pontos que considera importante e devem ser levados em conta ao pensar a construção do projeto pedagógico da escola rural.

O vínculo desde o campo ressignifica a prática educativa, que passa a assumir um caráter significativo. A aprendizagem na escola rural “devemos seguir o ciclo da vida em seu ritmo” (SOTA, 2017, p. 72, tradução nossa). Nesse sentido, o aprender está ligado não só às questões do dia a dia, aos saberes locais, mas também implica nas relações com a natureza e com os espíritos, orientando “condições para um bom viver” (PERU, 2013, p. 39, tradução nossa). Nessa construção, pautada nas especificidades, Sota (2017) aponta para uma relação comunitária que está relacionada à cultura e ao modo de produzir e reproduzir a existência no campo. Essa relação e seus elementos colocam o campo no de-

bate educacional, desde uma perspectiva histórica e material, visto que as condições para prover a existência estão subordinadas ao momento histórico. Nessa perspectiva, os movimentos sociais e sindicais camponeses buscaram, na década de 1990, o Movimento da Pedagogia da Alternância como alternativa de garantia da existência da escola no contexto do campo, por meio de uma formação técnica que fortalecesse o vínculo com o campo e contribuísse para a sucessão rural.

O currículo da escola rural necessita incorporar e dar legitimidade à dinâmica vivenciada nas comunidades como espaço de produção de conhecimentos e saberes populares. Para Moreira e Silva (2005), currículo é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Assim, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais. No que tange às especificidades das escolas rurais, a organização do calendário escolar diferenciado, ou melhor, situado a partir da realidade camponesa, aparece como ponto a ser considerado.

Por serem os professores e professoras das escolas rurais predominantemente da cidade, o autor vincula a elaboração do calendário nessas escolas à presença docente e coloca a organização do tem-

po como uma alternativa para evitar a rotatividade ou ausência dos professores. “No entanto, o agendamento diferenciado é mais eficaz para garantir a permanência dos professores em instituições de ensino da zona rural.” (HIPÓLITO, 2017, tradução nossa). Nesse sentido, é concebido o calendário comunal como uma ferramenta pedagógica capaz de dar conta da dinâmica social e produtiva da comunidade. Essa relativa autonomia aparece na elaboração dos calendários das escolas localizadas no âmbito rural. Entretanto, sua aplicação encontra, na prática, obstáculos que impedem sua ampla utilização.

A relevância de pensar uma escola vinculada ao contexto rural tensiona com o modelo empresarial que tem se expandido na área da educação. Compreender a escola pela lógica empresarial ganha força com a introdução do conceito de gestão educacional, que se incorpora à educação em uma época de importantes mudanças sociais na América Latina. Esse pensamento configurou-se a partir da orientação conservadora das teorias administrativas do mundo empresarial, aplicadas à educação, que oferecem ensino baseado no modelo de negócio (VERA ROJAS, 2019).

Atualmente, segundo a Resolução Ministerial nº518, do Ministério da Educação (PERU, 2018), o governo do Peru aprovou a política de atenção educativa para o âmbito rural, denominada Redes Educativas Rurais. Metas foram fixadas até 2030, entre as quais alcançar aprendizagem com sucesso para 60% dos estudantes do ensino secundário e

aumento da meta de 53 para 90% de garantia da educação básica de qualidade. A referida proposta é baseada no panorama da educação em âmbito rural no Peru, onde os indicadores educativos, sociais e econômicos demonstram desigualdades (campo/cidade) que são discrepantes, sendo, portanto, o campo, o território com os resultados menos satisfatórios. Dentre as etapas para implementação da proposta estão: a criação de uma comissão setorial para o desenvolvimento da política, aprovação e promulgação da mesma.

Na luta por uma educação vinculada às peculiaridades camponesas, a população campesina cria estratégias de enfrentamentos à lógica empresarial que tem ganhado espaço nos currículos escolares. Um exemplo é a formação desenvolvida nos Centros Rurais de Formação em Alternância (Pedagogia da Alternância) que promovem a integração dos conhecimentos ao desenvolvimento local por meio de formação secundária integral e de qualidade aos estudantes campesinos. A adesão a essa proposta aponta a intenção das populações campesinas em construir uma educação pautada nas especificidades do contexto rural.

Merece também destaque a criação, em 2013, da proposta de Educação Intercultural Bilíngue (EIB), considerada um avanço no reconhecimento das especificidades camponesas.

O Peru é um país multicultural e plurilíngue. Existem, aproximadamente, 47 línguas em uso (IPOL, 2015, p. 303, tradução nossa). Essa diversi-



dade linguística é uma riqueza cultural, contudo é vista também enquanto elemento de marginalização social. O reconhecimento da diversidade linguística na política pública educacional peruana é uma conquista campesina pelo direito de um projeto educativo específico para as escolas localizadas em áreas rurais.

A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) emerge como resposta à diversidade linguística no final da década de 1960, no governo do General Juan Velasco Alvarado, quando se intensifica a luta campesina pela necessidade de valorização das línguas maternas. Entretanto, somente em 1972, foi iniciado o processo de institucionalização da Educação Bilíngue, que, então, se limitava aos quatro primeiros graus da Educação Básica.

A EIB é organizada pelo Ministério da Educação desde 2013, por meio de um programa chamado de TINKUY MINEDU, elaborado pela Diretoria geral da Educação Intercultural Bilíngue do Ministério da Educação Rural. Com intuito de promover uma educação pautada no reconhecimento da diversidade, o Ministério da Educação (MINEDU) disponibiliza para professores, estudantes de magistério, funcionários e especialistas das Direções Regionais de Educação (DRE) e Unidades de Gestão Educativa Local (UGEL), organizações indígenas, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil “a proposta pedagógica da Educação Intercultural Bilíngue (EIB), que intitulamos: Rumo a uma

Educação Intercultural Bilingue de Qualidade”<sup>14</sup> (PERU, 2013, p. 7, trad). O documento é um marco orientador para as instituições que desenvolvem EIB, sistematizado pela Direção Geral de Educação Intercultural Bilingue (DIGEIBIR) para manter e desenvolver as línguas originárias de modo a “Construir, pouco a pouco, um país reconhecido, aceito e valorizado como multicultural e multilíngue” (PERU, 2013, p. 7, tradução nossa).

O uso da língua originária é estratégia de resistência de um modo de vida que tem sobrevivido no país e enfrentado os tensionamentos com o modo de vida urbano, “quando usam a língua materna, sentem-se mais seguros emocionalmente, participam mais, compreendem e aprendem melhor o que é ensinado” (PERU, 2013, p. 30, tradução nossa).

Nas narrativas deste estudo é possível perceber uma relação muito íntima dos sujeitos camponeses com o uso da língua materna. Foram narradas diferentes manifestações de preconceitos sofridos a partir do uso da língua. Ademais, a língua não é só um meio de comunicação, mas, “costuma estar vinculada com a terra ou a região que tradicionalmente os povos indígenas ocuparam: é um componente essencial da identidade coletiva e individual da pessoa, e, por conseguinte, dá um sentido de pertença e de comunidade. Quando o idioma morre, esse sentido de comunidade deteriora-se” (NAVARRO, 2012, p. 117).

14. A proposta do Ministério é bastante coerente, uma vez que as avaliações externas são escritas nas línguas originárias (Quéchua e Aimara). Esse é um avanço para a consolidação intercultural bilingüe, pois o uso da língua materna deixa de ser meramente tradicional e passa a ocupar também um lugar de reconhecimento oficial. Destacando também que os estudantes não são excluídos dos processos avaliativos, pois existe uma coerência entre o que se ensina e a forma como se avalia.

Para que uma escola seja considerada uma EIB, é preciso que ela conte com professores capacitados, como assinala o Instituto de Educação Básica (IPEBA, 2011): “não basta que o docente fale a língua materna dos estudantes, há que se saber ensiná-la” (tradução nossa). Quanto à necessidade de professores qualificados para atuar no contexto bilíngue, Ames (2016) destaca que existe a “falta de professores formados em educação bilíngue, ou mesmo professores que falem a mesma língua dos alunos. Portanto, a falta de acesso a programas de educação verdadeiramente bilíngues pode ser subestimada” (AMES, 2016, p. 39, tradução nossa).

De acordo com as informações, a luta das populações campesinas peruanas por seus direitos também pode ser percebida no contexto brasileiro.

## Da Educação rural à Educação do Campo no Brasil

Conforme foi possível perceber no capítulo anterior, a população camponesa no Brasil vive historicamente em luta para garantia de direitos que permitam viver com dignidade no campo. Dessa luta, demandam também o direito ao acesso à escolarização e, para isso, esse grupo precisa lutar pela existência da escola.

De acordo com Machado (2017), existe registro do conceito de Educação Rural desde 1889, com a

Proclamação da República, época em que o governo cria a pasta da “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os estudantes das áreas rurais. Essa ação logo foi cancelada e, em 1909, a Educação Rural volta a ser discutida, no entanto, tratando da formação de agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

A difícil realidade camponesa acabava expulsando os camponeses para a cidade, representada no imaginário social como sinônimo de prosperidade, o que atraía os povos do campo que fugiam da miséria, da falta de terra para trabalhar, das condições climáticas árduas, da exploração dos coronéis e da falta de perspectivas. A marcha dos camponeses para as cidades (OLIVEIRA, A. U., 2001) provocou a superlotação e a marginalização desse grupo, que passou a viver precariamente nos arredores, nas favelas e nos cortiços. Para reverter essa situação, acirrou-se “a tensão cidade/campo que assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos ‘simples’ de vida no campo” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 56). Essa valorização se deu como alternativa de retorno dos sujeitos ao campo, uma vez que a presença dos pobres na cidade dificultava a proposta de urbanização e desenvolvimento e, nesse momento histórico, surgiu o movimento denominado Ruralismo Pedagógico (RIBEIRO, 2016, p. 53).

O Movimento discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais a partir de 1920 (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014) e conforme Bezerra Neto (2003) foi de-

senhado para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo”. Cristiene Carvalho (2015) considera que o Ruralismo Pedagógico alcançou conquistas significativas para a Educação Rural, entretanto, “não considerou os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto aonde estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (CARVALHO, C., 2015, p. 02). Podemos constatar que, além disso, em algum momento, essa pedagogia acabaria por inviabilizar a força de trabalho agrícola, uma vez que os salários nas cidades eram mais atrativos que os do campo.

Nesse caso, o remédio para todos os males do ensino rural estaria na possibilidade de investimentos dos governantes que contribuísse para que de fato se criasse uma política que promovesse a fixação do professor e do aluno no campo (NETO; BEZERRA, 2016, p. 47).

Através do Ruralismo Pedagógico foram criadas pelo Governo Federal, em diferentes regiões do país, as Escolas Normais Rurais (MARTINS; AUGUSTO; ANTUNES-ROCHA, 2011). Elas tinham como objetivo a formação das professoras que atuavam em escolas desse contexto, “tendo como objetivo não só a localização no meio rural, mas também a preocupação em transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural” (ANTUNES-ROCHA;

AUGUSTO; MARTINS, 2011). A partir dos anos 1940, o “ruralismo pedagógico” enfraquece, pois “a Educação rural passa a constituir-se através de campanhas comunitárias, fundamentadas pela técnica de Desenvolvimento de Comunidade na perspectiva de extensão rural” (BARREIRO, 1989, p. 91). De acordo com Roberta Silva (2016), essas campanhas preconizavam a educação da população rural como condição para se alcançar a modernização e civilização do país. “As especificidades, hábitos e costumes das pessoas que viviam no campo continuaram a ser compreendidos como atrasados e com prejuízo para o progresso do país” (SILVA, 2016, p. 43).

Segundo Caldart (2004a), foram poucas e frágeis as iniciativas das políticas públicas educacionais para a população rural. Dessa forma, a educação ocorre de forma lenta, descontextualizada e tardia para o povo camponês. Como se isso não bastasse, as poucas escolas que existiam encontravam-se em condições precárias, faltava material didático, alimentação escolar, professores para atuar, faltava formação docente, orientação metodológica e verbas públicas para atender a escolarização. Nesse período, dada a distância entre essas escolas e as regionais de ensino, as escolas rurais eram classificadas como escolas isoladas (GARNICA, 2011). Essa denominação aumentava o estigma dessas escolas como fracas, “escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 20).

Na década de 1930 se intensifica um movimento em torno da legislação rural. Na Constituição de 1934, Artigo 156, parágrafo único, é ressaltado que para a realização do ensino rural, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (SOUSA, R. G., s.d.). Esse importante avanço perde legitimidade com a Constituição Federal de 1946, que prevê que a responsabilidade pelo provimento da Educação Rural fica a cargo das empresas que se instalavam no campo, desresponsabilizando o Estado pelo atendimento. Ao mesmo tempo, tratava da formação de professores leigos em caráter de emergência para atuar nas escolas rurais, com objetivos, entre outros, de divulgar noções de higiene e organização do trabalho, colocando em evidência o caráter asséptico da Educação Rural (AKSENEN; MIGUEL, 2015).

Na década de 1960 em plena efervescência política, diferentes experiências de alfabetização de Jovens e Adultos eram realizadas nas cidades e no campo, como o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular (MCP); os Centros Populares de Cultura (CPCs); e, posteriormente, o Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire. Contudo, tais iniciativas foram desmobilizadas com o Golpe Militar de 1964. No campo, nesse mesmo período, a população camponesa lutava para garantir a existência da escola buscando na Pedagogia da Alternância uma estratégia para efetivação do direito à educação.

Essa proposta de ensino ampliava-se para outras regiões do país, ressaltando a vulnerabilidade educacional que as comunidades camponesas viviam.

Em 1988, a Constituição Federal instituiu bases para a aprovação de políticas de direitos educacionais e enfatiza em seu artigo 211: “a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988), a qual também se destina à população do campo, pois “a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta”, conforme artigo 205 da Constituição de 1988.

Todavia, apesar dos avanços, o que se percebe é que quando a oferta da educação escolar era garantida, as condições de acesso e permanência eram tão adversas à identidade camponesa que acabava expulsando os estudantes da escola. “As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar a imagem de atraso. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 178). Sem nenhum vínculo com o campo, os professores não permaneciam nas escolas, o que gerava alta rotatividade e ausência de docentes. Para Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), a docência nas escolas do campo era, em algumas situações, vista como punição político-partidária, aliada ao vínculo precário, à baixa remuneração e à localização diferenciada da escola rural, o que



constituía um trampolim para a escola urbana.

Soma-se à problemática das escolas rurais a ausência ou a precariedade dos materiais didáticos que chegavam às escolas. Os livros didáticos<sup>15</sup> eram contextualizados com a realidade urbana e depreciava o modo de vida rural, reforçando a cidade como ideário de vida e o campo como lugar a ser refutado (SOUZA, C., 2018). Esse fato contribuiu para que o campo fosse tratado, na prática docente, de maneira descontextualizada,<sup>16</sup> sendo a realidade campesina usada apenas para ilustrar as atividades como decoração de cenário. O campo não aparece como contexto de ensino ou como texto, ou seja, as questões que afetam a população rural não são analisadas em sua complexidade, não são sequer conectadas aos conteúdos curriculares.

Essa realidade tende a mudar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, na qual as especificidades da educação na área rural são pautadas. Apesar de a Lei representar um avanço educativo para a população camponesa, a Educação Rural permanece precária e negligenciada pelo Estado, que não investia em políticas públicas eficientes para atender o direito à Educação no Campo.

Diante de uma realidade educacional ainda pouco favorável e da negação histórica dos direitos, os movimentos sociais organizados, em especial o MST, apontam um novo rumo para a educação oferecida aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo e a seus filhos e filhas. Tratava-se de um

15. A dificuldade de encontrar materiais didáticos específicos para as escolas do campo levou a inclusão do PNLDCampo em 2011 que permitiu a elaboração e a distribuição de livros didáticos a partir da realidade do campo para oportunizar vivências significativas.

16. A questão da contextualização da realidade campesina será tratada no capítulo referente à análise dos dados.

projeto educativo comprometido com esses sujeitos, reconhecendo as vivências e fortalecendo a identidade do camponês, opondo-se à realidade histórica “de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (CALDART, 2002, p. 152). Desse desejo, surge o Movimento da Educação do Campo que:

brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. É o desafio permanente de quebrar, pelas novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir as tarefas e pensar no bem-estar do conjunto das famílias, e não de cada uma por si, a cultura individualista em que estamos mergulhados (CALDART, 2009, p. 31).

Para Antunes-Rocha, “pela primeira vez na história da educação escolar no meio rural, os sujeitos que ali trabalham e vivem estão propondo, discutindo, elaborando e avaliando projetos. Estão construindo a escola que desejam: A Escola do Campo” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 15). Ela surge em ruptura com o modelo de Educação Rural e vincula-se ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que se manifestam em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA; FREITAS, 2011).

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004a, p. 13).

Caldart (2002) define quem são os sujeitos camponeses protagonistas dessa construção e responsáveis pela irrefutável manifestação da Educação do/no campo, como aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores, apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria dessa herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e com identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. A Educação do Campo nasce então do tensionamento da classe trabalhadora rural em contraposição à hegemonia capitalista, da luta pelo direito à terra e da resistência desses sujeitos em permanecer no campo na condição de camponeses (JUSTINO; SANT'ANNA, 2017, p. 397).

Ao protagonizar o projeto da Educação do Campo, a população campestre vincula a ele princípios e pressupostos já construídos nos movimentos sociais e sindicais camponeses, elucidando o profundo diálogo entre os projetos colocados para o campo. Os povos do campo desejam que a escola possibilite a ampliação dos conhecimentos, a contar dos aspectos da realidade que podem ser utilizados como recursos de ensino, (re)significando a aprendizagem, configurando ponto de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada porque os sujeitos do campo querem, igualmente, uma educação ampla, capaz de contemplar os saberes construídos no curso da história do local em que vivem (JUSTINO, 2016, p. 79).

De acordo com Begnami,

os Movimentos quando discutem e propugnam a escola do campo, querem que esta escola os ajude a entender mais profundamente o campo no contexto do desenvolvimento social, político, econômico do país; as questões estruturais agrárias em oposição ao paradigma do capitalismo agrário; querem entender também sobre direitos, acesso à terra, ao crédito diferenciado, às tecnologias apropriadas, Agroecologia, produção de alimentos seguros, saudáveis, orgânicos; querem se apropriar das novas formas de cooperação na produção agropecuária, sobre agregação de valores e acesso a mercados; querem entender de política em geral, de políticas públicas, agrícola e agrária, de como agir eticamente no

mercado; querem conhecimentos para desenvolver capacidades de liderança, de trabalhar em grupos, de compreenderem-se como cidadãos, numa perspectiva histórica, universal e política (BEGNAMI, 2019, p. 365)

O autor destaca expectativas da população camponesa em relação à educação. A Educação do Campo preocupa-se com essa esperança e procura alinhar o projeto da escola com o projeto de campo da população camponesa. Ao fazer isso, assume a complexidade presente no universo camponês em concepções de escola, de campo e de sociedade. Esses princípios passam a orientar a prática educativa nas escolas do campo, implicando seus processos pedagógicos e filosóficos. Os princípios filosóficos apontam para novas visões sociais do mundo e da educação. São eles: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e Educação para valores humanos e socialistas (VIEIRO; MEDEIROS, 2018, p. 63). Já os princípios pedagógicos, orientam para o papel da escola, enquanto formadora de sujeitos, articulada a: um projeto de emancipação humana; valorização dos diferentes saberes no processo educativo; espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (ALENCAR, 2015).

Os princípios pedagógicos sustentam o fazer político e pedagógico da Educação do Campo e coloca em interação o projeto da escola ao projeto de campo e de sociedade ao dar instrumentos científicos e técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999). Segundo Miguel Arroyo, para vincular o cotidiano da escola, ao currículo e à prática com o movimento do campo é preciso entender a dinâmica do campo, as raízes culturais dos camponeses.

No contexto das escolas, os princípios da Educação do Campo podem ser dispostos em uma matriz de referência que orienta para uma matriz pedagógica pensada de maneira contextualizada e comprometida com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora (ARAÚJO, 2020, p. 10). Assim, os princípios que orientam a Educação do Campo ocupam o lugar dos “indicadores”, o que garante um caráter dinâmico e global à matriz de referência<sup>17</sup> que pode ser utilizada para leitura de diferentes realidades educacionais rurais e subsidiar a organização do projeto da escola do campo. Os “descritores” correspondem às ações que precisam ser consideradas com vista à atingir determinado “indicador”.

Caldart destaca que, para a efetividade da Educação do Campo, enquanto projeto de educação para a população camponesa, deve-se haver alinhamento entre a escola, o campo e a sociedade, por meio da articulação de projetos que pautem: as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a

17. A Matriz de Referência da Educação do Campo será apresentada e problematizada no Capítulo 5 na análise dos resultados.

construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica (CALDART, 2009, p. 58). Nesse sentido, o projeto popular de sociedade e de campo propõe uma reorganização profunda da sociedade.

Assim sendo, a prática docente na escola do campo deve assumir-se contra-hegemônica, refletindo a realidade, situando, histórica e territorialmente, os conteúdos de ensino. A dialética presente na teoria de Marx é uma chave de leitura que tem sido apropriada pela Educação do Campo para compreender as implicações, as relações entre educação junto ao universo camponês.

A Educação do Campo assume as contradições históricas, tanto do contexto da educação, quanto do contexto do campo (ARAÚJO, 2020). Essa complexidade é analisada a partir de uma abordagem dialética (TELAU, 2015). Este estudo aproxima-se do Materialismo Histórico Dialético (MHD) idealizado por Marx ao defender que uma reflexão desconectada do contexto material de produção da vida seria superficial (BEGNAMI, 2019). Dessa forma, introduz o materialismo às análises das relações estabelecidas na sociedade, ou seja, ele compreende a realidade a partir das relações concretas, da materialidade da vida, realizando uma interpretação materialista do ser social, “o modo concreto de existência é visto para Marx como a premissa para se compreender as bases da sociedade” (CARVALHO, C., 2017, p. 91). Para Begnami (2019), o Materialismo Histórico Dialético tanto interpreta, como transforma a realidade, estimulando uma socia-

bilidade sem classes, sem desigualdades sociais. “Trata-se de um método de interpretação e ação no mundo” (CARVALHO, C., 2017, p. 40).

Na medida em que a humanidade modifica suas necessidades materiais, ele sofre mudanças no seu ser social e sua contribuição alterará a forma de organização da sociedade a sua volta. “O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, p. 548) e essas mudanças vão construindo a história. Por entender a realidade e as condições de produção da existência como factual e não natural, o materialismo preocupa-se em historicizar os acontecimentos para, além disso, trazer as condições reais de produção da existência como objeto de pesquisa histórica. Pensar o trabalho em uma perspectiva educativa no campo é pensá-lo como princípio que orienta uma racionalidade dialética.

A dialética, elemento considerado um pilar do pensamento marxista, diz respeito ao diálogo entre o pensamento e a realidade, uma vez que transforma o contexto social e os indivíduos. Contraposta ao pensamento dicotômico que separa a realidade do pensamento e, com isso, traz uma lógica de raciocínio que se distancia da realidade, a dialética propõe a existência de uma comunicação de forma dinâmica, ao considerar as mudanças na sociedade e as contradições existentes nas relações entre sujeitos e objetos (CARVALHO, C., 2017, p. 92).



Para Begnami (2019), Marx inscreve suas ideias numa perspectiva de uma “filosofia da contradição”, implicando um movimento divergente, ao se posicionar por uma ontologia do ser material e social. E acrescenta que a dialética trata, sobretudo, de compreender o homem, a sociedade e as relações forjadas no âmago das contradições. Para Vendramini (2010), o materialismo histórico-dialético funda-se em questões que são expressões das próprias relações sociais e que, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. A Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica num conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a população camponesa (CALDART *et al.*, 2012).

Essa população tem empreendido esforços na defesa do reconhecimento do seu projeto de educação para as escolas do campo por meio de políticas públicas. Nesse sentido, vem conquistando normativas relevantes para a consolidação de seus propósitos, bem como vem garantindo espaços de articulações e resistência para continuar avançando (CARVALHO, C., 2017)

Caldart (1999) afirma que foi preciso uma luta de muitos anos para conseguir o que já havia se tornado um direito constitucional, é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.

Destacam-se aqui as políticas específicas do estado de Minas Gerais, por se tratar do contexto deste estudo. Em dezembro de 2015 foram publicadas as Diretrizes da Educação Básica no Campo em Minas Gerais, por meio da Resolução 2.820. Essa legislação reafirmou o reconhecimento do Estado em avançar com uma política de Educação do Campo (RIBEIRO, L., 2016). Esse documento traz um importante avanço ao classificar uma escola do campo como: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo” (MINAS GERAIS, 2015, p. 08). Tal classificação reconhece a escola a partir do sujeito que ela atende e não mais pela sua localização. A localização é secundária, importando as proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 2004, p. 52). A escola ganha uma identidade socioterritorializada, o que é imprescindível para colocar em marcha o projeto de Educação do Campo.

Outro destaque é a publicação da Resolução 3.019, de 15 de julho de 2016, que dispõe sobre a participação de professores de escolas do campo vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) em cursos de Licenciatura em Educação no Campo, ministrado por instituições de Ensino Superior. Tal ação regulamenta a participação dos professores graduandos em todos os tempos formativos.

Ressalta-se também o projeto de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental em turmas/classes multisseriadas intitulado Escola da Terra, executado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais. Entre os anos de 2015 e 2019, a Escola da Terra formou aproximadamente 2.100 professores que atuavam em escolas do campo (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; JUSTINO, 2018a). Uma etapa da formação aconteceu em concomitância com a Universidade Federal de Uberlândia, formando na região do Triângulo Mineiro aproximadamente 200 professores. Essas ações refletem uma intensa mobilização e reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo em Minas Gerais (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; JUSTINO, 2018b).

Ao trazer à tona a efetividade de uma política de Educação para o Campo, cabe-nos dar enfoque à figura do professor que exerce influência na construção da identidade e da autoimagem do educando camponês. Isso porque a forma como a prática docente aborda as questões relacionadas ao processo histórico, da luta pela terra e as condições de vida no campo contribuem para definir a visão de campo e pode influenciar as escolhas futuras desses estudantes.

Diante disso, os movimentos sociais lutam pela garantia da presença de professores comprometidos com as questões do universo camponês. Assim, os movimentos sociais pleiteiam por cursos específicos de formação docente em todos os ní-

veis, reivindicando que sejam construídos em conjunto com os povos do campo, compreendendo que o movimento do campo reeduca o próprio pensamento pedagógico (CALDART, 2004b). Dessa preocupação surge a “necessidade de formação específica para os professores do Campo, considerando a necessidade de qualificação através de formação continuada dos professores que já atuavam e também da criação de Licenciaturas específicas para atender aos sujeitos do Campo” (CARVALHO, C., 2017, p. 68).

Tal formação, enquanto política pública de formação de professores das escolas do campo deu-se através da publicação do Decreto 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Instituído em 1998 como resposta às demandas do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), esse programa iniciou com a oferta de cursos de alfabetização e formação de educadores assentados, depois, avançou para oferta dos anos finais do Ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que haviam sido alfabetizados. Na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014).

Com o apoio do PRONERA, os movimentos sociais conquistam a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação

do Campo (PROCAMPO) que surge, inicialmente, disponibilizando a oferta de cursos livres que, posteriormente, são institucionalizados. Atualmente, estão em execução 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos em 31 universidades e 4 institutos federais, com presença em todas as regiões brasileiras (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MOLINA, 2019).

Nos últimos 20 anos, o Movimento da Educação do Campo tem se manifestado na defesa da existência da escola do campo e se colocado contra a nucleação e fechamento das escolas rurais que ocorrem baseados na lógica da racionalidade aliada às representações negativas dessas escolas.

No intuito de barrar o fechamento indiscriminado das escolas rurais, os movimentos sociais e sindicais conquistam a inclusão na LDB, por meio da Lei nº 12.960 de 2014, de um adendo que estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Contudo, mesmo com a implementação da Lei, as escolas do campo continuam vítimas do fechamento. De acordo com levantamento realizado por Alentejo e Cordeiro (2019), com os dados do Instituto Nacional de Pesquisa - INEP, 81 mil escolas foram fechadas no campo nos últimos 21 anos. A inexistência da escola no campo, aliada a outros

fatores, compromete a formação dos estudantes. 29,8% das crianças da Zona Rural possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na Zona Urbana (ANUÁRIO Brasileiro da educação básica, 2019, p. 12). Essa realidade mostra contradições que precisam ser enfrentadas, e sinaliza para a permanente territorialização e espacialização da Educação do Campo enquanto projeto de superação das desigualdades.

## **Aproximação e contrastes da educação no contexto rural, no Peru e no Brasil**

Essas duas experiências de educação trazem contribuições importantes para a análise investigativa a partir dos elementos que compõem o trajeto de construção dos projetos educativos destinados às populações rurais associadas às práticas desenvolvidas nas escolas sede deste estudo.

A educação escolar assume similaridades e diferenças nos dois países, um ponto que os aproxima é que as escolas do contexto campesino foram formatadas e lideradas pelo setor privado dos grandes fazendeiros, sem qualquer participação da população camponesa. Esse projeto de escola pretendia manter o status quo da população do campo e contava com a depreciação do modo de vida campesino. Na realidade campesina estava posto o trabalho no cul-

tivo da terra, para o qual a escola era desnecessária. Por isso, historicamente, as populações camponesas tiveram que lutar pela existência da escola, uma vez que o Estado negligenciava o atendimento.

Outra aproximação entre os dois contextos diz respeito à precariedade física e pedagógica da oferta da educação escolar. A ausência de materiais didáticos específicos, a falta de professores qualificados, o vínculo dos docentes com o contexto urbano, a baixa remuneração e o isolamento das escolas contribuíram para construir historicamente uma educação de baixa qualidade (ANTUNES-ROCHA, 2012; ROZAS, 2017). Esse descaso é entendido como desdobramento das desigualdades e das contradições sociais do sistema capitalista. Para romper com esse modelo que desqualifica o campo e seus sujeitos, a população camponesa reivindica uma educação como direito, pautada nas especificidades do povo do campo.

Ao reivindicarem uma escola vinculada ao campo, os movimentos sociais e sindicais camponeses, tanto no contexto do Peru quanto no Brasil, entendem que o vínculo da escola com o campo é a condição para construir um projeto educativo que parte das condições de vida dos sujeitos camponeses e dos determinantes dessa realidade. Para isso, esse grupo social defende a presença de professores comprometidos com o campo e reivindicam uma formação inicial e continuada específica como estratégia de fortalecimento do docente com o campo. No Peru, ainda não há cursos de formação

inicial para professores atuarem no contexto das escolas rurais, o que é visto com preocupação por parte de pesquisadores que abordam as questões relacionadas à oferta da educação no contexto rural do país e pelos próprios camponeses. Já no Brasil, a Licenciatura em Educação do Campo tem se constituído como ferramenta importante na formação do docente que irá atuar nas escolas do campo.

Na luta pela existência da escola no contexto camponês percebe-se que os povos camponeses peruanos e brasileiros apropriam-se da Pedagogia da Alternância como alternativa para garantir o direito à escolarização. Em vista disso, o capítulo que se segue aborda como a Pedagogia da Alternância tem se constituído como referência de educação camponesa no Peru e no Brasil.



### 3.

## A Pedagogia da Alternância no Peru e no Brasil

O capítulo anterior mostrou que a população camponesa no Peru e no Brasil luta historicamente pela existência da escola no campo e pelo reconhecimento de suas especificidades nas matrizes curriculares, essa luta resultou em elaborações de propostas de ensino próprias, que abarcam a construção de conhecimentos acadêmicos e técnicos historicamente situados e contextualizados com a realidade do campo. É nesse sentido que este capítulo apresenta a Pedagogia da Alternância (PA) como um fenômeno educativo que nasce da luta camponesa pelo direito à educação e do empoderamento desse grupo na construção do seu projeto educativo. Ao alternar os tempos e espaços, a PA mostra-se capaz de estreitar os vínculos entre a escola, a família e a comunidade, propondo uma educação dialogada com o contexto imediato. Isso porque, essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho e educação escolar na formação dos camponeses, em diálogo com as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes. Desse modo, tem-se como proposta compreender como a PA vem se consolidando no Peru e no Brasil.

## Origem e compreensões da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância possui uma forma diferenciada de conceber a educação ao alternar tempos e espaços em uma perspectiva formativa. Por não seguir os moldes tradicionais de ensino, consolidou-se como uma nova metodologia pedagógica e expandiu-se pelo mundo, transformando-se em um paradigma educacional.

A Alternância emerge na França, na década de 1930, em um contexto marcado pela insegurança e pelo esfacelamento que o cenário de guerra impunha ao contexto rural. Naquele momento, a agricultura aparecia como um dos setores mais prejudicados (ESTEVAM, 2012). Diante dessa realidade, Jean Peyrat, morador de uma pequena comunidade no sudoeste da França, Sérignac-Péboudou, vê-se diante de um dilema, o filho teria que migrar para a cidade para dar continuidade ao processo de escolarização. Guiado pelo ímpeto de manter o vínculo do filho com a família e com o campo, procura o padre Granereau, que era envolvido com o sindicato rural, e expõe sua problemática. O pároco passa então a se responsabilizar pela educação de quatro jovens e organiza o atendimento dos estudantes prevendo um tempo com a família e um tempo em regime de internato, que funcionava na casa paroquial. Essa proposta inovadora rompe com a organização tradicional da escola e inaugura

outro modo de pensar o ensino nas áreas rurais. A experiência foi bem-sucedida e vista com apreço pelos pais. Com isso, o atendimento educacional na pequena Vila ampliou-se já no segundo ano de implementação. Os agricultores pretendiam uma educação escolar que oferecesse profissionalização em atividades agrícolas, como um meio para o desenvolvimento social e econômico da sua região, e que fosse compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra dos pequenos agricultores (NOSELLA, 1977).

Quanto a isso, o pároco dizia “se quereis que seu filho seja capaz realmente de cultivar as suas terras mais tarde, confiem-no à Casa Familiar para seguir aí os mesmos métodos de aprendizagem agrícola dos filhos de camponeses” (GRANEREAU, 2020, p. 244). Essa experiência deu origem à escola camponesa, batizada com o nome de Maisons Familiares Rurais (MFRs). O evento da criação da primeira MFR, em 1937, deu-se no bojo da movimentação do sindicalismo rural francês, junto a setores da igreja cristã (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010). A experiência da Alternância na França é, então, marcada por uma intensa participação dos agricultores, especialmente aqueles ligados aos movimentos sindicais representados pelo Movimento Sillon<sup>18</sup> e pelo SCIR.<sup>19</sup> Begnami (2003) destaca essa criação como resultante de um longo e sofrido processo histórico de atuação dos movimentos sociais, particulares ao meio rural, cujas raízes eram sustentadas nos inspiradores democráticos e cristãos.

18. Sillon significa “sulco” no Francês. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semeadura nova. Uma analogia: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. (BEGNAMI, 2003, p. 22).

19. O SCIR era um setor do movimento sindical que cuidava da formação dos agricultores, capacitações em agricultura com foco em aprendizagem rural.

Nota-se que a criação e o progresso da Alternância acontecem no cenário comunitário, familiar e sindical, sem qualquer aproximação com o Estado até então (BEGNAMI, 2019). A contínua omissão dos governos na garantia da educação dos camponeses forjou as bases para a difusão da Pedagogia da Alternância enquanto possibilidade de educação dos povos camponeses (ZAMBERLAN, 2003). A experiência das MFRs expandiu-se pelo território francês como resultado de uma intensa campanha de divulgação do grupo fundador que temia o isolamento e, conseqüentemente, o fim do projeto (NOSELLA, 2012). O crescimento fez com que, em 1942, fosse criada a União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFRs), com o objetivo de orientar as escolas quanto à vinculação aos seus princípios.

Já relativamente maduro na França (NOSELLA, 1977), o projeto educativo das MFRs expande-se para territórios da África, onde foram implantadas experiências em Congo, Togo e Senegal. Em 1958, estabelece na Itália (Verona) mais uma experiência internacional na qual a proposta é apropriada e passa a se chamar “Escola Família Rural” ou simplesmente “Escola Família” (NOGUEIRA, 1999). A expansão continua e, em 1966, chega na Espanha, onde também sofre adequações (ESTEVAM, 2012). No continente Americano, a primeira experiência chega ao Brasil em 1968 (NOSELLA, 2020). No mesmo ano, o projeto foi implantado na Argentina e em outros países da América do Sul. Na América Central, a experiência inicia pela Nicarágua, em

1973, e estende-se para os outros territórios. Quanto à América do Norte, chega inicialmente na região de Quebec, no Canadá. No continente asiático, Filipinas busca nessa proposta o atendimento dos jovens do campo e, em 1988, contando com a ajuda e influência das Maisons espanholas, a Pedagogia da Alternância chega ao Vietnã e, posteriormente, a Oceania, garantindo, com isso, uma projeção mundial (GIMONET, 1999).

Para apoiar o movimento em âmbito internacional, foi criada a Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR), com o objetivo de acompanhar e estimular a integração e a trocas de vivências, bem como difundir a experiência, garantindo “o princípio fundamental da Alternância: estudo-realidade e territorial-profissão” (NOSELLA, 2012, p. 54).

Atualmente, a Pedagogia da Alternância está presente em mais de quarenta países, nos cinco continentes. A AIMFR é a associação que representa as diferentes instituições promotoras das Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural. Estima-se que participam desse processo cerca de 150.000 famílias camponesas. (SILVA, R., 2016, p. 170). Em 2001, no Brasil, em decorrência de articulações para financiamentos junto ao Ministério Extraordinário da Reforma Agrária (que posteriormente deu origem ao Ministério do Desenvolvimento Agrário) o termo CEFFAs (Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância) foi empregado para expressar a diversidade da

Pedagogia da Alternância no país. Posteriormente durante o IX Congresso Internacional: Educação em Alternância para o desenvolvimento rural, realizado em setembro de 2010 em Lima no Peru, houve uma reforma estatutária, e o termo CEFFA foi incorporado no Estatuto da AIMFR, passando a expressar a diversidade de nomenclaturas presentes hoje em mais de 40 países do mundo, nos cinco continentes (AIMFR, 2010).

Os contextos que fizeram emergir as escolas que fazem uso da Pedagogia da Alternância estabelecem relação com contextos de crises no campo, porém, é importante destacar que essa metodologia não é uma alternativa para a pobreza, apesar de contribuir para sua redução. Para Begnami (2019), o olhar panorâmico pela história da Pedagogia da Alternância tem a finalidade de compreender os elementos essenciais que a faz se tornar um paradigma na educação e possível alternativa contra-hegemônica frente às crises, nas quais o Campesinato é o setor mais vulnerável.

A Alternância, conforme apresentado, não surge como uma pedagogia. Esse processo contou com a colaboração significativa do educador Andre Defaure, que propôs o uso de instrumentos para integrar as vivências ocorridas nos diferentes tempos/ espaços. Assim, a matriz pedagógica da Alternância foi organizada teoricamente, resgatando seus pressupostos originais, agregando a ela teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia e, em 1960, toda essa dinâmica ganha o nome

de Pedagogia da Alternância (TELAU, 2015, p. 21). Nosella (2007, p. 22), diz que “esse processo deu a Alternância um caráter teórico e técnico mais formal”. Como pedagogia, a Alternância apresenta-se como uma ciência que trata da educação no contexto do campo.

Pensar a Formação por Alternância é pensar novos formatos de educação em que tempos, espaços e conhecimentos são sincronizados em redes de aprendizagens. De acordo com Begnami (2004, p. 53), “o conceito de Alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos”. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, podendo ser os mais variados: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, entre outros. Os tempos são os períodos de permanência dos educandos nesses espaços (TEIXEIRA; ANTUNES, 2011). Ao reconhecer a diversidade de territórios e seu potencial educativo, a PA busca, nas vivências desses tempos, elementos para construção de aprendizagens historicamente situadas. Ao integrar tempo e espaço numa perspectiva educativa, a PA tem se instalado como um novo paradigma educacional.

Para Pineau e Puig-Calvo (2019), uma nova era parece anunciar efervescente, repleta de desafios socioeducativos, bem como políticos e econômicos. Nesse cenário, essa metodologia apresenta-se com um arcabouço teórico e prático de possibilidades para um aprendizado colaborativo.

Aprender a combinar as coordenadas do espaço/ tempo em uma nova dinâmica de aprendizagens requer desestabilizar pensamentos já ancorados e, com isso, desconstruir velhas representações. Nesse sentido, Begnami (2019) esclarece que o conhecimento não está apenas na escola, nos professores, nos livros e nos programas, pode ser encontrado em múltiplos lugares. Nessa lógica, a Pedagogia da Alternância pode ser considerada como uma estratégia para abertura de mundos, do mundo da escola e do mundo social onde o estudante vive com sua família em sociedade, numa perspectiva ampliada.

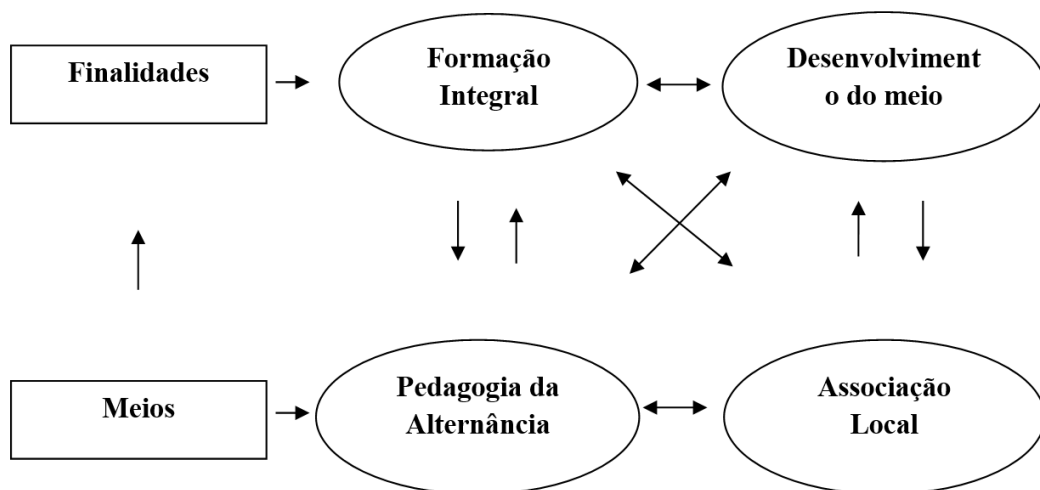
O papel da escola ao dialogar com a experiência é organizá-la, olhar, refletir sobre ela e dar-lhe um sentido. Assim, a realidade concreta da vida transforma-se em princípio educativo e faz com que essa proposta de ensino conecte-se ao seu tempo histórico e aos desafios apresentados por esse tempo. Respondendo conforme o pensamento de Severo (2015) às “necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho” (SEVERO, 2015, p. 566). O autor acrescenta que essa experiência “se concretiza por meio de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelos sujeitos são a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas” (SEVERO, 2015, p. 566). Franca-Begnami (2011) chama a atenção para a diversidade de práticas de Alternância na relação escola/comunidade:



Quando se pratica a Alternância, mas a escola e a vida não se tocam, está em curso a falsa Alternância, pois são dissociadas. Quando há uma relação aproximada entre teoria e prática, mas a prática é uma mera aplicação da teoria, pratica-se a Alternância associada, pois aproxima teoria e prática, mas não tem compromisso de interferência. A Alternância real busca, na prática, a interação dos saberes práticos e escolares, integra a formação geral e profissional, realiza reflexão sobre a experiência numa perspectiva de mudanças. Essas práticas são analisadas como a de uma Alternância real ou integrativa (FRANCA-BEGNAMI, 2010, p. 30).

A Alternância real é sustentada em pilares ou princípios que ancoram as práticas da Alternância e reforçam a razão de existir dessa proposta metodológica. Esses princípios funcionam como células, unidades estruturais e funcionais que carregam a informação genética da Pedagogia da Alternância, conforme imagem a seguir.

Figura 2 – Pilares da formação na EFA



Fonte: CALVÓ, 2003.

A formação integral e o desenvolvimento local ocupam a centralidade do processo formativo que acontece mediado pela Pedagogia da Alternância e da Associação gestora. Ao propor a formação integral do jovem do campo, é importante pensar nas múltiplas dimensões que contemplam o estudante como sujeito histórico, social, cultural, econômico e político. Ao construir saberes nas práticas sociais, a PA busca no trabalho produtivo, elementos para auxiliar os jovens a enfrentarem suas realidades de vida no campo, “[...] pois, utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio” (ESTEVAM,

2005, p. 26). Essa ideia é reforçada por Mocelin (2016), segundo a qual é necessário ter clareza do lugar social da PA na construção de um projeto nacional, capaz de promover a inserção do sujeito nos resultados do desenvolvimento econômico, de forma conjunta com as ações políticas e culturais.

A articulação entre as vivências não é tarefa simples, ao contrário, é complexa e exige um arcabouço de práticas que buscam dar unidade à formação. Para isso, foram criados instrumentos ou mediações didáticas (BEGNAMI, 2019) que têm como objetivo amalgamar as vivências e criar uma rede de conhecimentos comunicantes, “permitindo a interação do jovem com o conhecimento escolar e sua realidade para a construção de saberes de vida” (MOCELIN; BERNARTT; TEIXEIRA; 2017, p. 285-297).

O quadro abaixo apresenta os principais mediadores empregados na prática da PA, tanto no Peru quanto no Brasil.

## Quadro 1 – Alguns Mediadores didáticos na Pedagogia da Alternância

MEDIADORES	OBJETIVO
Plano de Formação	Pesquisa da realidade a partir de uma tematização.
Plano de Estudos (PE - Brasil) Plano de Investigação (PI - Peru)	Integra as aprendizagens do estudante no ambiente familiar e no ambiente escolar.
Pesquisa da Realidade Roteiro de estudo	Realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Eles podem escolher temáticas presentes na sua realidade.
Caderno da Realidade	Registro escrito de pesquisas da realidade, visitas, intervenções, ilustrações, livro da vida.
Atendimento Individual	Momento em que os estudantes são atendidos individualmente pelos monitores, a fim de solucionar possíveis dificuldades.
Tutoria	Acompanhamento personalizado do estudante.
Visita de Estudos	Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade.
Auto avaliação	Os estudantes avaliam seu processo de aprendizagem a fim de fomentar a tomada de posições.
Visita às Famílias	Tem finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a participação das famílias e das comunidades no CEFFA.
Atividades de Retorno	São experiências que serão realizadas na comunidade, no meio sócio-profissional e/ou na família.
Colocação em Comum (Brasil) Posta em comum (Peru)	Socialização, problematização do tema da pesquisa da realidade.
Projeto Profissional do Jovem (Brasil) Plano de Negócios ou Projeto Produtivo Jovem (Peru)	Oportunidade de diagnosticar, planejar, gerar trabalho e renda.
Fichas de observações	Esse instrumento visa mapear e problematizar questões que ainda necessitam ser aprofundadas. Apresenta-se como uma complementação da abordagem gerada a partir do plano de estudo.
Cadernos de Alternância	Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem.
Vivências e Estágios	Comunitário, social, técnico-profissional.

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Begnami, 2019, p. 125

Cada mediador didático descrito no quadro acima pode provocar impactos nos contextos das escolas/comunidades. Dessa forma, optou-se por discorrer a cerca do “Plano de Formação”, “Colocação em Comum”, “Visitas às Famílias” e “Planos Profissionais do Jovem (Brasil)/”Plano Produtivo Jovem (Peru)”.

O “Plano de Formação” “tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema que deve orientar de forma dialética o cotidiano escolar” (TELAU, 2015, p. 37) e compreende um conjunto de temas que chega à escola a partir da pesquisa participante junto às comunidades. Essa pesquisa, orientada no tempo-escola, segue com os alternantes no tempo sócio-familiar. Por meio dela, os estudantes são levados a fazer a imersão no cotidiano de suas famílias e comunidades; levantar dados e registrá-los, por meio de escuta, observação, vivências, entrevistas, questionários, entre outros. De volta à escola, o estudante socializa esses dados nas tertúlias de “Colocação em Comum”. A síntese coletiva gerada nessa atividade serve como base para fazer dialogar, numa perspectiva horizontal, os saberes da experiência com os saberes acadêmicos, da formação geral e profissional.

A culminância desse processo ocorre na volta à família/comunidade, com as atividades de intervenção na realidade, à luz das reflexões teóricas aprofundadas no tempo-espço escolar. Isso possibilita aos estudantes e às famílias refletirem sobre a própria vida, articulando o processo de construção de conhecimentos na dialogia dos diferentes

saberes, no movimento da ação-reflexão-ação. Ao reconhecer os conhecimentos produzidos no campo, essa escola vincula-se à realidade camponesa, e os elementos da realidade tornam-se conteúdos de estudo. Essa necessidade faz com que o Movimento da Pedagogia da Alternância busque formações para aproximar o professor da lógica formativa da escola, seja em formações próprias do Movimento da PA, seja por meio de articulação junto a instituições parceiras.

Destacam-se também as “Visitas às Famílias”, prática por si só contra-hegemônica, ao romper com a lógica tradicional na qual é a família que vai até a escola. Para além das informações pedagógicas da escola, as visitas configuram momentos ricos de formação também dos professores, pois, ao adentrarem na “intimidade” das famílias, ampliam suas visões sobre a vida cotidiana dos estudantes. Segundo Telau (2015), essas visitas potencializam o vínculo pedagógico entre a escola e a família e permitem uma aproximação da escola com a vida social, econômica, política e cultural dos estudantes e das suas comunidades.

Nesse arcabouço de práticas, chama a atenção o “Plano de Negócios/Projeto Produtivo Jovem (CRFA/Peru)” ou “Projeto Profissional do Jovem – PPJ (EFA/Brasil)”. Esses Planos são requisitos para conclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “são projetos técnicos com viabilidade social, econômica/financeira e ambiental comprovadas” (TELAU, 2015, p. 38) com finalidade de

aproximar o/a estudante do mercado de trabalho. De acordo com Begnami (2019), essas mediações compõem a malha que dá liga à Alternância, encontrando-se no limiar, no qual as práticas formativas entrecruzam-se.

Os mediadores didáticos materializam os princípios da Pedagogia da Alternância colocando em diálogo a teoria e a prática, o protagonismo dos sujeitos e a formação sustentável. A Pedagogia da Alternância se manifesta como uma pedagogia das relações, que coloca em movimento espaços/tempos, saberes, métodos, processos, movimentos sociais e instituições.

Levando em consideração as singularidades e as especificidades do desenvolvimento da PA em diferentes contextos, propomos uma breve explicação de como essa proposta educativa tem sido implementada nos contextos do Peru e do Brasil.

## Pedagogia da Alternância no Peru

Segundo dados do Ministério da Educação (PERU, 2018), a população rural representa 23,3% do número total de habitantes do país. Essa população vive em condições precárias “As características predominantes dessa população são: alta dispersão nos padrões de assentamento, altos índices de pobreza, diversidade cultural e estratégias de reprodução das unidades familiares.” (PERU, 2018, p. 5, tradução nossa). E acrescenta:

Quanto à alta dispersão dos padrões de assentamento, 40% da população rural vive em concentrações inferiores a 200 habitantes. As características do assentamento às quais se soma a particular dificuldade de acesso apresentada pela geografia das montanhas e da selva peruana (PERU, 2018, p. 6, tradução nossa).

A forma de organização das comunidades (pequenas) compromete a oferta dos processos de escolarização básicos às populações campestres, quanto maior o grau de ensino, menor o atendimento no campo (PERU, 2018, p. 06). Nesse sentido, a oferta da educação secundária representa um desafio nas áreas rurais.

Ainda de acordo com dados do Ministério da Educação (PERU, 2018) o número de abandono da escola, durante a educação secundária no campo, é bem maior em comparação ao mesmo recorte em relação à cidade. A isso se deve a ausência de investimentos em políticas educacionais que garantam o atendimento e um projeto educativo que dialogue com as necessidades e as realidades da juventude campestre. Segundo o próprio Ministério da Educação (PERU, 2018), em geral, as crianças e adolescentes do campo têm sob sua responsabilidade diversas tarefas domésticas, realizadas no âmbito da comunidade e da família, que a escola desconhece ou não leva em conta quando organiza o atendimento. Essas tarefas são importantes dentro da lógica da Agricultura Familiar, e a relevância se amplia dadas às condições de vida. O Ministério



ainda afirma que mais de 40,6% da população rural vive em condições de pobreza, exigindo desse grupo maior dedicação às atividades de produção.

Assim, fica evidente a negação histórica de direitos básicos destinados às populações campestres. Essa precariedade compromete os resultados da juventude em seu percurso escolar, já que muitos têm que abandonar os estudos para trabalhar, isso, porque não existe escola próxima ou porque a própria dinâmica urbana da escola tende a expulsar o/a estudante. A distância percorrida para acesso à escola aparece como uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes campestres.

O sistema de Formação por Alternância surgiu no Peru no ano de 1992 por meio do Instituto Rural Vale Grande em Cañhete, através da Escola Agrária, hoje conhecida como Instituto Superior Tecnológico Privado. Dentre as atividades, ofereciam a assistência técnica e de gestão à juventude de agricultores dos vales do Cañete, Yauyos e zonas aldeãs, oferecendo atividades de investigação e transferência de tecnologia produtiva. Para isso, contavam com uma escola que funcionava em regime de Alternância, onde se formavam as futuras gerações trabalhadoras do campo. A equipe do Instituto Valle Grande contava com a colaboração do engenheiro agrônomo David Baumann. Esse senhor começou a vislumbrar a ideia de aplicar o sistema de Alternância em escolas rurais de nível secundário com a intenção de melhorar os níveis de aprendizagem da juventude do campo e promover o desenvolvimento local.

O que nos preocupava principalmente era a falta de relevância da educação convencional, se queríamos que eles desenvolvessem seu ambiente, a educação tinha que servir para isso. A experiência de Cañete e Yauyos me disse que isso não seria alcançado sem uma formação integral: acadêmica, profissional e humana. Por exemplo, com o tipo de regime fundiário predominante no nosso país, é impossível desenvolver o ambiente sem “associativismo e sem formação em valores e virtudes que não dão certo.” (BAUMANN apud UCCELLI; MONTERO, 2010, p. 11, tradução nossa).

Em 2001, conforme Uccelli e Montero, cria-se a Associação Civil PRORURAL, com o objetivo de assessorar as instituições que fossem concebidas e, posteriormente, oferecer formação às equipes pedagógicas das escolas. Em 2002 se colocam em marcha três centros educativos, um em Piura e dois em Cusco. Os convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação, o PRORURAL e a Associação para o desenvolvimento Andino Sustentável - Qullana (ADEAS Quillana) impulsionaram o desenvolvimento da proposta.

Inicialmente, foram criados três Centros de Formação por Alternância: Catacaos, em Palo Parado (somente para homens); Waynakunaq Riqcharinan Wasi, em Muñapata (misto) e Waynakunaq Yachaywasin; em San Sebastian (misto). Daí por diante, o projeto se fortaleceu, ano após ano, e ganhou abrangência em diferentes regiões do país

(UCCELLI; MONTERO, 2010). Do mesmo modo, no ano de 2003, a Associação para o desenvolvimento Andino Sustentável - Qullana (ADEAS) “promoveu a criação de um acordo de cooperação interinstitucional entre o Ministério da Educação (Minedu), a Associação Civil PRORURAL e a associação ADEAS Qullana” (PERU, 2018, p. 05, tradução nossa). Conforme dados do Ministério da Educação (2018), em 2002 e 2003, os CRFA funcionaram nas regiões mencionadas, e em 2004, outras regiões aderiram à formação, tais como: Lambayeque, Libertad e Huanuco, contando com um CRFA em cada região. Ainda em 2004, o Ministério da Educação do Perú promoveu a criação de três CRFA nas regiões de Arequipa, Ayacucho e Loreto.

Os Centros Rurais de Formação em Alternância – CRFA foram criados por intervenção do PRORURAL junto às famílias. Tais Centros desenvolvem-se a partir dos pilares dos CEFFAs e seguem sendo instituições públicas de gestão comunitária de nível secundário, seu principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento local através da formação integral da juventude.

O Estado intervém normativamente, definindo diretrizes, critérios e financiando parte do funcionamento da Alternância. Outra parte vem de doações do setor privado, governos locais (que colaboram com a doação de equipamentos, transporte para desenvolvimento de atividades até a aquisição de alimentos e outras iniciativas para provimento das instituições), organizações sociais, entre ou-

tros (PERU, 2018). Cada CRFA elabora um currículo específico, segundo o contexto onde se insere, e a partir dele se transversalizam os conteúdos de cada área curricular. Dessa forma, o Plano de Formação do CRFA expressa um currículo próprio. Os Planos contemplam as dimensões educativas dos CRFA.

Uma característica da organização da PA no CRFA é o regime de internato. “Onde os alunos que vêm de áreas muito distantes têm ambientes de residência” (ESPINOZA; RUIZ; ORTEGA, 2017, tradução nossa). Segundo Espinoza, Ruiz e Ortega, o internato é uma oportunidade que ajuda a resolver os problemas das distâncias no acesso à escola e permite menores taxas de abandono escolar, mesmo contando em algumas situações com uma estrutura precária.

Seguindo os princípios da Alternância nos CRFA, os/as docentes em níveis documentais recebem o nome de monitores(as),<sup>20</sup> pois suas atribuições são ampliadas para além do exercício da docência. Historicamente, desde a França, o monitor é aquele que acompanha, anima e facilita o processo de construção do conhecimento, ele é o profissional da educação por Alternância. Esses monitores vivem e convivem com os estudantes, desenvolvendo tarefas relacionadas à logística do dia a dia. É importante que cada monitor compreenda com clareza as orientações metodológicas da PA, a fim de estabelecer as conexões necessárias. Nesse sentido, a formação dos professores na perspectiva da PA é feita pelo PRORURAL, e as formações que tratam

20. Isso porque nos CRFAs são chamados de professores pelo coletivo da escola, família e comunidade.

de temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento da prática docente nos CRFAs é realizada por empresas parceiras (PRORURAL, 2018).

Para o funcionamento de um CRFA, o Ministério da Educação conta com as seguintes autorias: coordenação geral, coordenação pedagógica nacional, assistente da coordenação, especialista macrorregional e especialista regional. Existem atualmente 74 CRFAs públicos no Peru, dos quais 15 estão sob a gestão do Ministério da Educação, 41 gestados pelo PRORURAL e 8 por ADEAS Qullana (PERU, 2015). Conforme dados do PRORURAL (2018), são atuantes nos CRFAs 75 diretorias, 24 especialistas, 04 especialistas macrorregionais, 727 monitores, 332 membros de associações, atendendo aproximadamente 4.878 jovens camponeses e camponesas. Os CRFAs estão distribuídos em 15 regiões do país.

Ao longo da trajetória, a PA no Peru tem estabelecido e institucionalizado um sistema de relações e coordenações entre as instituições que trabalham em Alternância em diversos países e tem estruturado um movimento amplo que promove e sustenta a formação em Alternância no mundo, como a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Além dessa articulação internacional, os CRFA participam de outras ações em nível internacional, como exemplo, podemos citar o projeto Comunidades de Aprendizagem<sup>21</sup> desenvolvido pelo Instituto Natura do Brasil.

Quanto aos resultados da formação oferecida nos CRFA, destaca-se o estudo encomendado pelo

21. Idealizado em 2011 no Brasil pelo Instituto Natura o projeto busca envolver escola, estudantes, familiares e professores. O projeto ampliou e ultrapassou as fronteiras brasileiras sendo atualmente implementado em Argentina, Colômbia, Chile, Peru e México.

PRORURAL à Pontifícia Universidade Católica de Lima com o objetivo de compreender a trajetória das pessoas egressas dos CRFAs. Os resultados apontam que 60% dessas pessoas têm optado por dar prosseguimento aos estudos em nível superior (universitários e tecnológicos); o restante tem sido incorporado ao setor produtivo (bens e serviços), de modo dependente (30%), independente (8%) ou ambos (2%), desenvolvendo uma nova atividade com sua família ou independente dela. Aponta ainda, que 85% das pessoas egressas permanecem ou mantém relações estreitas com suas famílias. Tais resultados tornam notório o papel dos CRFA na vida da juventude do campo que têm possibilidade de frequentar a instituição. Revelando assim, a necessidade de ampliação do número de CRFA para atender a juventude rural camponesa no Peru por meio de uma política pública comprometida.

Alternancia, no Peru, com um modelo inovador muito interessante e com grande potencial; mas com um fraco desenvolvimento em termos de gestão pública. Como programa dependente do Estado, tem negligenciado a possibilidade de se expandir de forma planejada no território, tem negligenciado a sua correcta implementação e tem mantido um quadro de funcionamento insuficiente para proporcionar condições adequadas de trabalho, acompanhamento e formação de professores em Alternância (UCCELLI; MONTERO, 2016 p. 98, tradução nossa)

Para as autoras, o caso da Educação em Alternância no Peru configura um cenário distinto, pois, surge, inicialmente, a partir da iniciativa privada, mas, posteriormente, inclui-se como uma modalidade alternativa de atenção pública para as zonas rurais distantes, sem prever sua expansão como política pública. Na realidade, observa-se que o impulso de criação de novos Centros continua, desde a iniciativa privada com o apoio dos municípios e empresas privadas locais. Sem dúvidas, o marco legal segue sendo um impedimento para sua adequada implementação (UCCELLI, 2018). Para Cueto (2016), ao não assumir as responsabilidades, o Estado coloca em risco essa modalidade inovadora com grande potencial e pertinência para as zonas rurais.

No que se refere às experiências de Formação por Alternância no Peru, destacamos o trabalho do Instituto de Educação Superior Tecnológica Privada (IESTP), Valle Grande, também conhecido como Instituto Rural Valle Grande. O IESTP é um Centro de educação superior localizado no distrito de San Vicente de Cañete, pertencente à província de Cañete, na Região de Lima. Fomentado pela Promotora de Obras Sociais e Instrução Popular (PRO-SIP), constituída por fiéis da prelazia da Opus Dei, oferece aos egressos do Ensino Médio (secundária no Peru) cursos na área de Produção Agrária e de Análise de Sistemas. Desde 1992, implementa a proposta da alternância no Nível Técnico Superior sendo considerado o primeiro na América Latina a desenvolver a prática da Formação por Alternância (PERU, 2014).

Outro destaque trata da proposta de alternância ligada ao Instituto de Educação Superior Tecnológico e Técnico Produtivo (IESTP) que oferece curso técnico superior a estudantes de diferentes regiões. Outra experiência diz respeito ao uso da Alternância na formação Dual,<sup>22</sup> (FALCÓN, 2015). Encontramos registros de outra experiência na Zona Andina, no Instituto de Educação Superior Tecnológico Público (IESTP), localizado em San Marcos, na Região de Ancash. O instituto foi impulsionado pelo Estado com assistência técnica de Valle Grande, contudo, a assessoria do Instituto de Valle Grande não perdurou e o uso da metodologia da Formação por Alternância não prosperou.<sup>23</sup>

Percebe-se que a PA contribui para garantir atendimento aos estudantes do campo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para que seu referencial metodológico seja apropriado e (re)apropriado em diferentes experiências.

A seguir, a trajetória da PA no contexto brasileiro.

## Pedagogia da Alternância no Brasil

Para compreender a Pedagogia da Alternância no Brasil, faz-se imperativo entender o contexto educacional do campo no país, tendo em vista que, apesar de ser aplicada em vários níveis de ensino, a formação por alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFAS) concentra-se no atendimento dos anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio.

22. A experiência de formação dual no Peru é adaptada a partir do modelo desenvolvido na Alemanha e impulsionada pela Câmara Nacional de Indústria peruano-alemã no Serviço Nacional de Treinamento para o Trabalho Industrial, Serviço Nacional de Capacitação para a Indústria da Construção e Institutos de Educação Superior Tecnológicos em Piura.

23. O Instituto continua ativo, oferecendo cursos de formação técnica, entretanto, não por meio da Formação por Alternância.



A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil por meio das Escolas Famílias Rurais em 1968, no sul do estado do Espírito Santo, no município de Anchieta, por intermédio da ação pastoral do Padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande (fato esse que justifica a opção pela corrente italiana de Escola Família Rural) (NOSELLA, 2012). Posteriormente, também por iniciativa da Igreja Católica, as experiências baseadas na corrente francesa chegam, em 1987, na região sul do Brasil, dando origem às Casas Familiares Rurais (CFRs),<sup>24</sup> apoiadas diretamente pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), por isso, a tradução imediata do nome original francês Maison Familiale Rurale (MFR) para Casa Familiar Rural (CFR) (NOSELLA, 2012). Em âmbito nacional contamos atualmente “com 230 (duzentos e trinta) escolas em 20 (vinte) estados, tendo uma Associação Nacional e 15 Associações regionais e/ou estaduais que coordenam esses centros educativos” (BENÍSIO, 2018, p. 02).

Diante do número crescente de escolas e das dificuldades enfrentadas, visando diminuir o isolamento e fortalecer o trabalho formativo, surge na primeira assembleia geral das EFAs, em março de 1982, a ideia de criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB),<sup>25</sup> com a função de coordenar as atividades de todos os Centros de Formação em Alternância (CEFFAS) que a ela se filiassem. “O termo CEFFAS é uma criação brasileira, adotada em 2001, para designar a diver-

24. A corrente francesa é coordenada pela ARCAFAR/NORTE-NORDESTE e pela ARCAFAR/SUL (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais), e suas escolas são nomeadas de Casas Familiares Rurais (CFR) (nome de origem) e Casas Familiares do Mar (CFM).

25. O Espírito Santo se vincula ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), uma das Regionais mencionadas por Benísio (2018) associada a UNEFAB.

cidade de nomes e experiências em alternância, como Escola Família Agrícola, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais” (FRANCA-BEGNAMI, 2010, p. 50).

Para Begnani et al (2014), a história da Alternância no Brasil pode ser dividida em cinco fases. A primeira, compreendida como fase informal da Alternância, refere-se às experiências dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Estados da Bahia e Espírito Santo, que objetivava formar agricultores com certificação livre. A segunda, marcada pela oferta de curso técnico de nível médio, integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária. Na fase três, a Alternância é incorporada, predominantemente, na Educação Regular, passando a ser praticada em cursos regulares do segundo ciclo do Ensino fundamental com quatro anos de duração, exigindo alterações nos instrumentos de acompanhamento e matriz curricular. Na fase quatro, percebe-se o fortalecimento institucional e a revitalização da Pedagogia da Alternância, que avança no cenário nacional. A quinta fase se dá com a Alternância predominantemente na educação profissional de nível médio. Nessa fase, destacam-se ainda as numerosas articulações políticas pedagógicas das EFAs e das Casas Familiares Rurais, que deram origem à rede informal dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

No âmbito da legislação aplicável aos CEFFAs destaca-se a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza que

a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados; com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996). Merece também destaque o Parecer CNE/CEB nº 001/2006, no qual o MEC reconhece o funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo sócio profissional como letivo, colocando a importância dos instrumentos pedagógicos para que haja, de fato, junção dos tempos educativos, enfatizando-os como diferencial dessa proposta. O parecer ainda recomenda a Alternância Integrativa como modelo ideal para funcionamento de uma EFA.

Outro avanço significativo no âmbito público trata do financiamento das EFAs por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, induzida pelo Programa Nacional de Educação do Campo – PRO-NACAMPO, que prevê a inclusão das escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, alterando a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e vigorando a Lei nº 12.695, de julho de 2012. Esta Lei diz que será admitido, para efeito da distribuição dos recursos, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em institui-

ções credenciadas que tenham como proposta pedagógica a Formação por Alternância, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 2012). Tal financiamento contribui para o funcionamento e a expansão das instituições no país. Atualmente a PA pode ser encontrada em aproximadamente 20 estados, totalizando aproximadamente 258 escolas (BEGNAMI, 2019).

O reconhecimento do potencial educativo fez com que as experiências de Formação por Alternância se ampliassem e se consolidassem como referencial educativo. No Brasil, as experiências de Formação por Alternância têm seu precedente nas práticas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Pelas características desse arquétipo, sua aplicação rompe com os limites dos CEFFAs e passa a ocupar outros territórios educativos. Conforme Begnami (2019), a Formação por Alternância no Brasil pode ser percebida no âmbito público e privado. No setor privado, aparece no contexto comunitário (CEFFAs, EFAs e CFRs), no setor filantrópico (CEFFAs, EFAs e MEPES); aparece também no contexto dos movimentos sociais e ONGs (ITERRA, IALA, SERTA, EFM) e no contexto de empresas (CEDEJOR, CFR, CFA). No setor público, conforme o autor, aparece vinculada às escolas (EAs, ECORs, ETEs, CFRs, EFAs, IFs, Universidades) e em Programas (INCRA: PRONERA, MEC: Procampo/Pronacampo/Projovem, Campo/Saberes da terra, Escola da Terra, Fundação Paula Souza, Projovem).

Percebe-se que no Brasil a disseminação da Formação por Alternância tem atingido níveis e setores diferenciados, contudo, sua implementação ainda é pouco difundida no ensino público. Ao referirmos às diferentes aplicações da Alternância no Brasil, destaca-se às experiências que têm sido desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo. A Formação por Alternância tem sido adotada como uma metodologia apropriada para formação da população camponesa por permitir o respeito às especificidades do estudante do campo, que tem que estudar e trabalhar. Além disso, ao integrar os conhecimentos por meio de experiências vividas a Alternância permite o vínculo entre os projetos de campo e de escola, criando laços de pertencimento. “[A] roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino” (PARANÁ, 2006, p. 49). Essa aproximação permite que esses espaços sejam conectados, que um conheça o outro e que, ao se tocarem, o vínculo entre a escola e o campo se fortaleça. Quanto à aplicação da PA na Educação do Campo, destacamos as experiências do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO.<sup>26</sup> Para Molina (2015), a FA é o que permite que os educandos do campo, em sua maioria jovens e adultos, tenham condições de progredir nos estudos e, ao mesmo tempo, manter o vínculo de trabalho, “como direito humano e social” (BEGNAMI, 2019, p. 333).

26. Essas experiências de formação foram tratadas no Capítulo II, que abordou a trajetória da educação campesina no Brasil e no Peru.

Em se tratando do estado que sedia este estudo (Minas Gerais), a implantação das primeiras experiências da Pedagogia da Alternância esteve relacionada ao movimento social e eclesial de base, presente no meio rural mineiro no período de 1970 a 1980. Esse foi um período de reestruturação e/ou criação de vários sindicatos de trabalhadores rurais e de formação de vários outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e na tentativa de reação de agricultores familiares ao processo de exploração agrícola ao capital internacional (AMEFA, 2004).

A primeira Escola Família Agrícola de Minas Gerais foi criada na cidade de Muriaé, na Zona da Mata, em 1983, por meio da iniciativa de um grupo vinculado às Comunidades Eclesiais de Base da região (SILVA, L., 2012). A partir de então, outras unidades surgiram. As EFAs, em Minas Gerais, surgiram de forma dispersa e por manifestações de diferentes forças sociais. Para contribuir com a organização estrutural, administrativa e pedagógica dessas instituições, em julho de 1993, foi criada a AMEFA (AMEFA, 2004). Atualmente, a instituição é responsável por acompanhar 21 escolas em funcionamento no estado e assessorar a implantação das novas escolas, conforme viabilidade da demanda.

Para Begnami (2019, p. 116), um dos fatores que limita a expansão das EFAs em Minas e no Brasil está relacionado ao problema de financiamento público. Assim, para funcionarem, as EFAs, em Minas Gerais, contam especialmente com a prescri-

ção da Lei 14.614 de 2003, que deu subsídio para publicação do Decreto Estadual 43.978 de março de 2005, segundo o qual o estado passa a assumir a responsabilidade do repasse financeiro do Governo Federal de acordo com as matrículas.

Esse decreto aproxima o estado das EFAs, ao mesmo tempo em que aproxima as EFAs das escolas públicas, possibilitando trocas de experiências importantes e impulsionando a reestruturação da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. Quanto a isso, a própria AMEFA compreende que a inserção no coletivo da Educação do Campo fortalece suas lutas, as EFAs sozinhas, isoladas dos outros movimentos e instituições, encontrariam dificuldades em avançar politicamente. Essa parceria caminha numa via de mão dupla, já que no cenário mineiro a experiência das EFAs contribui para o avanço da política de Educação do Campo. Nesse sentido, tem representatividade na Comissão Permanente de Educação do Campo, instituída pela Secretaria de Estado de Minas Gerais e na Rede Mineira de Educação do Campo.

Destaca-se que a Educação do Campo, enquanto paradigma educacional para as áreas rurais, tem impactado e promovido alterações nas formas de pensar, sentir e agir do coletivo da Pedagogia da Alternância – PA. Na dissertação de Roberto Telau (2015), intitulada: *Ensinar – Incentivar – Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir das educadoras e dos educadores dos CEFFAs*, ao discutir o processo de ensino e aprendizagem, o autor diz que

a história do Movimento da Pedagogia da Alternância e suas aproximações com a corrente humanista cristã colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade.

O autor aponta que a aproximação junto aos movimentos sociais e sindicais que lutam pela Educação do Campo têm provocado rupturas epistemológicas e práticas e instalado, no Brasil, um processo de resignificação<sup>27</sup> da PA. Os CEFFAS passaram a pensar a sua função interna em colaboração com um projeto de âmbito nacional e a colaborar com esse projeto por meio de sua organização pedagógica: a Pedagogia da Alternância passou a ser resignificada e utilizada por outros movimentos pertencentes ao Movimento da Educação do Campo, da Agroecologia, da Agricultura Familiar (entre outros) ampliando a participação dos movimentos camponeses nas práticas dos CEFFAs.

Em tese defendida em 2019, intitulada Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância, João Batista Begnami pesquisou estudantes da Licenciatura em Educação do Campo vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e analisou as práticas da Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como resultado, aponta, dentre outros aspectos, que, no Brasil, existe a necessidade, a partir dos tensiona-

27. Esse processo de resignificação da PA é bem específico do contexto brasileiro, uma vez que o movimento da Educação do Campo não se disseminou com a mesma intensidade em outros países da América Latina.



mentos provocados pela Educação do Campo, de reelaboração dos princípios que orientam a PA.

Para o autor, as alterações nas finalidades dos CEFFAs são influências da pressão que a Educação do Campo tem provocado, promovendo a ressignificação das práticas, dos conceitos e dos princípios que sustentam a Pedagogia da Alternância. Aos pilares centrais da PA foram incorporados elementos provenientes das experiências dos CEFFAs, assumindo, dessa forma, uma necessidade atual de renovação. Ao explicitar essas alterações, Begnami aponta que, ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins”, a “Formação Integral” é substituída por formação humana, libertadora, emancipatória. O “desenvolvimento sustentável e solidário”, ou simplesmente “desenvolvimento do meio”, é alterado para “produção sustentável da vida”, reconhecendo a matriz agroecológica. Essas inserções dialogam com a realidade dos CEFFAs e mostram que essa Pedagogia está em movimento e busca responder ao seu momento histórico.

Logo, os professores que atuam nessas escolas estão imersos nessas mudanças/tensões e precisam posicionar-se diante dessas novas informações. Segundo Roberto Telau (2015), para isso, o Movimento vem construindo uma rede de articulações com o Movimento da Educação do Campo, disponibilizando vagas nos cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada, oferta-

dos pelas universidades, em especial aquelas que trabalham com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de contribuir para a formação de docentes comprometidos com a Educação do Campo.

## **Aproximações e contrastes da Pedagogia da Alternância no Peru e Brasil**

A Pedagogia da Alternância nasce do protagonismo das famílias camponesas em luta pela existência da escola e na defesa de uma educação específica para o campo. Logo, seu vínculo é com os camponeses. Nota-se que a PA, nos contextos do Peru e do Brasil, é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses na luta por uma escola de direito, em frente à ausência de articulação entre a escola e a vida campesina, à falta de equidade e pertencimento das escolas urbanas com os estudantes do campo e os problemas com a valorização da identidade camponesa. Ao alternar tempos e espaços numa perspectiva educativa, a PA rompe com lógicas hegemônicas que limitam a territorialidade educacional ao âmbito da escola, para isso a formação ancora-se na tríade escola, família e comunidade e assenta nos interesses do povo do campo e na possibilidade concreta da construção de uma educação emancipatória.

As mediações didático-pedagógicas nos dois contextos são a garantia do diálogo entre as práticas da escola e as práticas de produção e reprodução da vida no campo. Ao promover a vinculação da escola à comunidade, integram-se os diferentes conhecimentos produzidos nas diferentes experiências. A matriz teórica da Pedagogia da Alternância dialoga com os preceitos da Educação Rural (Peru) e da Educação do Campo (Brasil), com a Agroecologia, a Agricultura Familiar e com o paradigma da questão agrária no Peru e no Brasil, situando historicamente a formação dos camponeses.

Ambos os contextos compartilham de um distanciamento do Estado, que provoca a precariedade das escolas, a fragilidade na presença de docentes qualificados, a instabilidade dos vínculos docentes e a ausência de políticas públicas de valorização docente e de formação continuada específica.

Nos dois contextos existe a preocupação com a disseminação de práticas de produção ecologicamente saudáveis e equilibradas. Percebe-se, de maneira geral, que essa Pedagogia vem sendo apropriada pelos movimentos comunitários, sindicais e de luta pela terra como alternativa para fortalecer o modo de vida camponês. Nesse sentido, há valorização das práticas agroecológicas e a incorporação de conhecimentos das famílias camponesas na elaboração do projeto pedagógico da escola que orienta a prática docente.

A Pedagogia da Alternância pode ser compreendida no Peru e no Brasil como uma matriz edu-

cativa capaz de estreitar os vínculos entre escola, família e comunidade, produzindo conhecimentos e saberes com vistas à construção de um projeto de campo e de escola que fortaleça o modo de vida camponês, por meio de um instrumento didático pedagógico inovador e provocativo. As experiências da PA nos dois países mencionados sinalizam para um novo projeto de sociedade e de educação que contribui para a resistência e a recriação do Campesinato, e o fortalecimento da Agricultura Familiar e do modo de vida camponês.

Nesse sentido, destaca-se nos dois países a necessidade de professores comprometidos com a historicidade e a atualidade do campo e dos sujeitos que nele vivem, destacando-se a necessidade de investimentos em políticas de formação dos professores, seja em formações do próprio Movimento da Pedagogia da Alternância, seja articulando parcerias.

Percebe-se que cada contexto, mesmo mantendo a PA como matriz fundante, construíram trajetórias que permitiram contornos singulares. No Peru, a prática da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CRFAs é vista como alternativa para o desenvolvimento local e garantia do direito à educação. No contexto público, a PA avançou, e os CRFA são considerados escolas públicas com gestão comunitária, recebem financiamento do Estado previsto e garantido em leis.

No Brasil, a presença dos movimentos sociais e sindicais tensionou a PA e tem provocado mudan-

ças estruturais em sua matriz. Dar a essa discussão um caráter mais político, mais concreto e autêntico e menos alheio à efervescência que circunda a vida no campo na atualidade, tem sido o desafio enfrentado pelos CEFFAs no Brasil, que têm ajustado seus projetos de escola às necessidades políticas, econômicas e sociais dos sujeitos nas comunidades onde se insere (BEGNAMI, 2019). Observa-se, ainda, um distanciamento das EFAs junto às escolas públicas, o que dificulta a difusão do referencial metodológico específico da PA para outros espaços que se comprometem com o atendimento aos sujeitos do campo.

Por se apresentar como contexto gerador de mudanças, a PA exige uma prática docente comprometida com os princípios que estabelece. O docente é desafiado a pensar sua prática em diálogo com o projeto da escola, entre os estudantes, suas famílias, o campo, a comunidade, entre outros. Esse processo que é subjetivo, mas ao mesmo tempo coletivo, é construído de forma diferenciada por cada professor, como resultado de suas experiências de vida. Este estudo, conforme dito, dedica-se a compreender os movimentos das representações sociais construídas pelos professores sobre o campo. Em vista disso, o próximo capítulo trata das Representações Sociais em Movimento, buscando apresentar sua origem, seus conceitos e suas abordagens.

## 4.

# Representações Sociais em Movimento

Este capítulo trata das Representações Sociais em Movimento (RSM), um dos referenciais teóricos que sustentam este estudo e se apresenta como uma perspectiva de análise da Teoria das Representações Sociais em Movimento (TRS). A TRS busca explicar os fenômenos psicossociais a partir das relações dos grupos, levando em consideração seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos e, portanto, ajuda na compreensão de realidades distintas e conflituosas, que inscrevem diferentes formas de pensar, sentir e agir.

É de interesse desta pesquisa compreender os processos de construção representacional e as possibilidades de apreensão dos construtos cognitivos compartilhados nas interações sociais cotidianas. Confere-se destaque à perspectiva de análise que estuda o Movimento das Representações Sociais como uma abordagem investigativa que dialoga com o contexto deste estudo, marcado por uma realidade luta e de mudanças.

Sobre a TRS na América Latina, Paula e Kodato (2016, p. 206) afirma que seus estudos são relevantes pelo fato de que não ignora o viés político e ideológico na ciência e no conhecimento produzido, desmascarando os mecanismos de alienação e as

formas com que os discursos dominantes do capitalismo legitimam-se e mantêm a exclusão perversa.

Para Jodelet (2017), as RS permitem que se instaurem, entre diferentes áreas geográficas e culturais de investigação, um diálogo e um intercâmbio não competitivos e não conflitantes, visando construir uma perspectiva comum de abordagem da realidade social e dos fenômenos que nela desenvolvem-se, contribuindo para sua comparação ao avançar no sentido de uma verdadeira compreensão que permite visualizar, ao lado das condições sociais e econômicas, as dimensões culturais e históricas. Ao compreender os processos de criação de uma RS, os grupos sociais podem compreender sua realidade histórico social e assim, capacita-se no entendimento dos fenômenos que a formaram. Dessa forma as RS atingem uma perspectiva crítica.

Quanto a isso, Camisassa (2017) ressalta que é importante que os estudos de RS tenham em conta os sistemas de valores e ideologias específicos como contexto de formação das representações próprias dos grupos sociais envolvidos. Isso permitirá a superação da mera descrição das representações e o avanço para a interpretação de si e do mundo em que vivem. Cruz e Arruda (2008), ao dizerem da identidade<sup>28</sup> latino-americana e da relação de pertencimento, afirmam que

quando o próprio grupo se constitui no objeto social que demanda significação, a função identitária é ainda maior: cabe a ele estabelecer os sentidos que irão delinear o pertencimento, a comunhão, a

28. Neste estudo não aprofundaremos as questões que abordam a identidade da América Latina. Para saber mais, conferir: BRASIL; CABECINHAS, 2014.

diferença e a exclusão, assim como traçar o porquê dessas delimitações. (CRUZ; ARRUDA, 2008)

Isso porque “a alteridade é produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissoluvelmente ligados, como os dois lados duma mesma folha, mantêm sua unidade por meio de um sistema de representações” (CRUZ;ARRUDA, 2008, p. 791).

No caso deste estudo, compreender as representações sociais sobre o campo pode apontar possibilidades de elaboração de estratégias de resistência do modo de vida camponês para formação de professores e de orientações de lutas por políticas públicas que atendam às demandas campesinas no contexto da América Latina. Nesse sentido, estudos que tenham como bojo as RS no contexto latino-americano implicam um aporte teórico/conceitual capaz de oferecer elementos que favoreçam o entendimento de sua condição histórica e oriente comportamentos frente às contradições que a conformam.

Desse modo, este capítulo irá abordar a Teoria das Representações Sociais, seus conceitos, conteúdos, objetivos, funções e as principais vertentes investigativas que se dedicam ao estudo das Representações Sociais e será apresentada a abordagem que estuda o Movimento das RS.



## A construção do conceito das Representações Sociais

O estudo das Representações Sociais (RS) ganha repercussão e consolida-se como um referencial teórico e metodológico que permite a compreensão das relações entre os sujeitos e os objetos nas diversas dimensões, a partir do trabalho desenvolvido por Serge Moscovici, em 1961, intitulado *La psychanalyse: Son image et son public*. O autor, influenciado pelo pensamento de Émile Durkheim, no qual as representações coletivas são produções sociais que se impõem sobre os indivíduos, e pela antropologia de Lévy-Bruhl, que estuda a organização do pensamento coletivo a partir das crenças e mitos (ARAÚJO, 2020), buscou compreender como sujeitos de diferentes idades e grupos sociais elaboravam seus saberes sobre a Psicanálise, uma vez que o uso de termos específicos da área estava sendo apropriado e utilizado no cotidiano das pessoas.

Moscovici (1990) afirma que, para cada universo consensual, ou seja, para cada representação social elaborada, são propostas três dimensões, classificadas como estruturantes, sendo: 1. a Informação, que se caracteriza pela organização dos conhecimentos e fontes informacionais que um grupo possui a respeito do objeto; 2. o Campo de representação, ou imagem, que se refere à capacidade de associar imagens e sentidos em relação ao objeto; 3. a Atitude, ou tomada de posição, que diz

respeito à concretização do sentido das representações sociais nas ações dos grupos e dos indivíduos, explicitando a orientação global em relação ao objeto da representação social. Para o autor, dependendo das informações, das imagens e das atitudes que um determinado grupo tem a respeito de um objeto social, será possível construir uma representação sobre o objeto.

Um dado importante dos estudos de Moscovici, segundo Milani (2012), é que a tridimensionalidade dos conteúdos não se manifestou em todos os grupos pesquisados. Por exemplo, um dos grupos pesquisados não possuía informação coerente sobre a psicanálise, levando o autor a afirmar não ser possível considerar a dimensão “Informação” no referido grupo e concluir que, em relação à psicanálise, o acesso às informações diferencia de grupo para grupo.

Os sujeitos, ao construírem suas representações, buscam responder as necessidades que se manifestam diante de um determinado objeto. Essa construção passa pela organização da linguagem, pois é através dela que nos comunicamos e compartilhamos as informações no cotidiano. Pode-se afirmar que “RS é um fenômeno que descreve a forma como um determinado grupo se apropria de um conhecimento, dando-lhes significados e elaborações simbólicas” (ARAÚJO, 2020, p. 79). Dessa forma, Moscovici inaugura o estudo das RS como um campo de aplicação e verificação de hipóteses que sustentam um conhecimento científico, dora-

vante seus estudos dão origem à Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS é construída sob os pilares da Psicologia Social, a qual trabalha com as Representações Sociais a partir da relação indivíduo-sociedade e reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seus conhecimentos a partir da sua inscrição social, cultural, política, econômica etc. Sua preocupação centra-se, então, na compreensão de como a sociedade se concebe, como reconhece a participação dos sujeitos em sua gênese e como se organizam para interpretar a realidade (ARRUDA; ULUP, 2007). Para os psicólogos sociais, as interações podem contribuir para o surgimento e o desenvolvimento de certos comportamentos, daí a apropriação de Moscovici da Psicologia Social para sustentar seus estudos, que colaboraram para “redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social” (TELAU, 2015 p. 74).

Para Moscovici (1990), a TRS é uma teoria da mudança e nasce em três condições: a) Dispersão da informação – quando a informação que se tem está desorganizada; b) Focalização do individual – interação social como eixos que movem as opiniões; e c) Pressão para inferência – como uma ação que move as opiniões, ou seja, o modo como se estruturam as ideias.

Para o autor, as Representações Sociais são produzidas individualmente por meio da influência do coletivo, em que o sujeito é produto e produtor do sentido das coisas materiais e simbólicas do seu

cotidiano, “entendidas como fatos sociais, coisas reais por elas mesmas, como dados, como entidades explicativas absolutas e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 1995, p. 23).

Jodelet (2001, p. 21-22) afirma que as representações sociais são fenômenos complexos, sempre ativados e em ação na vida social. Assim sendo, são encontradas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais, enfim, no encontro público de atores sociais, nos espaços em que os sujeitos sociais se reúnem para falar e dar sentido ao cotidiano (JOVCHELOVITCH, 2000).

A sociedade contemporânea lida com uma ebulição de novos fenômenos que induzem a busca de alternativas que auxiliem na compreensão do modo como os sujeitos sociais interpretam e lidam com essas novidades, além de compreender o que são essas mesmas novidades. (PATRIOTA, 2007). As representações sociais, enquanto fenômenos dinâmicos, ligados a contextos sociais específicos, são características das sociedades modernas (MOSCOVICI, 2003) e ocupam-se de como os sujeitos formulam percepções sobre os outros, atribuem causas à realidade social e como formam e mantêm atitudes sociais (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999). Dessa feita, o estudo das Representações Sociais busca conhecer o modo como um grupo social constrói um conjunto de saberes que expressam sua identidade e cultura em um

dado momento histórico, com os quais procuram despertar o interesse uns dos outros e influenciar-se mutuamente.

Para Moscovici (1978, p. 26), as Representações Sociais constituem “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. Para Jodelet (2001, p. 21-22), são “uma forma de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Podemos concluir que as Representações Sociais estão relacionadas às práticas sociais dos grupos, são estratégias criadas para enfrentar uma dada realidade, ou seja, para lidar com as transformações e as diversidades do mundo. Nesse sentido, elas são tentativas de estabelecer um pensamento compartilhado pelo grupo.

Jovchelovitch (1995, p. 78) diz que “é através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói”. Essas Representações são reguladas e determinam ações, comportamentos e pensamentos que são reproduzidos temporalmente, ao mesmo tempo em que sofrem interferências e modificam-se. Para Moscovici (1978), o objetivo da TRS é explicar os fenômenos do ser humano a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a subjetividade que contribui para a criação dessas Representações.

O processo de construção de uma Representação diz, então, da relação do sujeito com o objeto representacional, ou seja, para tornar familiar um determinado objeto visto como estranho, em um primeiro contato, internamente, existe um movimento de aproximação a esse estranho para se firmar como uma Representação. Sendo assim, há mobilizações em torno de um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso das comunicações. “A linguagem desempenha um papel importante, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido” (MOSCOVICI, 1978, p. 31). Para Moscovici, existem dois processos que são operacionalizados e desencadeiam a elaboração das Representações Sociais: a Objetivação e a Ancoragem.

Para o autor, a Objetivação possui a função de organizar e representar a realidade. Nesse processo, o indivíduo cria uma face figurativa ou imaginante do objeto. Uma Representação é formada por um elemento simbólico, nesse caso uma figura a qual atribuímos um sentido (uma vez que aquele objeto estranho não pode ser idealizado). O sujeito transforma um conceito/ideia em uma imagem, ou em núcleo figurativo, “as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados” (MOSCOVICI, 2007, p. 58). Assim sendo, a Objetivação torna concreto um objeto abstrato. Posteriormente esse

objeto vai sendo naturalizado e passa a atuar no sentido da construção social da realidade (FLATH; MOSCOVICI, 1983). Para Telau (2015):

O início de um processo da representação social é a representação que formulamos anteriormente, seguida de uma necessidade de reformulá-la, familiarizá-la, ao percebê-la insuficiente para nos fornecer explicações sobre si ou o que a cerca. Diante dessa estranheza/insuficiência, aguçamos nossa curiosidade, resgatamos conhecimentos e os conjugamos com novas informações tanto no circuito da individualidade quanto da coletividade, pois esse movimento ocorre como uma necessidade de nos inserir nos círculos sociais. Não se trata tanto de desenvolver um determinado conhecimento, mas de estar informado, não ficar ignorante ou ficar por fora do círculo coletivo (TELAU, 2015, p. 73).

Esse processo, por si só, não garante que o objeto, antes estranho, torne-se comum ao uso, para isso outra etapa necessita ser processada, a Ancoragem. Para Moscovici (1978), essa etapa é compreendida como fase simbólica, na qual o objeto passa pelo processo de nomeação. É a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto, conforme elucida Mazzotti (2002), que destaca que objeto e sujeito não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável, um não existe sem o outro.

Para Jovchelovith (1996, p. 8), “a função central das Representações Sociais é ancorar o sujeito”, o que equivale dizer que ancorar é dar segurança, é sustentar o sujeito em suas convicções construídas nas relações dele consigo mesmo e dele com o grupo. Esse momento caracteriza-se pela inserção do objeto numa hierarquia de valores, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo, nessa etapa o objeto é naturalizado. Para Ribeiro (2016):

A ancoragem é responsável por dar sentido às imagens criadas. Ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Na busca por superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca esse objeto em determinada categoria, dando-lhe um rótulo, tornando-o conhecido. Todo o processo está ligado com sistemas de crenças e valores socialmente construídos, ou seja, o sujeito compara o objeto desconhecido a uma rede de significações, a um modelo já existente (RIBEIRO, 2016, p. 38).

Logo, Ancorar uma Representação não é simplesmente um processo de produção de conhecimento, é um processo interno que permite a criação de chaves de leitura do mundo que o sujeito utiliza para interpretar e agir no dia a dia. “O processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (VALA, 1993, p. 363). Sawaia (2004) destaca que na Ancoragem ocorre a assimilação das



imagens criadas pela Objetivação, e essa imagem, combinada a um significado, juntam-se às imagens anteriores que já são conhecidas e nasce uma nova imagem. Pela Ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e dos valores sociais, revelando-se como uma Verdade.

As Representações que construímos são sempre o resultado de um esforço de tornar real algo que é abstrato. Em determinadas situações esse processo é tão refinado que as RS se tornam quase palpáveis. Para Telau (2015), estando naturalizados os conceitos, eles são classificados em categorias sociais capazes de ser reconhecidas e diferenciadas pelos indivíduos. Dessa categorização é possível escolher e utilizar os conceitos para qualificar diversas situações, estabelecer equivalências e comparações tanto dos conceitos quanto dos fatos reais, e, assim, significar e nomear os acontecimentos e os comportamentos, ou, simplificando, tornando comum aquilo que antes era um fenômeno extraordinário.

A abordagem estrutural busca explicar como se formam e se estruturam cognitivamente as RS. Ela aponta que o núcleo periférico é funcional e flexível, o que lhe permite adaptação ao contexto imediato, protegendo o núcleo central, que é estável, coerente, consensual, historicamente marcado, essencialmente normativo, e determina a forma de organização interna dos significados (ALVES-MAZZOTTI; CASTRO; MAIA, 2013). É graças ao sistema periféri-

co que sofremos menos com as transformações que nos afetam. As alterações das RS são produzidas inicialmente nessa zona, garantindo certa estabilidade, caso contrário, os sujeitos viveriam em constante sofrimento, pois, os tormentos de lidar com objetos estranhos seriam diários e insuportáveis.

A segunda abordagem, classificada como societal, destaca que existe efeito da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência. Ela preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, com as quais os sujeitos respondem em situações experimentais (ALMEIDA, 2009).

Já a abordagem processual pretende analisar os processos constitutivos que unem de forma integrada a dimensão cognitiva de ações e de pensamentos do sujeito, permitindo assim um olhar a partir de uma totalidade (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; RIBEIRO, 2017). Para Ribeiro (2016), “sendo dimensional/processual a abordagem de Denise Jodelet sobre as RS, deixa de lado as dicotomias e propõe uma análise histórica dialética para o entendimento de como as pessoas pensam, sentem e agem” (RIBEIRO, 2016, p. 70). Nesse sentido, Cristiene Carvalho (2017) completa afirmando que essa abordagem permite apreender a análise dos processos constitutivos da representação que unem o pensamento, as imagens, as ações e os sentimentos (CARVALHO, C., 2017, p. 105).

Outra perspectiva de entendimento das RS é a dialógica, na qual Ivana Marková “ênfatiza o papel da linguagem e da comunicação na elaboração de representações” (Gomes, 2018, p. 61). De acordo com Cristiene Carvalho (2017), essas correntes partem dos princípios teóricos elaborados por Moscovici e não devem ser vistas como incompatíveis, uma vez que o desenvolvimento de cada uma permitiu o aprimoramento de um referencial teórico que possibilita o desenvolvimento de estudos com diferentes objetos, procedimentos e elaborações. Arruda (2014) destaca que, posterior ao surgimento das primeiras vertentes de análise da Teoria, outras abordagens tem surgido, realçando o caráter dinâmico das representações. Em direção ao exposto pela autora, destacamos a perspectiva do Movimento, que vem se constituindo como um referencial epistemológico e metodológico a partir dos estudos do GERES, que busca compreender o Movimento presente na construção das RS.

## **Representações Sociais em movimento e os estudos do GERES**

No esforço de compreender os desafios vivenciados na transição de uma representação à outra, o GERES tem empreendido esforços na busca pelo Movimento Representacional. O mesmo tem construído um instrumental epistemológico que tem se

mostrado capaz de projetar a perspectiva do movimento como uma possível corrente analítica dentro da TRS.

Cristiene Carvalho (2017) acrescenta que o grupo de pesquisa busca entender o Movimento como fenômeno representacional em sua característica dinâmica, registrando a constituição de um debate. Trata-se de sistematizar discussões, estudos e produções realizadas em conjunto, dando o reconhecimento destas no processo de construção do conhecimento acadêmico e na sistematização de um conceito que poderá permitir a constatação dos processos de elaboração das Representações Sociais. O GERES vem se dedicando a refletir sobre as repercussões dos estudos das Representações Sociais em Movimento e encontra argumento no ambiente campestre brasileiro, um contexto em que os sujeitos são fortemente impelidos a representar suas formas de produção e reprodução da vida.

Diante do exposto, o estudo das RS tem oferecido ao contexto campestre contribuições importantes. Ao realizar uma leitura em diferentes dimensões dos sujeitos, é possível perceber os objetos que os afetam, assim como a pressão que os impulsiona a tomar certas atitudes, bem como justifica o porquê de tomar uma decisão em detrimento de outra. Esse movimento traz à tona questões importantes para compreensão da realidade camponesa, especialmente relacionadas às estratégias de resistência. Por isso o potencial das aplicações das RS é significativo nesse contexto, pois permite conside-

rar a Educação do Campo como atividade humana socialmente construída, dando voz aos grupos que trabalham na Educação do Campo (DIAS; DIAS; CHAMON, 2016).

O estudo das RSM no contexto campesino pode contribuir para compreender as fragilidades e as questões que necessitam ser fortalecidas, bem como orientar as decisões que necessitam ser tomadas, apontando possibilidades de avaliar e intervir, pois o conhecimento socialmente elaborado nessa perspectiva se dá na contradição campo-capital. Somos afetados constantemente pelas mudanças e somos surpreendidos com o novo, que requer de nós posicionamentos, atitudes e inferências. Somos, então, impelidos a movimentar, ou seja, reagirmos às novidades que nos chega.

As discussões atuais do GERES apontam que o movimento de construção das Representações Sociais do sujeito, diante do objeto estranho, pode ser marcado pela adesão, quando se abandona o conhecido e se adere totalmente ao novo, descartando os conhecimentos anteriores; pela aceitação do novo sem desprezar o conhecido, numa relação dialógica entre o que fui, sou e o que posso ser. Nesse caso, o sujeito reelabora o novo. É importante considerar que o movimento de reelaboração acontece em intensidades diferentes, dependendo do nível de percepção do sujeito em relação ao objeto da representação. Dessa maneira, é possível encontrar reelaborações iniciais, intermediárias e avançadas. Outro movimento é marcado pelo es-

forço em manter as experiências anteriores ao objeto novo, transitando ora pelas experiências de vida que antecederam o contato com o elemento estranho, ora pelas experiências posteriores a ele. O movimento representacional pode se dar também por meio da recusa, quando o sujeito nega o objeto novo, vivenciando um processo de constante reorganização interna para sustentar sua posição diante do estranho.

Dessa forma, nota-se que o movimento não implica necessariamente em mudança de uma representação social em relação a um determinado objeto, mas está relacionado ao movimento do sujeito, um esforço que ele empreende para seguir e superar o desconforto causado pela novidade. Na perspectiva das RSM, a centralidade não está na representação ancorada, mas nos deslocamentos que o sujeito realiza quando é pressionado pelo estranho.

Contudo, esse movimento não é opcional nem passivo, para que ele ocorra é necessário que haja uma pressão para inferência (MOSCOVICI, 2007). Nenhum movimento acontece sem que algo o impulse. É essa pressão que faz com que o sujeito seja impelido a reagir. Interessa ao Grupo compreender como e o que as pessoas fazem para vivenciar essa pressão. Quanto menor a distância entre o objeto e o sujeito, maior será a pressão exercida sobre ele e maior será o desafio para lidar com o mesmo. Contudo, existem situações em que o sujeito não tem domínio da intensidade da pressão exercida pelo objeto e menos domínio ainda sobre

como ele pensa, sente, age e reage diante da realidade. Assim, para que o indivíduo construa, modifique ou transforme uma RS, deve existir uma mobilização contextual, informacional e/ou atitudinal que engendre conflitos entre “forças”, possibilitando a construção/transformação da mesma (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; RIBEIRO, 2017, p. 54).

Ao apresentar as discussões epistemológicas construídas pelo GERES, Luiz Ribeiro (2016) ressalta que uma das preocupações até o instante tem sido conceituar e mostrar que as Representações Sociais se movimentam. “Esse movimento seja abrupto, lento, progressivo ou não realizado, que reafirma e cristaliza posições, acontece faticamente com as representações na sua gênese, na sua estrutura e na relação dialética com o cotidiano” (RIBEIRO, L., 2016, p. 75).

Em artigo publicado em 2015, o GERES sistematiza as investigações já consolidadas e apresenta os resultados das pesquisas que evidenciam que:

Não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após ter passado pela relação com o novo objeto precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado para a mudança (ANTUNES-ROCHA et al., 2015, p. 12).

Para Moliner (2001), a transformação dos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos podem ocorrer por mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais ou em outras mudanças do contexto social. Ainda que os elementos centrais busquem dar estabilidade à representação, elas são construtos dinâmicos, e, portanto, sofrem modificações.

As probabilidades de conexões que o sujeito estabelece nas suas relações sociais podem oferecer pistas acerca das influências que são utilizadas como referência na construção das suas Representações, as quais podem ser compreendidas, partindo de diferentes aspectos dessa rede social. Essas relações têm ingerências diferentes sobre os sujeitos e o objeto da representação, pois, ao compreendê-lo em todas as suas dimensões, é possível acessar diferentes interações buscando entendê-los numa totalidade concreta (GADOTTI, 2003).

Para Jodelet (2001), as RS podem ser caracterizadas como: fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento. Essa malha de relações mostra as interações dos sujeitos e as possíveis influências na construção de explicações acerca dos objetos sociais. Essas explicações, também denominadas de senso comum, possibilitam que os indivíduos deem sentido aos fatos novos ou



desconhecidos e, do mesmo modo, signifiquem a sociedade e o universo a que pertencem (MOSCOVICI, 1978). Ao apreender a novidade e transformá-la nas Representações Sociais, movimentam-se.

A análise da TRS sob a perspectiva do Movimento busca observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos nessas interações que estão em constantes deslocamentos, demandando a reestruturação dos processos simbólicos e relacionais, seja para manter ou para alterar uma Representação (ANTUNES-ROCHA et al., 2017).

Antunes-Rocha (2012), em pesquisa que aborda as construções representacionais de professores que atuam no contexto educacional campesino, aponta que:

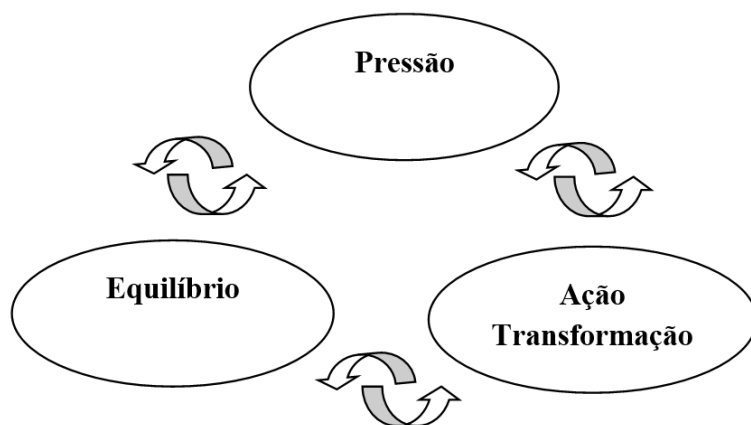
Os professores que estão se movimentando o fazem de formas diversificadas. Para cada movimento existem possibilidades de relacionar e ser com os alunos. [...] Foram, de certa forma, pressionados a tomar a consciência da presença dos alunos e alterar padrões de conduta. É frequente a expressão eu mudei.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

A expressão destacada por Antunes-Rocha (2012) “eu mudei” deixa transparente a reelaboração de um pensamento vivenciada pelo sujeito. Porém, a consciência da mudança não está dada, ela é conquistada, nem sempre é tão visível. Em determinadas situações esse trânsito é sutil e acontece de forma subentendida (ANTUNES-ROCHA et al., 2017, p. 351). A autora destaca dificuldades em

apreender o movimento das RS, pois não há como controlar todas as variáveis, uma vez que os estudos realizam-se fora de condições experimentais, impedindo a captura do momento da transição representacional.

A manifestação de uma Representação é o que o sujeito pensa e sente, articulado ao que faz. Em determinadas situações, reelaborar e/ou reformular uma Representação é condição vital para permanecer ativo, ou seja, para se adequar às transformações que a contemporaneidade traz. Esse movimento pode, inicialmente, ser apreendido a partir da compreensão dos estágios vividos, nos quais os sujeitos reagem a uma nova informação sobre determinado objeto.

**Figura 3 – Estágios de vivências de uma Representação Social**



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa.

Os estágios descritos são relativos e variam de acordo com as especificidades dos sujeitos e as pressões que vivenciam, ou seja, não existe uma temporalidade definida para se manter em equilíbrio ou para reagir à pressão exercida por algum fenômeno, ou ainda, para ser transformado por ele. Esses estágios estão diretamente ligados aos conteúdos, aos processos e aos determinantes sociais na relação sujeito/objeto. “O mais alto grau de utilidade de uma coisa é de ser útil para provocar novas utilidades, o mais alto grau de verdade de uma ideia é de ser a fonte de novas verdades” (TARDE apud JODELET, 2014, p. 264).

Assim, ao transitarem de um estágio a outro, as RS movimentam-se dependendo do grau de exposição frente ao objeto e da pressão que esse objeto exerce sobre o sujeito. De certo, o movimento é experienciado, mesmo que a movimentação não passe todos os estágios. Essas transições guardam o potencial que nos interessa, pois ela está repleta de incertezas, medos e desafios, ao mesmo tempo em que são construídas a partir de sensações de segurança que são refletidas no e pelo grupo. É nessa tênue e complexa rede que tem sido construída a interpretação das RSM, que atualmente tem expandido seus estudos para outros países da América Latina.

Em se tratando do contexto latino-americano, as pesquisas do GERES possuem seus objetos de estudos inscritos em um contexto social historicamente construído. O que lhes assegura, dentro do processo

de estudo das representações, a apreensão das especificidades que caracterizam os grupos, as sociedades e as nações, que compreendem mundos sociais diferentes, mas que não são estranhos uns aos outros, sendo, portanto, passíveis de aproximações.

Para compreender como os professores lidam com o fenômeno do campo nos contextos do Peru e do Brasil será abordado, no capítulo que se segue, o percurso metodológico, a análise dos dados e os principais resultados encontrados neste estudo.

## 5.

# Análise e Resultados

Este estudo foi construído a partir da problemática que envolve o campo e a educação no Peru e no Brasil. Abordamos como as professoras e os professores que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância lidam com a vinculação do projeto de escola ao projeto de campo e de sociedade, movimentando suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao fenômeno do campo.

No presente capítulo será apresentado o percurso teórico-metodológico percorrido para a realização deste estudo, assim como a análise das narrativas, à luz dos referenciais teóricos, buscando evidenciar e compreender o movimento das Representações em relação ao objeto de estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG por meio de Parecer número 2.615.879.

## Métodos de coleta de dados

Os dados são muito importantes no processo de realização de uma pesquisa, visto que são informações que permitem a prática da pesquisa embasar seus estudos a partir de uma dada realidade. “Não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a

aproximação ao objeto de estudo” (PIANA, 2009, p. 167). Para este estudo utilizamos no processo de coleta de dados: a observação não participante, questionário semiestruturado e entrevista narrativa.

Na realização da pesquisa, a prática da observação permitiu a participação em tempo real sem interferir na relação dos participantes com o objeto de estudo e, assim, perceber como as professoras e os professores lidam com o fenômeno em questão. Além da observação, foi utilizada a aplicação de questionário semiestruturado em 17 docentes. O questionário, segundo Antônio Carlos Gil pode ser definido como:

uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

A intenção a partir da aplicação foi recolher informações que pudessem contribuir com o processo de identificação dos participantes, como idade, gênero, formação, tempo de experiência docente, tempo de experiência no contexto da Pedagogia da Alternância, recolher registros superficiais relacionados aos determinantes das Representações Sociais e selecionar os/as docentes que participariam da entrevista narrativa.

Para aplicação do questionário foi acordado com a equipe gestora das duas escolas (CRFA, de Colcha

e EFA, de Veredinha) a realização de uma roda de conversa com os professores e professoras. Durante a roda de conversa, foi feita uma breve apresentação da pesquisa, com exposição dos objetivos, dos procedimentos, dos instrumentos de coleta de dados, e, por fim, foi aberto um momento para esclarecimento de dúvidas. A adesão ao questionário foi voluntária e os selecionados foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG).

Após a aplicação do questionário, foi realizada a tabulação das respostas. Como o número de respondentes e de questões foram reduzidos, não foi necessário utilizar nenhum software de processamento eletrônico de tabulação de informações, sendo os mesmos computados manualmente e agrupados em quadros que subsidiaram o processo de análise deste estudo. Os dados coletados no questionário contribuíram para apresentar o perfil geral dos participantes a partir de características singulares, assim como permitiu apreender os determinantes relacionados ao campo informacional e possíveis focalizações dos professores em relação ao objeto de pesquisa.

Para participar das entrevistas, foram selecionados o total de doze (12) professores e professoras em duas escolas: uma no Peru, com 6 professores e outra no Brasil com outros 6 professores. Esses participantes atenderam aos seguintes critérios pré-estabelecidos: a) Professores(as) egressos de

EFA ou de CRFA, com qualquer tempo de experiência; b) Professores(as) de qualquer área de atuação, com experiência mínima de um ano de atuação no contexto da Pedagogia da Alternância; c) Professores(as) egressos(as) ou graduandos(as) em Licenciatura específica para atuar na educação campestre, com qualquer tempo de atuação na Pedagogia da Alternância.

Outro importante recurso metodológico adotado neste estudo foi a entrevista narrativa. Para Jovchelovich e Bauer (2015), as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam uma verdade a partir de um ponto de vista num determinado tempo, espaço e contexto. “Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 95). Dessa forma, “as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos e, ao mesmo tempo, revelam experiências individuais, podendo lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos” (CRESWELL, 2014).

Na fase 1, os/as professores/as foram encorajados/as a narrar suas trajetórias de vida em relação ao objeto, partindo de suas experiências, considerando as marcas temporais, antes, durante e depois



da atuação na escola pesquisada, descrevendo suas vivências pessoais e profissionais. Durante a fase 2, respeitando o que Jovchelovitch e Bauer orientam, não houve interrupções, e esses docentes discorreram sobre suas vivências livremente. Já na fase 3, estimulou-se a narrativa, perguntando o que aconteceu diante de uma determinada situação, solicitando que descrevessem com mais detalhes os pontos considerados relevantes. Posteriormente, na fase 4, com o gravador desligado, conversamos com os sujeitos, retomamos pontos e situações vividas que julgamos pertinentes. Para Araújo (2020), nesse momento, podem aparecer informações que ajudam o pesquisador a entender a narrativa, embora não se configurem como material a ser inserido na pesquisa, já que são dotadas de explicações racionalizadas que fugiram da escolha do tópico inicial. Conforme aponta o autor, esse momento é proveitoso, pois as pessoas entrevistadas demonstravam maior naturalidade e descontração.

Levando em consideração que o contexto da PA é gerador de mudanças e provoca tomada de posições e atitudes, procurou-se compreender os sujeitos e suas representações sociais dentro do contexto do campo de um modo amplo. Para isso, foi levado em consideração o direcionamento metodológico definido em Antunes-Rocha (2018), que se orienta por três questionamentos:

- a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança? b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação

aos saberes instituídos e dos saberes instituintes? c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social? (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21).

Para evidenciar os deslocamentos e compreender como as representações sociais movimentam-se em relação à escola e ao campo, foram utilizadas estratégias de investigação, conforme Araújo (2020), capazes de analisar os componentes estruturantes de uma representação social: informação, campo da representação e atitude, assim como os fenômenos da realidade social relacionados à emergência de uma representação social, sendo: dispersão e defasagem das informações relativas ao objeto representado, focalização em relação a um centro de interesse, e a pressão para a inferência do objeto.

Para compreender o Movimento das Representações Sociais considerou-se as transições espaço/temporais dos sujeitos entrevistados em relação às escolas que compõem os contextos desta pesquisa. Esses deslocamentos ajudam a perceber as alterações nas formas de pensar, sentir e agir das pessoas entrevistadas quando são desafiadas pelo elemento estranho, bem como compreender como as experiências de vida sustentam uma determinada representação ou impulsionam para seu movimento.

A Educação do Campo subsidiou a análise, entendendo-a como uma matriz de referência construída a partir dos seus referenciais teóricos que

permitem perceber a vinculação do projeto de escola aos modos de produção e reprodução da vida camponesa em diferentes realidades educativas camponesas. O processo de análise será apresentado em dois momentos: primeiro, debruçaremos sobre o contexto do Peru de modo a entender como se movimentam as representações sociais dos professores em relação ao campo e, posteriormente, empreenderemos a mesma análise, tendo como referência o contexto brasileiro.

## Representações Sociais dos professores no contexto do CRFA/Peru

No que se refere ao contexto de pesquisa, no Peru, foi selecionado o Centro Rural de Formação em Alternância Yauri Waynakunaq Kallpachaq. O Centro Rural é banhado pelo rio Apurimac que em quéchua significa APU = Deus, RIMAC = Falar, ou seja “Deus que fala pelo barulho das águas”. O Centro localiza-se na Comunidade de São Francisco, sede do Distrito de Colcha, que pertence ao Município de Paruro, situado no Departamento do Cusco, e atende jovens (meninos e meninas) provenientes de áreas rurais circunvizinhas. O Centro está posicionado aos pés do monte sagrado<sup>29</sup> Yauri Waynakuna Kallpachaq que dá nome ao Centro e que significa “Deus que protege os jovens”.

29. Na cosmovisão andina, alguns montes são considerados sagrados, pois representa em cada uma de suas partes a ordem divina através de um sistema de relações. Conferir: JUNIOR, 2009.

No município de Paruro existem três CRFAs ligados à UGEL, CRFA de Colcha, CRFA de Huanin Pampa Paqareqtambo e CRFA de San Juan de Quihuares (ligado a Rondocan Acomayo). De acordo com as pessoas que habitam o local, o distrito foi criado pelos Incas quando fugiam da perseguição dos espanhóis e assim iam formando pequenas comunidades entre os vales das montanhas cusquenhas. Existem restos arqueológicos pré-incas e incas no entorno do distrito que comprovam a presença inca, datando de mais de 900 anos. Como distrito, a emancipação de Colcha aconteceu no ano de 1857, recebendo esse nome, que, de acordo com as pessoas que residem há mais tempo no local, surgiu porque ali vivia um povo artesão que confeccionava “colchas” com lã de alpaca para cama e mesa.

Colcha é formada por seis comunidades, sendo elas: Pampacucho, Pacopata, Deochinhuay, Araypallpa, San Lorenzo e São Francisco. A sede do distrito é a comunidade de São Francisco, formada, em sua maioria, por anciãos e anciãs e abriga o CRFA/Cocha. As terras em Colcha são comunais, gestadas por uma Associação. Os comuneiros patronais são as pessoas que vivem na comunidade e que possuem uma porção de terra, em geral, pequenos lotes, conforme protocolo pela Reforma Agrária. As terras não podem ser vendidas sem o consentimento da comunidade. Quando há intenção de venda, a comunidade, por meio da Associação, decide as condições do negócio, sendo que cada comunidade é autônoma e responsável por

administrar seus terrenos. Existe uma parte das terras que é de propriedade coletiva, onde cultivam especialmente milho, cevada e trigo para venda e manutenção dos gastos da Associação e da comunidade. No Peru, os distritos possuem determinada autonomia na gestão do território e, por isso, têm na gestão um Alcade (prefeito) e Regedores (vereadores) que exercem um mandato de 4 anos.<sup>30</sup>

Os investimentos realizados no distrito são escassos, não havia anteriormente escola de nível secundário até 2010, o que provocou a migração da população para as cidades de Paruro (16 km) e Cusco (58 km), alterando a formação social da comunidade, que passou a ser composta por anciãos e anciãs. A comunidade fala quéchua e castelhano, com predominância da primeira, especialmente entre os mais velhos que, em sua maioria, não falam castelhano. Em relação à produção, cultivam vários cereais, em especial, milho, quinoa e trigo, porém, atualmente, pela escassez de água, estão migrando para o cultivo de frutíferas, em especial, o abacate.<sup>31</sup> Cultivam também hortaliças e verduras que necessitam de pouca água na produção. No tocante ao abastecimento de água, existe um manancial criado para captação de água do rio que abastece as casas. A Associação de Comuneiros criou um comitê que cuida das questões relacionadas à água, racionalizam o consumo e realizam os procedimentos de tratamento no reservatório. Devido a escassez, a água tem sido um grave problema enfrentado pela população.

30. Quando realizávamos a visita à comunidade, aconteciam campanhas para eleições distritais, municipais e departamentais. A divisão política no Peru é diferente do Brasil. No Peru a divisão correspondente é: Nação, Províncias, Municipalidades, Cidades, Distritos e Comunidades.

31. O abacate no Peru é conhecido como “palta”, fruta típica muito usada na alimentação. O país é um grande produtor, cultivando diversas espécies. No CRFA de Colcha, a plantação de abacates tem sido o objeto central de muitos projetos produtivos.

Em relação às práticas culturais, a comunidade realiza festas tradicionais populares em comemoração a San Isidro, Señor de Pampacucho, Virgen del Rosario e, a principal, que é em homenagem à Santa Rosa de Lima. Ao se tratar de serviços de saúde, São Francisco possui um posto de saúde com ótima infraestrutura e conta com uma farmácia básica. No entanto, quando os pacientes com maior gravidade são avaliados, são encaminhados para atendimento no hospital de Paruro, ou Cusco.

Não há atendimento de segurança pública na comunidade, porém, quando necessário, a polícia é acionada e deslocada de Paruro. Existe acesso a sinal telefônico, disponibilizado por uma operadora. Não há transporte público regularizado para realizar o trajeto até a sede do município, que fica a 16 km. A rodovia não tem asfalto e não possui segurança nos precipícios que serpenteiam a estrada, todavia, quando necessário, são acionados carros particulares que realizam o transporte. Na sede do distrito de Colcha é oferecida a Educação Infantil (estudantes de 3, 4 e 5 anos de idade) pelo PRONOEI (Programa Não Escolarizado). O atendimento é realizado por uma promotora social<sup>32</sup> que atende apenas cinco crianças. Oferecem também educação primária (1º ao 6º grau para crianças de 6 a 11 anos, na Escola Municipal San Juan Baptista) em turmas multisséries organizadas em duas classes, 2º e 4º anos formam uma turma e 5º e 6º outra turma, não tem estudantes matriculados no 1º ano.

32. Não há obrigatoriedade de um professor habilitado para atuar na Educação Infantil, nas escolas rurais é comum encontrar promotoras sociais, que são professores com segundo grau completo.

A escola conta com 15 estudantes, sendo 04 meninas e 11 meninos, provenientes das comunidades de Miska, Corma, Qquepo e São Francisco.

Trabalham na escola primária dois professores, ambos residem na comunidade. Um professor é licenciado em Pedagogia, tem 61 anos de idade e 31 anos de experiência no magistério; a outra professora tem 50 anos de idade e 25 anos de experiência, é pedagoga, com especialização em gestão e educação bilíngue intercultural. Todas as comunidades de Colcha têm pelo menos uma escola primária, agrupadas em uma rede de Educação Rural, no entanto, a população demandava a criação de uma escola de nível secundário. Dessa maneira, como o governo não assumia essa responsabilidade, a comunidade organizou-se para criar a sua escola.

Foi sob a sombra das laranjeiras que dona Carlota Ttupa Carrillo, uma professora militante da Educação Rural, em Colcha, relatou a história da qual participou, liderando ativamente a criação do CRFA. Ela conta que a primeira iniciativa para criação do Centro foi mobilizar a comunidade e eleger uma comissão para liderar os encaminhamentos. Esse grupo foi chamado de PRO-CRIAÇÃO. A UGEL sugeriu a PA como possibilidade de atendimento e exigiu que tivessem local apropriado e estudantes suficientes. Nesse momento, iniciaram a tarefa de mapear os estudantes, buscando-os casa por casa. A Comissão procurou o PRORURAL, que tinha um escritório em Cusco, onde receberam orientações para o funcionamento de uma escola em alternân-

cia, conseqüentemente, a comunidade mobilizou-se e, por meio de uma festa patronal, angariaram recursos para iniciar o trabalho.

O desafio seguinte foi conseguir um local para iniciar o funcionamento, então a escola primária cedeu duas salas de aula e solicitaram da igreja um espaço para acomodação dos estudantes. Inicialmente, o colégio foi criado como Instituto Educativo de Gestão Comunal (IEGCOM), em nome do presidente da comunidade. Depois, precisavam contratar os professores. Então, o PRORURAL admitiu uma professora, que tinha experiência em CRFA, para auxiliar no processo de implantação, por conseguinte, a comissão procurou os “colchenhos”<sup>33</sup> que viviam em Cusco e Lima, e eles comprometeram-se a pagar ao menos dois professores. O município assumiu o pagamento de um professor. Assim, somavam-se quatro professores, era o que precisavam para iniciar. A cada ano, exigiam que o Estado assumisse a responsabilidade pela contratação do corpo docente. E, assim, as atividades do Centro iniciaram em 2010, contando com 15 estudantes de diferentes comunidades rurais de Colcha.

Em 2013, construíram os alojamentos divididos em dois espaços, contudo, as dificuldades permaneciam. Não tinham cozinha, sete mães ajudavam e revezavam no preparo das refeições. Posteriormente, a comunidade doou o terreno para construção provisória do colégio, embora, nesse período, a maioria dos professores que atuavam na instituição não tinha formação específica para

33. Adjetivo pátrio para quem nasce em Colcha.



atuar na educação secundária. Dona Carlota disse, entre lágrimas, que quando eles passavam alguma dificuldade dizia: “Um dia vou contar essa história e dar risadas, isso tudo que estou fazendo será uma anedota”. E acrescenta: “E esse dia chegou...”

Em 2016, quando o diretor Rodrigo Zanabria<sup>34</sup> assumiu a gestão do CRFA, em Colcha, havia poucos estudantes. A primeira iniciativa foi mobilizar profissionais qualificados para assumir a docência e, em seguida, articular parcerias que garantissem a construção provisória de cinco módulos pré-fabricados, onde funcionariam três salas de aulas, uma sala de professores conjugada com uma biblioteca e uma sala destinada à secretaria do colégio. Todo o trabalho foi construído pelas mãos de pais, mães e estudantes, através de uma corrente de trabalho motivada pelo desejo de ver o colégio progredir.

Para esta pesquisa, no Peru, foram aplicados e respondidos dez questionários, que contribuíram para definir o perfil dos participantes. Com base nos critérios estabelecidos, selecionamos seis docentes para participarem da entrevista narrativa. Quatro docentes não atenderam ao critério de tempo de experiência. Dos selecionados, dois são homens e quatro são mulheres. A idade varia de 25 a 31 anos. A experiência pedagógica em CRFA varia de dois a oito anos. Somente um professor é casado e tem filho. Quanto à formação, um professor possui formação técnica sem licenciatura, dois deles têm formação superior sem licenciatura e três possuem licenciatura em diferentes áreas. A duração

34. O diretor relatou que não pretende ficar no colégio por muito tempo, ele disse que possui formação em Educação Rural e gostaria de ficar mais perto da família, tem um filho pequeno, mas de alguma maneira continuar o trabalho na área de sua formação.

das entrevistas narrativas varia de 38 minutos à 1 hora e 03 minutos. De forma a preservar a identidade dos participantes, usamos pseudônimos, para isso, buscamos nomes comuns utilizados no contexto peruano.

Conforme definido, o conteúdo das narrativas foi analisado com base nas categorias estabelecidas. Desse modo, levando em consideração a unidade de significação que trata dos “sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção, no contexto do CRFA/Peru”; os entrevistados, ao narrarem suas experiências em relação ao objeto, partiram das suas vivências antes de atuarem como docentes no contexto do CRFA.

A partir das narrativas de suas memórias de infância em relação ao campo, buscaram, nas suas trajetórias de vida, momentos da infância pelos quais foi possível perceber uma vivência familiar vinculada ao campo. Ressaltaram as condições precárias de vida que provocava a migração para a cidade. O acesso à escola apareceu como negação de direito e um dos principais motivadores para a saída do campo, atrelado à pobreza e à negação de outros direitos básicos. Esse momento foi narrado como algo doloroso, pois, além da quebra de vínculo com a família e com o contexto campesino, os sujeitos ainda tinham que enfrentar a depreciação do seu modo de vida, resultado da histórica dicotomia rural e urbano.

“Eh, foi uma mudança diferente, porque foi diferente, né? Ei, os meninos, os co-

legas de escola não são como no campo. Você cresceu no campo, você tem confiança, pode falar... e eles não são, não são muito respeitosos. Na cidade quando eles te veem vindo do interior já te pegam como você sabe, te tratam mal... te falaram, uh, às vezes te falaram, uh, “chola”, uh, isso é ruim, assim isso, se você tem pele clara não te falam nada, mas se você tem tez andina ou morena te chamam de “cholo, chola”, ou... te insultam, te chamam de “índio”, ou se você é um homem “índio” agora, uma vez que me trataram assim, por causa do meu tipo de pele ou da minha tez, a princípio você não gosta... não combina com você. Então eu achava que ser do campo não era bom.” (Milagros, tradução nossa).

“ir para a cidade foi um momento doloroso, deixar mamãe e papai e ainda enfrentar preconceitos sobre ser do interior. Então, eh, por causa da distância da escola, era muito longe e também era pequena, então meus pais resolveram me mandar para Cuzco, porque meus irmãos mais velhos já estavam lá e já moravam lá. já faz alguns anos” (Javier, tradução nossa).

“Não morei no campo, mas vi alguns pais que decidiram levar os filhos para a cidade e os deixaram sozinhos lá, esse era o principal problema porque como eles moravam sozinhos não tinha ninguém para controlá-los, pelo menos minha escola ficava numa área onde... em que a maioria dos alunos eram filhos de migrantes da Zona Rural que tinham ido para a cidade, e isso... eles moravam sozinhos e aban-

donados, um pouco. Então eu achava que ser agricultora não era bom, a vida era difícil” (Dolores, tradução nossa).

“Eu até queria ir para a cidade, mas quando cheguei lá vi que não era nada do que eu pensava, as pessoas que eram crianças do campo eram vistas como atrasadas, cholo, e isso me machucava muito”. (Mercedes, tradução nossa).

“Meu pai me mandou para a cidade para estudar, mas como eu já tinha vínculo com a cidade, não tive dificuldade de me adapta” (Ollanta, tradução nossa).

“Fui para a cidade estudar, era boa aluna, então saí sem muita dificuldade” (Rosário, tradução nossa).

Milagros apontou que as características da sua identidade campesina foram motivo das discriminações que viveu; além do preconceito territorial, apareceu na narrativa da entrevistada a discriminação racial, com a presença de estereótipos sendo empregados para depreciar seu modo de vida. Ela relatou que essa situação lhe causava sofrimento. Javier compartilhou de um sentimento semelhante ao de Milagros, ele destacou que a distância entre a escola e a sua casa foi o motivo de sua família mandá-lo para a cidade, relatou que essa mudança foi muito dolorosa, tanto por ter que se desvincular da família quanto pelo preconceito enfrentado na cidade. Já Dolores destacou que queria ir para a cidade, provavelmente esse desejo estava fun-

damentado no imaginário social, no qual a cidade aparece, conforme dito anteriormente, como lugar de oportunidades. Contudo, a entrevistada relatou que, ao chegar, viu que a realidade na cidade para o sujeito camponês não era fácil, ela sofreu, assim como Milagros e Javier, discriminação socioterritorial e narrou essa vivência com uma situação dolorida. Fica evidente nas narrativas que a negação do direito à escolarização às populações camponesas é historicamente reproduzida (UCCELLI; MONTERO, 2010). Para Ollanta e Rosário, o fato de ir para a cidade foi vivenciado de forma mais tranquila, ao narrarem essa experiência não apareceram situações onde tiveram que enfrentar algum tipo de preconceito. Ollanta, pelo fato de já conviver no espaço urbano por conta do trabalho dos pais e da distância de sua casa em relação à cidade, encontrou poucas dificuldades.

As narrativas vão avançando, e as relações sociais vividas na cidade são reconstruídas com destaque para o contexto escolar urbano. As condições de precariedade apareceram na fala de Milagros, ela comparou a forma de se vestir no campo em relação à cidade e como essa diferença era usada para depreciar os estudantes oriundos do campo. Rosário e Javier destacaram a separação não só territorial, mas também social, ela disse que na escola os estudantes eram separados pela linha divisória socialmente construída, e na narrativa de Javier percebe-se o constrangimento e a negação da identidade campesina ao dizer que tinha vergo-

nha de ser camponês, que o próprio termo “rural” era empregado com tom pejorativo pela população urbana. Nota-se que esse era um destino dos jovens camponeses que quisessem dar continuidade aos estudos: o vínculo com o campo ficava então comprometido, e além da separação física, havia a ruptura com o modo de vida campesino, que passava a ser influenciado pelo modo de vida urbano (BENJAMIM, 2000).

Nas narrativas, a continuidade do processo de escolarização coincidia com a vivência na cidade. Apesar de já manterem relativo vínculo com a cidade, apontaram situações nas quais os modos de vida rural e urbano eram confrontados, contudo, com intensidades distintas. O uso da língua materna aparece como elemento que caracteriza o camponês, destacando sua ancestralidade indígena, mas também sendo motivo para o acirramento das desigualdades entre o campo e a cidade. Os entrevistados relataram experiências nas quais eram vítimas de preconceito linguístico, porque eram falantes da língua materna praticada em suas comunidades.

“A primeira dificuldade, que eu não conseguia, não sabia falar espanhol, não sabia falar espanhol e não conseguia me comunicar com ninguém. (...) naquela época, uh, também tinha colegas que vinham da zona rural como eu, mas, bom, na cidade geralmente você tem medo ou vergonha de falar quíchua, isso era antes, e eu também acho que agora ainda se mantém, mas como o quíchua já foi reava-

lorizado diretamente, até agora nas escolas se exige que se fale “quechua”, antes não era assim, né? Então, é por isso que, pela vergonha que você sentia por falar quíchua, você não se comunicava em quíchua, então eu não falava com ninguém porque ninguém falava comigo em quíchua e eu tinha vergonha e o que sabia de espanhol eu não podia falar, e com o meu primo, bom, só nos olhamos, também não nos falamos na sala porque estávamos na mesma sala (risos), ficamos ali, observando, atentos... calados. (...) Foi difícil chegar em um lugar, em uma cidade que tem o quéchua como língua materna, e não conseguir se comunicar com outras pessoa (Javier, tradução nossa).

“Eu tinha vergonha de falar minha língua materna, hoje vejo que é uma característica que deve ser preservada” (Milagros, tradução nossa).

“Até alguns anos atrás, eu nunca sabia falar espanhol, o quíchua era minha primeira língua, então, sim, uh, eu estudei em uma escola assim, onde havia apenas um professor, do primeiro ao quinto nós éramos ensinados por apenas um professor e em quíchua puro. quando eu ia para a cidade tinha que aprender”. (Rosário, tradução nossa).

“Meu pai me ensinou a falar espanhol desde cedo, embora eu também fale quíchua. Ele dizia que o espanhol era a língua da cidade” (Mercedes, tradução nossa).

“Desde pequeno. Desde criança quéchua e desde criança espanhola também” (Ollanta, tradução nossa).

A narrativa de Javier, ao se calar para esconder uma característica identitária, coloca em evidência o que o preconceito em suas diferentes manifestações pode provocar na vida do camponês. Nesse período, a narrativa aponta que ele era uma criança apartada de sua família, vivendo acuado em um lugar estranho e sem poder comunicar-se. Esse trecho da narrativa mostra como as especificidades camponesas são desconsideradas no contexto escolar urbano e os impactos disso na vida dos sujeitos campesinos. Vivência semelhante é narrada por Milagros, ela também disse que tinha vergonha de falar em sua língua materna, destacando que hoje percebe que essa é uma característica campesina que precisa ser preservada. Rosário, em sua narrativa, não destacou nenhuma situação de preconceito, ela diz que o espanhol é sua segunda língua, que falava quéchua e na escola a professora também ensinava apenas em quéchua. Ela narrou que teve que aprender o espanhol quando foi para a cidade. Ollanta e Mercedes aprenderam o idioma oficial desde cedo, o pai de Mercedes dizia que o espanhol era a língua da cidade.

Essa diferença linguística acabava excluindo dos processos de interação os estudantes do campo, tornando-se uma marca que estudantes queriam esconder e para isso se silenciavam (SOTA, 2017). A desigualdade territorial historicamente



foi parâmetro para dividir e qualificar os sujeitos (MARIÁTEGUI, 1989). É possível perceber que, ao longo da trajetória de vida, os entrevistados vivenciaram experiências que permitiram partir de um contexto que desvalorizava a língua materna para um contexto de reconhecimento desta, enquanto característica cultural dos camponeses.

Ao narrarem as especificidades camponesas, emerge nas narrativas o fenômeno religioso, enquanto característica do modo de vida camponês.

“Somos uma cidade católica e no interior essa religião é muito viva, tradições, festas, costumes são preservados e ensinados às crianças” (Dolores, tradução nossa).

“A cultura aqui tem uma presença muito grande de religiosidade. No CRFA a gente também procura ensinar valores religiosos, temos até um professor que é padre, ele ajuda muito” (Javier, tradução nossa).

“Parece que no campo os papais e mães estão mais preocupados com os valores religiosos do catolicismo, na cidade hoje isso está mudando e está muito ruim. Buscamos como professores também ensinar valores religiosos” (Mercedes, tradução nossa).

“No campo as tradições religiosas são mantidas e transmitidas às novas gerações, todos participam das festas da igreja, das celebrações” (Milagros, tradução nossa).

“Nossa religião católica é muito importante para nós, o povo peruano é um povo de fé” (Ollanta, tradução nossa).

Os entrevistados apontam nas narrativas que o fenômeno religioso da doutrina católica está presente na organização do campo, influenciando o modo de vida dos sujeitos, uma vez que determina valores, costumes e atitudes. Destacaram que as tradições religiosas são preservadas no campo e que esse contexto/lugar preocupa-se em repassar suas crenças e seus valores às novas gerações, deixando evidente que o CRFA reproduz um modelo de ensino religioso confessional. Mercedes destacou que a população camponesa procura manter os valores religiosos com maior intensidade que a população da cidade. Ela e Javier destacaram que as práticas educativas no CRFA também orientam para uma formação fundamentada em valores religiosos. Essa influência religiosa pode ser percebida também na forma como compreendem a terra.

A terra aparece para Javier como um bem precioso que precisa ser cuidado. Na narrativa de Milagros, a terra surge como mãe, em uma perspectiva divina, na qual Deus e Terra entrelaçam-se numa amálgama consistente. Mercedes resgatou o conceito de “bem viver”, comumente usado pelas populações originárias. Rosário enfatizou a terra como bem comum e, portanto, direito de todos. Para Ollanta e Dolores, a terra assume também uma dimensão econômica. Elas compreendem a terra como um presente de Deus, mas entendem

que esse presente deve ser usado para desenvolver os negócios e produzir em larga escala. Nota-se que existe diversidade na forma de pensar a terra, que aparece na contradição: espiritualidade/religiosidade x terra de negócios.

As narrativas sobre as práticas dos entrevistados apontam uma relação de proximidade junto às famílias dos estudantes, que é estimulada pelo formato pedagógico dos CRFAs. Essa aproximação faz com que diferentes questões se manifestem.

Em relação à categoria – uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância – no contexto do CRFA/Peru, os entrevistados, ao narrarem suas vivências e práticas em relação à escola, apontaram suas experiências antes de atuarem no CRFA, trazendo à tona suas vivências profissionais.

“Eu trabalhei como servidor público com planos de negócios com produtores, beneficiários, com pessoas do campo e também da cidade, orientando na questão de formar associações, ah, como eles podem entrar no mercado, mais ou menos eu trabalho com isso e Antes Depois de vir para cá trabalhei em 2 CRFA em Coyabamba, a convenção, 1 em Lima Tambo, Anta” (Ollanta, tradução nossa).

“Trabalho lá há 1 ano. aí fui um pouco mais longe, que é a Anta, fiquei lá 1 ano também, aí na Oropesa também trabalhei 1 ano, mas em escola particular. Não era do Estado, e aí, depois do meu quarto ano, só vim para cá” (Dolores, tradução nossa).

“Quando vi a oportunidade de vir aqui e trabalhar um ano inteiro, completo, fixo, bem, vim aqui para Colcha e antes disso não tinha trabalhado em uma escola” (Javier, tradução nossa).

“Um CRFA da Sierra del Cuzco, estou lá há 4 anos” (Milagros, tradução nossa).

“Eu trabalhava numa escola paroquial, né, de freiras” (Rosário, tradução nossa).

“Trabalhei em outras escolas, mas habitual, antes não conhecia o trabalho do CRFA” (Mercedes, tradução nossa).

Percebe-se que as experiências relatadas de momentos antes de atuarem como docentes no CRFA são diversas. Ollanta assessorava camponeses, orientando-os em questões de acesso ao mercado. Dolores havia trabalhado em escolas regulares públicas e particulares. Javier não relata nenhuma experiência de trabalho formal anterior ao CRFA. Milagros atuava como professora em um CRFA de outra região. Rosário atuava como docente em uma instituição particular, Mercedes também já atuava como docente, mas em colégios regulares públicos. Ela destaca que não conhecia o trabalho nos CRFA. Após relatarem suas experiências prévias em relação ao contexto do CRFA/Colcha, eles narraram como se deu o contato docente com escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância, ressaltando o impacto que vivenciaram ao atuarem em uma escola pedagogicamente organizada para a formação de jovens camponeses.

“Trabalhar em um CRFA é diferente de qualquer outra escola, nenhuma tem um formato pedagógico assim, no começo achei diferente, exatamente por não conhecer essa forma de trabalhar, nunca tinha tido contato com a alternância, no começo eu fiquei confuso, mas depois de entender como é o trabalho, percebemos que é fantástico e mais fácil de desenvolver” (Ollanta, tradução nossa).

“Eh, então... foi uma experiência muito legal, mas também nova, para mim... bastante nova. Quando vim para cá, bem, fiquei surpreso, era uma coisa diferente, nunca tinha visto esse tipo de sistema, não, também nunca tinha ouvido falar. Aqui é bem diferente da escola regular, no começo a gente se perde, depois a gente entende a proposta e fica mais fácil trabalhar com instrumentos” (Javier, tradução nossa).

“Então, quando eu cheguei aqui, ou seja, isso era completamente novo para mim, e o pior é que na Universidade não nos ensinaram nem falaram que era um CRFA, eu não conhecia pessoalmente. Então quando eu cheguei aqui e disse “é o que é feito aqui? Como é isso?”... então eles treinaram a gente primeiro, em março foi, treinaram a gente uma semana inteira, falaram o que é um CRFA, o que é feito aqui, como é a convivência, qual é a estrutura dele, seu organograma... já conversamos sobre tudo isso.” (Dolores, tradução nossa).

“Eu vim para cá, era outra realidade, por quê? Porque eu nunca tinha trabalhado com instrumentos de PA, eu não sabia que era um CRFA, não fazia ideia. Eu vim para o CRFA, no começo... eh, eu não entendia, eu não entendia... com treinamento tivemos, com explicações dos nossos coordenadores consegui entender como é o treino de alternância”(Rosário, tradução nossa).

“Quando cheguei aqui fiquei imaginando como eu iria preparar minhas aulas, utilizando os tópicos do PI, então vi que esse trabalho facilita o entendimento dos alunos, pois o conteúdo é próximo da realidade dele” (Mercedes, tradução nossa).

“Não sabia da alternância, não entendia, não entendia... Fiquei confusa quando cheguei no outro centro onde eu trabalhava, esse modelo de escola é muito diferente, então aos poucos foi ficando normal com os treinos que tivemos. Com as explicações dos nossos coordenadores consegui entender como é o treino em alternância” (Milagros, tradução nossa).

Ao relatarem o contato com o CRFA, os entrevistados destacaram estranhamentos iniciais, marcados pelas especificidades de uma escola vinculada à PA. Esse momento aparece nas narrativas como uma situação nova, que provocava inquietações. Dolores destacou que a sua formação inicial não a preparou para exercer a docência nesse tipo de escola. Os instrumentos da PA aparecem como novi-

dade para Rosário, Javier e Dolores. Todos os entrevistados relataram que a formação realizada pela equipe coordenadora da PA contribuiu para que ampliassem os conhecimentos sobre a proposta formativa do CRFA, facilitando o trabalho docente na instituição.

Os entrevistados compreendem que a formação desenvolvida no CRFA é diferente daquela que acontece no âmbito das escolas regulares. Para eles, o trabalho educativo desenvolvido é completo porque os estudantes além dos conhecimentos acadêmicos têm acesso à formação moral, com instrução que preconiza os valores e os bons costumes. Nesse sentido, Dolores ressaltou que os professores que atuam nesse contexto realizam um duplo trabalho. De acordo com Uccelli e Montero (2010), as práticas formativas dos estudantes alternantes caracterizam a proposta formativa da Pedagogia da Alternância. É perceptível nos trechos acima a pressão para inferência que o objeto exerce sobre os professores, exigindo uma tomada de posição; não é possível permanecer neutro diante da realidade da escola, ao aderir aos novos elementos, o professor altera seu campo representacional já existente, e o elemento novo provoca a elaboração de um novo campo representacional nesse indivíduo ou no grupo (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001).

As próximas narrativas discorrem sobre as práticas docentes que são desenvolvidas. Os entrevistados narraram quais escolhas realizam ao elaborar suas práticas e, nesse momento, destacaram onde buscam informações para subsidiá-las.

“O PI orienta a gente, então eu consulto os alunos, procuro em livros didáticos, mas principalmente na internet em sites sobre o assunto, algumas empresas têm boas informações sobre o assunto” (Dolores, tradução nossa).

“Na web, na internet, eu procuro sites corporativos, sim, às vezes em livros também, depende do tema... os tópicos que a gente tem que ser um pouco, bem, em relação ao PI. Mas também os livros... aqui na Biblioteca a gente tem os livros, né, os materiais que o Ministério da Educação também disponibiliza” (Mercedes, tradução nossa).

“Aproveito meus finais de semana em casa, porque aqui não tem internet e pesquiso as atividades, pesquiso a questão da PI e depois junto os dois.” (Milagros, tradução nossa).

“Preparo minhas aulas buscando informações com os próprios alunos, porque eles sabem muito sobre questões de PI, também procuro na internet e em livros didáticos” (Rosário, tradução nossa).

“Então, para a gente poder buscar informação, é, é impossível, não é possível. Então o que todos nós temos que fazer... o que eu também faço é quando vamos a Cuzco nos fins de semana, temos que trazer todas as informações que precisamos, para poder preparar nossas sessões, uh, todas as informações que precisamos, nós descartamos da internet e trazemos aqui para preparar todas as sessões” (Javier, tradução nossa).



“As informações, né, as fontes que eu utilizo é minha própria experiência de treinamento, textos, também tenho que trazer informações da internet, conheço sites muito bons de empresas agrícolas, né, também né, sempre resgatando o conhecimento que existe aqui, na verdade reforçando com informações contextualizadas dos textos, da internet, né, mais ou menos também vendo a necessidade dos alunos, que é o que eles decidem aprender, vendo a necessidade do lugar”. (Ollanta, tradução nossa).

Ao tratarem sobre suas práticas, Rosário, Mercedes, Milagros e Dolores trouxeram à tona os Planos de Investigação, por ser o eixo central de seus planejamentos. Assim, para elaborar suas práticas, destacaram que buscam informações junto aos estudantes, mas principalmente em sites da internet. Dolores, Mercedes e Ollanta destacaram que os sites empresariais são fontes usadas nas pesquisas. Mercedes também ressaltou o uso de livros enviados pelo Ministério da Educação. Javier explicitou que as informações que ele utiliza têm como fonte a internet. Todos os entrevistados falaram sobre suas práticas docentes no CRFA, fazendo relações às especificidades da proposta formativa da PA.

No decorrer das narrativas, os entrevistados relataram suas práticas enquanto docentes, situando o momento presente de atuação na escola, revelando suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo, sendo possível perceber como se relacionam com o modo de vida, com a cultura, com os co-

nhecimentos produzidos na dinâmica de produção e reprodução da existência camponesa.

“A gente trabalha a questão da pesquisa de mercado, né, a questão de... de identificar o potencial, identificar as necessidades dos alunos e durante a sessão tem que haver uma animação constante. Casos já foram apresentados, ou de repente está apresentando vídeos, ou de repente está... uh, apresentando algumas histórias de pessoas de sucesso para que elas se animem e possam internalizar que as empresas podem ser realizadas na área a partir de suas potencialidades . Porque? Cuzco é um mercado potencial. Em relação ao turismo... uh, e a questão do turismo precisa de produtos orgânicos, produtos naturais e justamente no campo você pode trabalhar esse tipo de produção em pequena escala mas com qualidade e entrar no mercado do turismo. Cuzco é um mercado intenso e hoje o que o mercado quer são produtos naturais, inclusive internacionalmente, né? o que queremos trabalhar é nesse sentido, nós, e nesse sentido os alunos também são orientados” (Ollanta, tradução nossa).

“Uma coisa é ensinar para trabalhar na área, outra é ensinar conteúdos curriculares, a gente faz associações, mas são saberes diferentes” (Mercedes, tradução nossa).

“muitas vezes pensamos que ser camponês é sinônimo de pobreza, e essa ficção, a gente... a gente tem agora no Peru, né? A gente sempre fala “agricultor, ele é

agricultor”, mas no fundo eles não sabem que ser agricultor é... é o melhor, mas sim. Se aquele agricultor tivesse formação ou orientação, porque os filhos dele são orientados, esses filhos vão orientar os pais, então eles não vão mais plantar um hectare, estamos falando, vão plantar 5 hectares, “ah, está me dando dinheiro, sim, está contribuindo para a educação do meu filho”, “ah, da próxima vez vamos plantar 10 hectares... ah, não, está dando resultado, por que não plantamos mais na comunidade? Ele já está dando mais pra gente, então o pai já tem apoio para sustentar o filho. Como mães e pais trabalham duro e ainda lutam, projetos produtivos ajudam a melhorar suas vidas..” (Rosário, tradução nossa).

“Eu não sei ler nem escrever”, por exemplo, se for um Plano de Pesquisa sobre a lavoura do pai, eu digo a ele “porque você não ensinou seu filho”, “é porque eu não sei ler ou escrever”, mas eu não sei ler nem escrever. É preciso escrever ou não, e eles me falam tipo “agora”... Eu pergunto a eles, “em que mês você planta as batatas”. .. eles me dizem “em tal mês”, “mas para plantar, como você faz. Como você prepara a terra?” ... “Não, primeiro você tem que fazer, uh, eu tenho que preparar o terreno, eu tenho que, uh, irrigar... eu rego, eu vou irrigar, e depois a gente semeia, gado, ara, combinar” ... “e como falido ? Sozinho”... e aí eles ajudam ele, ajudam ele e correm, e aí mas... “mas se você vê que ele sabe de batata, ele sabe de batata” e ele tá aí... por quê? Pela sua experiência você pode... você

pode falar para o outro o que você sabe, e seu filho vai escrever o que você está contando, está fazendo o dever de casa, está ajudando, está ensinando” (Milagros, tradução nossa).

A maneira como as pessoas entrevistadas compreendem e lidam pedagogicamente com o campo e seus sujeitos pode ser compreendida a partir das suas trajetórias formativas.

O campo, presente na representação do grupo de entrevistados, aparece distanciado do centro de interesse da população camponesa. Percebe-se, através das narrativas, dois movimentos no que diz respeito às práticas docentes em relação ao campo: ora a prática formativa é entendida enquanto instrumento para fixar o estudante no campo, ora orienta para a migração para cidade. Em nenhum desses momentos, o campo é assumido enquanto território de direitos em diálogo com a ancestralidade camponesa. O que se percebe é um campo como espaço para transformação do ser camponês e do próprio campo em capital agropecuário. Conforme assinalado por Fernandes e Molina (2005), essa forma de pensar o campo enfraquece o modo de vida da população camponesa e coloca em perigo a existência camponesa porque investiga pouco o campo enquanto espaço de luta, vivência, conflitos, desigualdades e injustiças perpetuadas secularmente.

A visão de campo desse grupo aproxima-se do projeto colocado para o campo pelo Agronegócio, que intensifica um processo de desterritorialização dos camponeses e tira do camponês sua camponesi-

nidade. Nessa direção, as relações culturais e sociais, as tradições, os hábitos e os costumes são enfraquecidos e sobrepostos pela representação que as mantém. O modelo de desenvolvimento econômico que confere condições precárias ao camponês é, contraditoriamente, defendido e almejado pelos professores, entrando em conflito com o modo de vida dos estudantes e de suas famílias, que reproduzem hábitos, costumes e tradições no cultivo e no trato com a terra, acumulados historicamente, a partir da cosmovisão andina. A dimensão coletiva e comunal, historicamente conquistada pela população campesina, não emergem nas narrativas das trajetórias de vida.

De acordo com Vera Rojas (2019), o termo “empresarial” incorporou-se à educação em uma época de importantes mudanças sociais e administrativas no setor educacional peruano. Ao manter sua representação, os entrevistados demonstram que pouco politizam as questões agrárias e as condições de vida e de permanência no campo, por isso a meritocracia está presente nesse movimento, fazendo com que esse grupo pense o desenvolvimento escolar dos estudantes e as condições de vida no campo enquanto resultado de um esforço pessoal. As práticas docentes demonstram que a Pedagogia da Alternância no Peru sofreu poucas alterações e mantém-se próxima ao projeto de origem, de mais de 80 anos. Talvez, em decorrência disso e do distanciamento junto aos movimentos sociais, as práticas tenham um caráter pouco político.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados, no contexto do Peru, percebe-se que as características campesinas não se restringem a um único formato, ao contrário, são concebidas em um contínuo processo que é singular e social. As experiências de vida são narradas a partir dos deslocamentos de espaço e tempo e são marcadas por conteúdos históricos e políticos que conformam o campo, no Peru. Entre esses conteúdos destacam-se a dicotomia rural e urbano, a violência no campo e a cultura campesina.

A dicotomia rural e urbano é notada com maior incidência quando as narrativas tratam da mudança para a cidade, durante o período de escolarização. O modo de vida campesino aparece depreciado no meio urbano, esse comportamento é resultado de relações históricas de poder, que determinam os padrões de comportamento social. Esse tipo de desigualdade é usada historicamente enquanto parâmetro para dividir e qualificar os sujeitos, não há o reconhecimento da identidade social. Nesse sentido, o fato de viver no campo, por si só, já constitui um elemento para inferiorização em relação a quem vive na cidade.

A discriminação do modo de vida campesino aparece nas narrativas associado ao uso da língua materna. Os entrevistados narram que na cidade as línguas maternas são reconhecidas como língua de índio. O índio aparece como uma caricatura, algo exótico e desajustado à cultura proeminente (MARIÁTEGUI, 2010). Essa diferença linguística

estigmatizava os estudantes do campo e acabava excluindo esse grupo dos processos de interação.

Em se tratando dos conteúdos da realidade camponesa, percebe-se que são tratados como ilustração para as atividades em relação a um determinado conteúdo curricular. A realidade aparece como resposta aos temas abordados nos Planos de Investigação (PI). A identificação é feita por meio da visão de uma figura com um camponês, um personagem caricato que sabe plantar e pastorear. A dimensão protagonista de um sujeito de direito não ocupa a representação dos entrevistados. Os projetos produtivos são pensados com o intuito principal de gerar renda para as famílias dos estudantes. É como um mecanismo de compensação pela falta de conhecimento técnico dos pais, e é a forma como a escola entende que se pode evitar o êxodo rural. Percebe-se que a permanência do jovem no campo está condicionada aos aspectos de renda, pouco ou nada se menciona sobre o modo de vida camponês ou os embates necessários para alterar as condições de vida. Esses projetos são como incubadoras de pequenos negócios, os quais, no desejo e na projeção dos professores, podem crescer, expandir e dar lucros.

Esses e outros conteúdos relacionados ao fenômeno do campo no Peru aparecem nas narrativas dos entrevistados apontando que os Movimentos das Representações Sociais sobre campo são construídos nesse emaranhado de interações. Mesmo cada sujeito realizando uma vivência particular,

em algum momento, a vivência desses e outros conteúdos colaboram para movimentar as Representações Sociais sobre campo.

Levando em consideração a unidade de significação que trata dos “sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção no contexto do CRFA/Peru”. Os entrevistados, ao narrarem suas experiências em relação ao objeto, partiram das suas vivências antes de atuarem como docentes no contexto do CRFA. Ao fazerem isso, buscaram, nas suas trajetórias de vida, momentos da infância pelos quais foi possível perceber uma vivência familiar vinculada ao campo, mas, ainda assim, não partilham do interesse em valorizar o campo como local cultural, mas apenas perpetuam os estereótipos dicotômicos entre campo/cidade.

## **Representações Sociais dos professores no contexto da EFAV/Brasil**

No Brasil, o contexto selecionado foi a Escola Família Agrícola de Veredinha – EFAV, localizada na comunidade de Gameleira, que pertence ao município de Veredinha. A instituição atua na região do alto Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais e oferece o curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, a estudantes do campo, por meio da Pedagogia da Alternância – PA.



Emancipada em 1995, Veredinha era distrito da cidade de Turmalina. Atualmente, conforme o Censo 2010 (IBGE, 2010), a cidade possui uma população de aproximadamente 5.549 habitantes e área de 635,3 km<sup>2</sup>. É cortada pelo Rio Itamarandiba e pelo Rio Araçuaí, conhecida pela produção variada de artesanato, em especial o trabalho com cerâmica. A maior parte da população vive da Agricultura Familiar, do cultivo de milho, banana, feijão e cana-de-açúcar. Também exploram a criação de gado. No município, predomina a plantação de eucalipto, explorada pela Arcelor Mital,<sup>35</sup> uma grande multinacional que comercializa a madeira e o carvão dessa planta exótica à região.

Existem, no município, três escolas rurais, uma na comunidade de Mendonça, uma na comunidade de Vendinhas<sup>36</sup> e outra na sede do município. Todas ofertam educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, duas delas ofertam também o ensino médio. Existem duas creches, uma na comunidade de Mendonça e outra em Veredinha. Na sede do município há atendimento dos correios e segurança pública. Não tem Bancos, somente um caixa eletrônico do Bradesco, no qual os moradores realizam as transações bancárias básicas. O município não tem hospital, somente Unidades Básicas de Saúde (UBS), os casos mais graves são direcionados à Turmalina ou à Capelinha.

O município é formado pelas comunidades de Mendonça, Caquente, Vendinhas, Monte Alegre, Pontezinha, Macaúbas, Boiada, Pindaúba e Game-

35. A empresa chegou à região do Vale Jequitinhonha por volta de 1965. Com a expansão da área de atuação, vem progressivamente trocando a vegetação típica da região, que é o cerrado, pelo eucalipto, fato este que vem provocando impactos ambientais na região, como a escassez da água.

36. Vendinhas é uma comunidade do município de Veredinha.

leira. A comunidade de Gameleira (assim nomeada devido à incidência na região de árvores que levam esse nome) é formada por aproximadamente 30 famílias que trabalham especialmente no cultivo da cana-de-açúcar, milho, feijão, abóbora, melancia e banana.<sup>37</sup> Trabalham também no manejo de gado, na produção de cachaça, rapadura e farinha de mandioca. Gameleira é uma comunidade referência no município por ser a sede da EFAV.

A EFA Veredinha nasce do desejo de um pai em garantir ao filho Josimar Luiz Rocha o direito à educação. O pai, popularmente conhecido como Zezinho Caquente (José Aniceto), morador da comunidade de Caquente, localizada no município de Veredinha, é agricultor familiar, pai de três filhos e sócio fundador da escola. Após concluir o ensino fundamental na cidade de Veredinha, José matriculou o filho na Escola Agroindustrial, em Turmalina, porém, em decorrência de atrasos do transporte escolar a direção da escola decidiu desligá-lo. Sr. Zezinho, que almejava ver o filho concluir os estudos, começou a pensar em alternativas, levá-lo para morar na cidade era uma delas, porém, não queria se distanciar do filho. Ao receber a visita de um técnico do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV),<sup>38</sup> que realizava ações junto aos agricultores familiares da região, o pai lamentava mais uma vez a saída do filho da escola. Naquele momento, o CAV acolhe o lamento do pai e o instiga a pensar em uma escola na região que pudesse suprir as necessidades educacionais dos estudan-

37. A banana é cultivada em uma fazenda da comunidade em maior escala, sendo destinada a venda para o Centro Estadual de Abastecimento – CEASA e estabelecimentos comerciais dos municípios vizinhos.

38. O Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica, localizado na cidade de Turmalina, é uma importante Organização não Governamental sem fins lucrativos da região e parceiro da EFAV. Criado em 1994, o Centro leva o nome de um importante agricultor da região, o senhor Vicente Nica. O CAV busca atualmente aliar os conhecimentos técnicos acadêmicos com o saber e a vivência dos agricultores, implementam metodologias e alternativas para desenvolver de forma sustentável a agricultura familiar da região.

tes. Naquela ocasião, o senhor Zezinho participava do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Veredinha, assim, ele levou a proposta para a reunião e contou com o apoio de todos. Em seguida, fizeram um encontro com as lideranças da região e com o assessor da AMEFA, que orientou o processo para criação de uma Escola Família Agrícola, sugerindo que fosse realizada uma pesquisa de campo, para mapear a juventude do município.

Tal pesquisa foi nomeada pelo grupo como pesquisa socioeducativa. Ela foi realizada junto às duas escolas do município que oferecem o ensino médio e concluíram que apenas 16% dos jovens matriculados concluíam esse nível e 84% abandonavam os estudos. De posse dessas informações, os agricultores decidiram construir sua própria escola. Nesse momento, não sabiam o tamanho do desafio que enfrentariam. Em seguida, foram criadas comissões para encaminhamentos das demandas necessárias. O CAV foi um parceiro importante, colaborando com os agricultores nesse percurso. O Senhor Valdemar Alves da Rocha, agricultor da comunidade de Gameleira, doou 5,4 hectares de terra, onde seria então construída a escola. Em 2003, foi constituída a Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional, Familiar e Agropecuário de Veredinha - ACODEFAV que, por sua vez, está vinculada a uma rede, através da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA.

Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) lançou o projeto de Desenvolvimen-

to Territorial e um dos eixos do edital era Educação do Campo. O grupo de agricultores elaborou junto à AMEFA e ao CAV um projeto que foi submetido e aprovado pelo MDA e, em 2006, o recurso foi depositado na conta da Prefeitura Municipal de Veredinha. A partir de então, os ânimos foram renovados. Em 2010, a escola foi construída, mas não estava apta a receber os estudantes, pois não tinha abastecimento de energia elétrica e nem água encanada. Para garantir o início das atividades, o CAV cedeu o espaço do Centro de Formação. Dessa forma, todo o primeiro ano de funcionamento da EFA aconteceu em Turmalina. Nesse período, os agricultores supriam as necessidades básicas da escola. Em 2011, iniciaram-se as atividades na sede própria da escola. Posteriormente, por meio de parcerias nacionais e internacionais, a escola amplia os espaços, adquire mais 4 hectares de terra e, na data desta pesquisa, contava com 9,4 hectares para desenvolvimento das atividades. Esse histórico revela a mobilização camponesa em torno da escola no campo, ao mesmo tempo em que denuncia as precariedades e a ausência do Estado na garantia desse direito.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Médio concomitante ao curso Técnico em Agropecuária e, desde 2011, conta com recursos do Estado via FUNDEB. Atende a 128 estudantes provenientes dos municípios de Veredinha, Capelinha, Turmalina, Itamarandiba, Chapada do Norte e Francisco Badaró, Angelândia e Minas Novas, totalizando aproxi-

madamente 37 comunidades atendidas. Isso só é possível graças à Pedagogia da Alternância, pois se assim não o fosse, os estudantes não teriam condições de se deslocar de suas comunidades todos os dias para frequentar as aulas. Na Alternância dos tempos educativos, os municípios disponibilizam ônibus para os estudantes. Em algumas situações, um município associa-se a outro e alternam o transporte. Em casos de distância pequena, os próprios pais responsabilizam-se pelo transporte de seus filhos.

Com uma educação em prol da Agroecologia, a escola vem empregando essa matriz produtiva em suas práticas formativas e tem incentivado o debate junto às famílias para a transição agroecológica a partir dos conhecimentos construídos pelos estudantes. Mesmo não havendo registros, a Agroecologia está presente na escola desde sua criação, a partir da vinculação dos agricultores fundadores junto ao CAV, que orienta para uma formação agroecológica. Em 2013, fomentada pelo desejo em receber o selo de certificação orgânica, a escola participou do Curso de Certificação, integrando o grupo de Sistema Participativo de Garantia (SPG),<sup>39</sup> impulsionada pelo CAV. Contudo, não havia interesse somente na classificação orgânica, mas também em ser um espaço de práticas baseadas na Agroecologia. Apesar de não conter uma disciplina específica para tratar da Agroecologia, o tema é transversalmente trabalhado em todos os componentes curriculares. Além disso, a escola agrega

39. Em 2008 o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento publicou uma cartilha orientando a construção dos grupos e definindo diretrizes de ação. Os chamados Sistemas Participativos de Garantia (SPG), junto com a Certificação, compõem o Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade Orgânica – SisOrg. Para o seu bom funcionamento, os Sistemas Participativos de Garantia caracterizam-se pelo Controle Social e a Responsabilidade Solidária, o que possibilita a geração da credibilidade adequada a diferentes realidades sociais, culturais, políticas, institucionais, organizacionais e econômicas.

parcerias e oferece cursos à comunidade sobre produção agroecológica. Sua inserção no movimento da Agroecologia faz com que a escola avance cada vez mais em direção a esse paradigma.

Outro destaque importante trata do fato de que a escola tem autonomia na elaboração do calendário escolar, garantida pela Lei de Diretrizes e Base – LDB, que prevê, no Artigo 28:

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

I– conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural;

II– organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III– adequação à natureza do trabalho na Zona Rural (BRASIL, 1996).

É elaborado também um calendário extraclasse, no qual são planejados os eventos permanentes da escola, como: Semana Paulo Freire, Semana do técnico em agropecuária, oficinas e comemoração de datas festivas.

A escola mantém-se por diferentes fontes,<sup>40</sup> sendo a principal delas os recursos via Lei 12.695/2012 do FUNDEB, repassados pelo município, e pelo bol-

40. Nos anos de 2017 e 2018 devido à forte crise política e econômica do estado de Minas, as EFAs mineiras tiveram que lidar com atrasos significativos no repasse dos recursos do FUNDEB, o que comprometeu o desenvolvimento das atividades.

sa-aluno que consiste em recurso enviado direto pelo Estado à Associação mantenedora da escola, assegurado pela Lei Estadual 14.614/2003. Como secundários, destacam-se recursos via Programa Nacional de Alimentação Escolar, a Cota Social<sup>41</sup> e recursos via projetos nacionais e internacionais como ONGs e/ou outras instituições.

A escola estabelece diversas parcerias para promoção de um fluxo de atividades diversificadas e captação de recursos financeiros para custeio de despesas, entre as quais se destacam: Associação de Apicultores do Vale Jequitinhonha – AAPE VAJE, que contrata estagiários para desenvolver atividades técnicas remuneradas; Projeto Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Programa de Iniciação Científica – PIBID – Diversidade, com atuação de um estudante da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Língua, Arte e Literatura; Projeto de Sucessão Rural, em parceria com AMEFA, no qual os estudantes<sup>42</sup> têm a responsabilidade de mobilizar outros jovens a se organizarem para o acesso aos mercados institucionais; Projeto “Veredas Sol e Lares”,<sup>43</sup> em parceria com a UFVJM e Movimentos dos Atingidos por Barragens, no qual três estudantes participam como bolsistas; e Oferta de cursos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), disponibilizados para os estudantes e para a comunidade.

41. As cotas sociais tratam das contribuições que cada família colabora por estudante. Esse valor é definido em assembleia geral. No ano da pesquisa (2018) o valor pago por cada família era de R\$ 40,00 (quarenta reais) mensais.

42. Fruto dessa iniciativa, foi criada uma associação de estudantes ligados às EFAs.

43. O referido projeto tem como objetivo produzir energia elétrica por meio de placas solares e distribuição para famílias organizadas no grupo de base. Os estudantes realizam o diagnóstico nos municípios de Jenipapo de Minas e Chapada do Norte.

No contexto brasileiro, os conteúdos das narrativas foram analisados considerando as unidades de significação definidas. Entre os respondentes, um não atendeu ao critério de tempo de experiência. Desse modo, foram selecionados seis professores e professoras para participar das entrevistas narrativas, sendo quatro homens e duas mulheres, com idade variando entre 26 e 51 anos. A experiência docente varia de dois a dez anos e a experiência docente específica em EFAs também de um a dez anos. Somente um dos entrevistados é casado e tem filhos. Quanto à formação, todos os professores possuem curso superior, três professores são licenciados em Educação do Campo, um professor tinha formação religiosa formal em seminário, outro em Agronomia e outro em Geografia. Todos os(as) participantes são filhos de agricultores, relatam vivências no campo e estudaram pelo menos os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas camponesas. Com vistas a resguardar a identidade legítima dos participantes, selecionamos pseudônimos usados no contexto do Brasil.

Quanto à localidade de residência, o resultado evidencia que a maior parte dos entrevistados reside em área urbana. No que se refere às entrevistas narrativas, o tempo de gravação varia entre 44 minutos e 1h e 18 minutos.

Os conteúdos das narrativas foram analisados considerando as unidades de significação definidas. Assim, ao contemplar a categoria “Sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e



produção no contexto da EFAV/Brasil”, observa-se que os entrevistados, assim como no Peru, relatam suas trajetórias antes de atuarem na EFAV. Selecionando a infância como ponto de partida, eles evidenciaram seus vínculos de pertencimento com o campo, narrando vivências de inserção na Agricultura Familiar. As narrativas mostraram relações de envolvimento nas dinâmicas de trabalho no campo.

Ao destacarem suas experiências antes de chegar à escola, os entrevistados buscaram, nas suas trajetórias de vida da infância, passagens que evidenciam a relação com o objeto de pesquisa. Rosinha, João, Geraldo e Maria destacaram vínculos de pertencimento ao campo desde esse período, ressaltaram a participação nas atividades cotidianas do campo e as características de trabalho da Agricultura Familiar. As narrativas do período da infância abarcaram ainda o contexto escolar, sendo possível perceber que esse momento marcou a ruptura com o campo, assim como o acirramento da negação de direitos e das condições precárias de vida no campo.

“Era muito difícil porque a gente tinha que sair da roça e andar bastante a pé até chegar à escola. Tinha transporte, só que eu moro à 2 km de onde o transporte pegava. Ai durante um tempo a gente caminhava até chegar no lugar onde esse transporte chegava. Com o passar do tempo, um ano depois, dois anos depois, o pessoal se organizou, conseguiu entrar na justiça e aí conseguiu transporte pra poder pegar um pouco mais perto, imagi-

na só! Precisar entrar na justiça para isso! Mas no início a gente ia a pé. Com o passar do tempo, eu estudei em Capelinha de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> até a 7<sup>a</sup> série, na 8<sup>a</sup> série, quando eu ia pra 8<sup>a</sup> série, abriu uma escola lá na comunidade vizinha da minha, mas uma comunidade do outro lado da ponte, chamada Mandingueira, que é uma escola que na época foi aberta pela prefeitura de Itamarandiba, que era pra contemplar a segunda etapa do Ensino fundamental, né. De 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. Aí eu peguei e fui estudar lá né, aí as coisas já era mais tranquilas, que era uma escola na Zona Rural e tal, era mais perto, tinha a van, a perua que buscava a gente lá e tal, bem tranquilo, e como era escola rural todo mundo era igual” (Geraldo).

“Depois que terminei a quarta série, tive que ir para a cidade porque não tinha escola na roça para continuar. A gente tinha que acordar cedo, pegar um transporte até a cidade em estrada ruim, depois voltar com sol quente, almoçar e trabalhar, era muito corrido né, muito difícil. Eu queria mesmo era estudar na minha comunidade, sem precisar enfrentar tanta dificuldade” (João).

Quando fui pra cidade estudar, eu não gostei muito não. Eu era muito apegada na minha família, o carro ia cedo, e de tarde eu voltava pra casa. No caminho tinha poeira, carro quebrava, carro não ia quando chovia. Aí quando eu chegava ia correndo tirava a roupa da escola e ia ajudar, ia trabalhar mais a mãe (Maria).

“Quando eu tava na quarta série, os professores achavam que eu tava em um nível mais avançado e que talvez seria melhor me colocar pra estudar na cidade. Aí foi a grande mudança, que na quarta série eu já fui estudar na cidade. Aí tinha um transporte escolar. Tinha um ônibus na época, eu lembro. E aí eu ia. Só que assim, pra mim foi uma mudança muito radical. E na época da chuva, mesmo que o transporte não ia, meu pai tinha uma bicicleta, aí ele me levava de bicicleta, e eu ficava na casa da minha avó lá na cidade, que eu tinha uma avó que tinha uma casa lá. Aí meu pai me levava de bike no começo da semana, e no fim da semana buscava, isso no período chuvoso. Era uma tristeza ter que ficar lá, ficava louca pra semana acabar logo” (Rosinha).

“Eu, na minha época, eram poucos meninos da Zona Rural que estudavam. Aqueles que estudavam tinha que sair da roça pra ir a pé para a cidade (Tião).

Nota-se que as experiências dos entrevistados em relação aos processos de escolarização aproximam-se. Para eles, ir para a cidade estudar representou um momento no qual tiveram que enfrentar diversas dificuldades. Na migração para a cidade, os entrevistados relataram experiências tristes, vivências preconceituosas que afetaram a autoestima e contribuíram para reforçar o campo como arcaico, e o campestino como menos capaz de estudar, aprender, de possuir uma vivência digna de admiração.

Para Caldart (2009) os trabalhadores do campo são historicamente tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria. As narrativas apontam que a desqualificação ganha contornos violentos e discriminatórios.

“Na sala de aula aí vinha os bullyings, os preconceitos né. ‘Ah aquele é o da roça, é o florestal’. Então, é tanto apelido que punha no menino, porque ela era da roça, que alguns até saiam, eram poucos que conseguiam ir e ficar” (Tião).

“Na boquinha na tarde, depois de um dia na lida, antes do escurecer, que era hora do dever. Aí nesse horário, as mãos sujas, os cadernos ficavam sujos, criava orelha... Ah como os professores falavam, reclamavam dos cadernos sujos, mas aí foi desse jeito, nós fomos levando, muito difícil. E tinha uns meninos da cidade que se achavam mais que a gente, ficavam caçoando do nosso jeito” (João).

“Porque eu percebo que eu tenho essa dificuldade, quando eu estudei não tinha... tipo assim: ‘Ah você mora na roça?’, ‘Ah você não vai apresentar lá na frente’. Ou, quando ia, os outros abusavam, então isso tava tendo um trauma, eu não gosto de falar na frente” (Maria).

“Nossa, cheguei em outra escola totalmente quadrada, assim... Muito difícil pra mim adaptar, sabe? A uma escola urbana, porque eu tava acostumada com um outra dinâmica, e eu não queria ir pra cidade. A gente só ia pra cidade quando

tava na quinta série, até a quarta série fazia na roça e aí eu já tava lá na quarta série. E os meninos ficavam olhando para a gente, parecendo que a gente era um bicho do mato” (Rosinha)

Pelas narrativas dos entrevistados, nota-se que o modo de ser do sujeito camponês é depreciado na cidade.

Tratando dos modos de produção, os entrevistados mencionaram as lutas camponesas e as políticas públicas para o campo. Tais fenômenos permeiam as narrativas dos entrevistados ao relatarem o momento atual de atuação na escola. As pessoas quando entrevistadas, ao falarem de suas práticas, trazem à tona outro fenômeno que aparece de forma recorrente nas narrativas, as relações que mantêm com o monocultivo do eucalipto, liderados por uma grande multinacional que se estabeleceu na região há quase 60 anos. Essa relação está presente em cinco das seis narrativas dos entrevistados.

“A gente observava que as comunidades estavam meio que vivendo da sobra, administrando as sobras que o capital tomava deles na Chapada. Tudo aquilo que era produzido antigamente, do ponto de vista comunitário, do ponto de vista do Gerais como lugar aberto, uma experiência quase que de sertão, de uma vastidão, de uma experiência de animais na solta, de articulação dessas pessoas e dessa administração do coletivo, das leis consuetudinárias que tinham lá. Aí eles chegaram e acabaram com tudo” (José).

“Porque na época, também a gente não tinha nenhuma noção dessa questão ambiental. O que a gente precisava era de trabalhar, não importa como nem onde, a gente precisava era de trabalhar e não se importava se estava ou não destruindo o lugar onde a gente vivia. Agora penso, você pega aí, a maioria do nosso território, nosso aqui, é ocupado pelo eucalipto. O que restou foi as grotas ali, o pouco do gado que eles têm, que poderia estar na Chapada, está na terra, compactando a terra, onde eles poderiam usar para agricultura, então é um problema sério que nós temos aqui” (Tião).

“Ah, eu trabalhei com eucalipto porque me dava dinheiro, mas eu comecei a ter outros olhos com eucalipto depois da Educação do Campo, acho, principalmente, a gente não tinha muita preocupação com as questões ambientais, não. Se fosse hoje, com a cabeça que tenho, não trabalhava lá, não. Essa empresa arrebenta com nosso meio ambiente aqui, só não há conflitos porque é muito silenciado (...) o povo é muito subordinado aqui” (João).

“Essa multinacional acabou com a vegetação típica da região, expropriou as pessoas, está acabando com a água e segue falando que trazem desenvolvimento, quando na verdade destroem o que temos” (Rosinha).

“Eu acho que a empresa tem um lado bom e um ruim” (Maria).

A relação que estabelecem com a empresa que atua na região, com o reflorestamento de eucalipto é, para Tião, João, José e Rosinha, bastante conflituosa. José disse que a empresa se apropriou de terras que eram ocupadas coletivamente pelos camponeses da região, alterando seus modos de ser e fazer. João disse que já trabalhou na empresa, mas que hoje a enxerga com outros olhos, que não trabalharia nela hoje e ressaltou que não existem conflitos explícitos porque o povo na região é “subordinado”. A entrevistada Maria compreende que a empresa possui dimensões que são benéficas para a região e outras que não são.

Compreender as disputas territoriais entre o Campesinato e o Agronegócio é importante para a construção de uma concepção teórica-política de educação em consonância com a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do Campesinato, de forma a contribuir com o processo de resistência ao capital (CAMACHO, 2019). A negação ou o desconhecimento da presença do Agronegócio, combinado com a moldagem ao modo hegemônico de produção, (re)produzem a negação do modo de vida campesino (BENJAMIM, 2000).

Entre os fenômenos que perpassam a vida no campo, as narrativas dos entrevistados dão destaque à dimensão da luta camponesa. Quanto a isso dizem que:

“Então, a gente tem que ter uma luta sim, povo novo tem que ter uma luta. Sabemos da dificuldade, o que, como que é você luta contra uma grande empresa.

Essas empresas, elas têm um poder político também muito grande... mas a terra sadia é direito do agricultor, tanto pra morar quanto pra produzir. Mas é possível a comunidade se organizar e fazer enfrentamentos na lei” (Tião).

“Você pega aí, a maioria do nosso território, nosso aqui, é ocupado pelo eucalipto, uma vegetação exótica. Os nossos agricultores veem a questão social, a questão ambiental. Eles retiraram os nossos agricultores da Zona Rural e levaram pra cidade e depois eles foram demitidos, ficaram sem terra e sem emprego, sobrevivendo de cortes de cana, colheita de café no sul de Minas, interior de São Paulo. Então, o que restou foi as grotas ali, o pouco do gado que eles têm, que poderia estar na Chapada, está na terra, compactando a terra, onde eles poderiam usar para agricultura, então é um problema sério que nós temos aqui, e o povo tem que lutar contra essa situação” (José).

“Nossa, temos que nos organizar e defender nossos direitos. Eu falo com os meninos sempre que tem que ter clareza da luta histórica do povo do campo, eles precisam saber que tudo no campo não vem de mão beijada. A própria escola é fruto de muitas lutas, se eles não souberem disso, não vão entender nunca que é preciso lutar” (Rosinha).

“Eu procuro trabalhar, principalmente, quando eu vou trabalhar temas, eu procuro que os meninos conheçam os... tipo assim, os dois lados, aqui é Agroecologia



que defende sim, mas quando eu vou dar um exemplo, alguma coisa, eu gosto de mostrar os dois lados da Agroecologia e do Agronegócio, porque eles estão aí. Aí eu sou bem mais neutra nessa questão, assim, eu não sou muito de discutir, assim, com eles não, eu procuro mais dar matéria. Quando eu dou um exemplo, eu gosto de dar os dois lados porque eu acho que isso não importa tanto” (Maria).

“O povo acha que tudo tem que ser na base do grito, tem que trabalhar, focar, ter disciplina e estudar muito, assim, os resultados vêm, não dá para esperar tudo do governo não, é arregaçar as mangas e ir à luta” (Geraldo).

“Aí sempre tem uma frase que eu sempre gosto de falar com os meninos, para eles participarem da escola, da política, mesmo quando a conjuntura é ruim: “Tentaram nos enterrar, mas não sabiam que nós éramos sementes”” (João).

Para Tião e José, compreender as dimensões de exploração da empresa requer enfrentamentos e posicionamentos. Para eles, a luta política camponesa é o único recurso para fazer frente à empresa e seu modo de produção. José destacou que a população precisa se organizar e lutar pela reapropriação de suas terras. Para Maria, a dimensão política da luta no campo não tem muito sentido, ela afirmou ser neutra quando se trata da discussão da Agroecologia e do Agronegócio e acrescentou que as tensões existentes entre esses dois projetos de

campo não importam tanto. O pensamento de Maria alinha-se ao de Geraldo, para ele não adianta a luta, o que importa é o esforço de cada um, ele desresponsabiliza o Estado na garantia das condições de permanência com dignidade no campo.

Ao narrar suas expectativas em relação ao futuro dos estudos, os entrevistados compartilharam projeções para eles próprios, conforme nota-se nos trechos abaixo.

“Eu posso aposentar e posso ficar dando umas aulinhas lá em Turmalina para um bico. Agora, uma coisa eu garanto, Deus me dando vida e saúde, eu não pretendo parar de trabalhar, nem devo, porque a gente ficar atoa até adoce. E aí acho que ainda to muito novo, né?! Assim, pra ficar parado, mas quero ficar no movimento da Educação do Campo” (Tião).

“Meu futuro é ficar aqui na EFA até o ano que vem. Porque, eu já que, eu ficando aqui até o ano que vem, eu já vou ter cumprido com a minha função, minha função de cidadão. Então assim, o meu futuro, eu to aqui, porque pra mim eu tenho um pensamento comigo, que eu acho que todo mundo tinha que pensar dessa forma, mas infelizmente, praticamente ninguém pensa. Que é o quê, se eu tenho, todo mundo que vem de universidade pública, eu acho que tem uma responsabilidade de dar um retorno pra sociedade daquilo que foi investido nele. Eu to aqui porque eu acredito que aqui eu to cumprindo esse meu papel. Mas eu já tenho um planejamento de ficar aqui até

o ano que vem e, a partir do ano que vem, eu vou sair daqui e trabalhar pra mim, né, empreender. Quero tocar a propriedade do meu pai usando da tecnologia, usando das técnicas, usando de conceitos modernos, novos de administração, encarando a propriedade como uma pequena empresa, respeitando é claro a questão da sustentabilidade, do meio ambiente, procurando ser o mais sustentável possível, mas não deixando de abrir mão, não abrir mão das tecnologias que tem ao meu alcance e que me permite ter resultado, ter renda” (Geraldo).

“É, então, eu tenho duas coisas que eu quero fazer muito, muito mesmo. Eu estou terminando minha graduação né, então. Sempre tive o sonho de continuar estudando, nunca quero parar de estudar, jamais. Quero estar velhinha estudando, então, eu quero muito fazer o mestrado, depois fazer o doutorado, continuar estudando. E depois o meu outro sonho é ter a minha própria terra, não é muita terra, assim, meu sonho é ter uns três alqueires de terra, pra eu poder ter minha casa e viver da minha terra. Eu quero viver da terra, assim, ter um espaço, né?! De experimentar coisas novas na área de produção de alimentos, isso veio das EFAs. Isso eu sempre quis ter, meu pedacinho de terra, mas eu nunca pensei em como viver lá. Acho que minha experiência de EFA, principalmente essa escola aqui mesmo, me fez aproximar muito da Agroecologia. Então, isso foi me transformando também, então eu já penso em uma forma de produção agroecológica, ja penso na

questão do.. da luta da mulher, isso eram coisas que não passavam muito pela minha cabeça, não. Acho que minha trajetória é mais ou menos essa. Meu sonho” (Rosinha).

“Eu quero, eu continuo querendo, ser professor, mas eu não quero ser só professor. Eu quero ser professor e está lá desenvolvendo atividade. Eu quero que a gente consiga o rótulo lá e consiga produzir e dar condições pra minha família também de ter recursos através da minha formação. Através do trabalho meu com ele. Mas eu tenho muita vontade de continuar estudando, nessa área. Porque, eu acho que eu me despertei, me descobri. No campo, meus pais sempre sustentaram nossa família, mas agora eu vejo esse lugar com mais possibilidades que eu via antes. Então quero viver na propriedade dos meus pais, quero desenvolver uma agroindústria lá, porque eu acredito que o meio rural hoje é o melhor lugar pra se viver” (João).

“Eu quero me preparar pra sair do país ano que vem, as coisas estão imprevisíveis, nós estamos vivendo num contexto muito difícil do ponto de vista político, do ponto de vista econômico, do ponto de vista de classe, de sujeitos trabalhadores, do ponto de vista de pensar qual que é o lugar de quem não se adapta muito a essa ordem estabelecida, instituída. Então eu to muito nesse entre-lugar, de ainda... de incerteza, eu tinha pensando em trabalhar aqui uns cinco anos, quando chegar os cinco anos, fazer o doutora-

do, mas nesse contexto que tá apresentando agora tá difícil”(José).

“Eu quero continuar estudando, mas eu acho que o meu amanhã só a Deus pertence. Eu faço meu melhor hoje, faço o que eu posso fazer, o que tá ao meu alcance e vai mostrando os caminhos que vai surgindo pra gente” (Maria).

Nota-se que ao projetarem seus futuros as narrativas orientam que o movimento representacional construído no presente tende a ser reforçado no futuro. Entretanto, conforme Araújo (2020), sendo o contexto da Pedagogia da Alternância um contexto gerador de mudanças, os professores podem ser pressionados por objetos que provoquem deslocamento nas suas RS e, dessa forma, construirão novos porvires.

Quando se considera a unidade de significação – “Uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância na EFAV/Brasil”, nota-se que as narrativas dos entrevistados atravessam suas experiências passadas, presentes e perspectivas futuras. Eles transitam por essas temporalidades, partindo de suas vivências, descrevendo as atividades que desenvolviam antes de chegar à EFAV.

Além da organização metodológica da Pedagogia da Alternância, os entrevistados apontam outros elementos característicos dessa proposta de ensino que pressionam os docentes quando chegam para atuar nesse contexto.

“Trabalhar numa escola que precisa responder os pais, que são agricultores, eles criaram a escola, é deles! Não é fácil porque tem professor que acha que ele é que sabe o que é pra fazer, aqui não, os pais, os movimentos, tudo tá junto” (João).

“Ah, pois é, é diferente porque não é só trabalhar as questões dos conteúdos da grade curricular, a gente tem que ver a realidade do campo enquanto necessidade. O conteúdo é trabalhado a partir do tema de estudo. No início a gente apanha um pouco, dá medo de não conseguir atender às expectativas, a gente tem que responder às famílias, a própria realidade do campo. Essa escola é diferente, ela é do povo do campo, criada pela mobilização. A nossa responsabilidade é grande” (Rosinha).

“Essa escola foi criada pelo povo aqui da roça, eles demandaram a escola e se mobilizaram para construir ela, então a escola é deles, esse modelo de escola é diferente, e a gente tem que respeitar isso” (Tião).

“Nós temos uma grande responsabilidade porque essa escola está inserida num movimento social, ela faz parte disso, então é preciso ter isso claro. O povo vai participar, vai interferir na organização da escola, vai dizer o que tá bom e o que não tá, a gente tem que entender isso” (José).

“Às vezes é difícil porque a escola não é movimento social e tem que se comportar como se fosse” (Maria).

“Eu procuro trabalhar aquilo que eu acho que é importante para cada ano, os movimentos sociais às vezes não sabe o que se passa na escola, na sala de aula. É chato porque querem passar por cima da gente que é professor, a gente é que sabe” (Geraldo).

João e Rosinha disseram que a prática docente nessa escola precisa responder às demandas que as famílias camponesas apresentam à escola. Para João, a escola, as famílias e os movimentos sociais caminham juntos. Tião ressaltou que a escola é fruto da mobilização camponesa, destacando que esse modelo de escola é diferente e deve ser respeitado. José destacou a atuação dos movimentos sociais junto à escola. Maria e Geraldo destacaram que essa relação não é tão simples, para Maria é difícil entender a aproximação da escola com os movimentos, e Geraldo diz que os movimentos sociais não compreendem o que se passa na escola, e completou dizendo que os professores é que sabem o que deve ser feito no contexto escolar. Nota-se nos excertos das narrativas que os professores são desafiados a lidar com uma situação nova. A apresentação do “novo” pode romper com o passado ou, se são similares, o passado pode ser modificado e assim surgir uma nova realidade (RIBEIRO, 2016).

Os entrevistados narraram suas práticas docentes, evidenciando suas escolhas pedagógicas e a

relação que estabelecem com os instrumentos metodológicos da PA. Notam-se nas narrativas tentativas de aproximação entre os conteúdos curriculares e o universo camponês. Ao relatarem suas experiências no contexto de uma escola que valoriza o universo camponês, os entrevistados abordaram questões relacionadas às relações historicamente construídas entre escola e campo.

“E eu já fiz isso acredita? Oh meu Deus, eu já pensei que eu tinham que estudar para sair da roça, senão ia acabar no cabo da enxada... Nossa, hoje tenho até vergonha de contar isso” (Rosinha).

“Vixe, acho que todo mundo já pensou um dia que tinha que estudar pra sair da roça, hoje eu não penso assim, mas já pensei” (Tião).

“Eu nunca falei pros meninos que tem estudar pra não ficar como os pais deles não, mas já ouvi isso tanto” (Maria).

“A escola historicamente incentiva o estudante do campo a abandonar o campo, mostrando que na cidade ele vai conseguir estudar, trabalhar e melhorar de vida” (José).

“Eu não falo pros meninos deixar o campo, eu falo para eles que tem que estudar pra ter conhecimento para fazer a propriedade prosperar e dar lucro” (Geraldo).

A depreciação do campo é percebida nas narrativas de Rosinha, Maria, José e Tião, contudo,



eles destacaram que hoje pensam o campo e seus sujeitos de forma diferente. Rosinha disse que se envergonha de já ter reconhecido o campo como lugar de atraso. Maria narrou que nunca disse para os estudantes saírem do campo, mas ressaltou que já ouviu isso no decorrer de sua vida. Nas narrativas, percebem-se marcas temporais que marcam o movimento da representação: “hoje penso...”, de acordo com Antunes-Rocha (2012) esse tipo de expressão evidencia que, de certa forma, os sujeitos foram pressionados a tomar consciência em relação a um determinado objeto da representação.

Os entrevistados relatam que a formação na EFAV é diferenciada em comparação às escolas regulares, pois, além da formação acadêmica, ressaltaram que existe preocupação com a formação integral dos estudantes em diferentes dimensões. Begnami (2019) reforça que a formação para emancipação constitui um dos pilares da Pedagogia da Alternância, o qual precisa ser trabalhado de forma multidimensional.

Os conteúdos das narrativas permitem compreender como se movimentam as representações sociais no contexto da EFAV/Brasil. O trabalho docente nessa escola, que se orienta pelo universo camponês, desestabiliza seus professores, exigindo uma tomada de posição, pois não é possível permanecer neutro diante dessa realidade.

## Similitudes e contrastes nas formas de pensar, sentir e agir dos(as) professores(as) sobre o campo, no Peru e no Brasil

Quando são analisadas as similitudes entre os dois países, percebe-se que os/as docentes têm vivências diferentes em relação ao objeto de estudo e, portanto, elaboram-no de forma distinta. Isso acontece porque nem todos têm a mesma informação, ou seja, os mesmos conhecimentos sobre o tema, assim, nem todos têm a mesma atitude, seja ela de neutralidade, de aceitação ou de rejeição. Essa construção varia de sujeito para sujeito (JESUÍNO, 2014) porque as trajetórias sociais e o agir sobre o mundo são diferentes e interferem na forma como o indivíduo concebe sua realidade. Percebemos, portanto, que os processos de ancoragem e objetivação dos professores nos dois contextos são, pois, maneiras de lidar com as lembranças que têm (FREITAS, 2015).

No Peru e no Brasil, a situação que pressiona para inferência é compartilhada enquanto determinante das RSM e apresenta-se a partir do contexto gerador de mudança da PA, que desafia o corpo docente a movimentar suas RS, pressionados pelo projeto de escola, que exige posicionamento e atitude, ao terem que lidar com as questões do universo camponês que são suscitadas pelos pró-

prios camponeses. Ao fazer isso, são pressionados a lidar com as questões da Agroecologia, da Agricultura Familiar, da luta pela terra e por direitos, da cosmovisão andina e da ancestralidade indígena. Essa singularidade é conferida pelos aspectos comunitários das escolas, as quais surgem a partir da organização das próprias comunidades, evidenciando o seu ímpeto protagonista e sua articulação junto aos camponeses. Nos dois contextos, o contato inicial com a situação, ou objeto estranho, causa medo, receio ou desconforto, e o movimento nas representações sociais é exatamente uma forma de lidar com esses sentimentos/sensações. Esse “lidar com a mudança” tem relação com as experiências de vida dos sujeitos com ênfase para os processos formativos que tornam possível a construção de novos conhecimentos.

De posse dessas informações, chega-se à conclusão de que a Pedagogia da Alternância, no contexto do Peru, demonstrou maior distanciamento aos indicadores propostos, sinalizando que sua construção enquanto escola camponesa pode ser fortalecida. Quanto ao contexto brasileiro, a Pedagogia da Alternância atende um maior número de descritores e, portanto, está mais próxima dos indicadores da Educação do Campo. A hipótese para esse resultado é a existência no Brasil de formações docentes, inicial e continuada, na perspectiva da Educação do Campo. Apontamos que o Movimento da PA precisa investir em formações docentes que instiguem os professores à busca constante

de informações sobre a realidade enfrentada pelos estudantes e suas famílias em seus locais de origem, utilizando-as como conteúdo de ensino. Dessa forma, é possível fortalecer a escola, o campo e os seus sujeitos.

Dada à amplitude de seus princípios, a Educação do Campo pode ser utilizada para leitura de realidades camponesas em contextos educativos distintos. A intenção não é mensurar os resultados das escolas, a partir dessa matriz, mas, apontar caminhos pelos quais as instituições podem fortalecer seus projetos de escolas camponesas no Peru e no Brasil.

## Considerações Finais

Aquilo que pensa no homem  
não é de todo ele, mas a sua  
comunidade social. A fonte  
do seu pensamento não se  
encontra de forma alguma nele,  
mas no meio social em que  
vive, na atmosfera social que  
respira, e ele não saberia pensar  
de outra forma para além do  
que deriva necessariamente,  
das influências concentradas  
no seu círculo do meio social  
que o rodeia.

*Moscovici*

Como professora, acredito na educação e na escola enquanto instrumento de transformação social, desde que se comprometa com os sujeitos e com a realidade a que se vincula. Desse modo, eu busquei entender como os professores elaboravam suas práticas ao chegar a um contexto escolar contra-hegemônico que valoriza tanto o campo quanto a população camponesa. Queria compreender quais eram os deslocamentos vividos pelos e pelas docentes e como se posicionavam diante dessa situação nova, uma vez que vêm de formações tradicionais, nas quais as questões camponesas não estão presentes.

Nessa busca, encontrei na Teoria das Representações Sociais, sobretudo na abordagem das Representações Sociais em Movimento, amparo epistemológico para entender como os professores e as professoras, inseridos/as em contextos gera-

dores de mudanças, movimentavam suas formas de pensar, sentir e agir sobre o campo em busca de tornar natural o encontro com uma situação nova. O objeto social torna-se objeto da representação social. Procurei a dimensão desse estranho que tem provocado nos e nas docentes vinculados/as à Pedagogia da Alternância a necessidade de movimentarem suas representações. Vimos que esse movimento pode se dar no sentido de aderir, de recusar, de reelaborar ou de manter a novidade, transformando-a em algo comum.

Nesse sentido, foi construído um percurso teórico que possibilitasse compreender a relação que os sujeitos desta pesquisa mantêm com o objeto de estudo. Ressaltamos nessas considerações que não refutamos a dimensão econômica do campo em detrimento de outras, o que apontamos é que essa dimensão não pode orientar sozinha a produção e reprodução da vida no campo.

Vimos que a Matriz de Referência da Educação do Campo, dada a amplitude e a potência de seus indicadores, pode ser usada para compreender diferentes realidades camponesas, assim como orientar a implementação de políticas públicas alinhadas com as demandas da população do campo. Cabe dizer que esta pesquisa reflete uma época específica e que as RS avançam e retrocedem com permissão de cada momento histórico. Destaca-se que este estudo, dada a sua amplitude, não deu conta de atender à complexidade de temas e tensões que atravessaram o processo da pesquisa. As-

sim, temas como as questões que tratam da construção epistemológica do conceito de identidade, a dimensão espiritual presente nos movimentos de luta pela terra nos dois países, em especial no Peru, onde a população camponesa é, em sua predominância, descendente indígena, sustentados pela cosmovisão andina, não foram aprofundados.

Dentre as frestas teóricas que este estudo deixou, estão os conhecimentos ligados à Agroecologia que, dada à aproximação ao objeto desta pesquisa, poderiam ser ampliados. Portanto, esta obra aponta para a continuidade de pesquisas que possam se debruçar sobre esses e outros temas que foram suscitados e que merecem ser estudados, potencializados e convertidos em estratégias de luta camponesa, pois o povo do campo, seja no Peru, ou no Brasil, tem lutado para alterar suas condições históricas de precariedades, de desqualificação e de negação de direitos.

Conforme Caldart (2003) aponta, toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus estudantes, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. Quando isso acontece, esses sujeitos são estimulados a esquecer de suas próprias raízes e desvincular de suas origens. Uma escola, ou um professor, que, por meio de sua prática, forma, nesse sentido, torna-se uma ameaça contra os camponeses. Por isso o professor que atua na escola do campo, seja

no Peru, ou no Brasil, precisa ter consciência de que o exercício da docência nesse contexto deve ser um compromisso político com os camponeses.

Por fim, a intenção neste estudo, não é dizer que uma representação está correta ou errada, mas apontar caminhos pelos quais as instituições de ensino possam fortalecer seus projetos de escolas camponesas. Nestas considerações destaca-se, portanto, a importância da presença de professores comprometidos em construir/fortalecer narrativas que eduquem os camponeses a seguir como camponeses, guardiões da semente de futuro, se esse for o desejo!



# Referências

ACOSTA, A. *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ADOUE, S. B.; MESQUITA, A. M. O socialismo indígena de Mariátegui. *Revista espaço acadêmico*. Dossiê, Mariátegui, n. 13, ano XII, jun, 2012.

AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 703-722, set./dez., 2015.

AIMFR. Estatutos AIMFR, 2010. Disponível em: [http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/05/estatutosAIMFR\\_2010\\_pt.pdf](http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/05/estatutosAIMFR_2010_pt.pdf). Acesso em: 29 mar. 2023.

ALCANTARA, L.C.S.; SAMPAIO, C.A.C. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 40, p. 231-251, 2017.

ALENCAR, M. F. dos S. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ci. & Tróp.*, Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.

ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 354-360.

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-milescolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez., 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; CASTRO, M. R. de.; MAIA, H. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 10, n. 22, 2013.

AMARAL, S. P. *História do negro no Brasil: módulo 2*. Brasília: CEAO-UFBA, 2011. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829034517/pdf\\_242.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829034517/pdf_242.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas. *Escola Família Agrícola: Construindo Educação e Cidadania no Campo*, 2004.

AMES, P. La educación básica peruana a inicios del siglo XXI: posibilidades y desafíos. In: QUERO, Morgan (org). *El Perú en los inicios del siglo XXI: cambios y continuidades desde las ciencias sociales*. Cidade do México: Centro de investigaciones sobre America Latina y el Caribe, 2016. p. 29-44.

AMES, P. Educación, desarrollo y desigualdad. In: REVESZ, Bruno (ed.) *Miradas cruzadas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - CIPCA, 2013. p. 147-175.

ANDRADES, T. O. de; GANIMI, R. N. Revolução verde e a apropriação capitalista. *CES Revista*, v. 21, Juiz de Fora, 2007, p. 43-56. Disponível em: [www.web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao\\_verde.pdf](http://www.web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações Sociais em Movimento: Desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. *Representações Sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Editora Appris, 2018. p. 15-35.

ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor da terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S.; JUSTINO, E. F. *Escola da Terra: construções teórico/metodológicas na formação continuada de educadores na perspectiva da educação do campo*. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; ARAÚJO, M. de N. C. de; FONSECA, J. D. da. (org.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 39-52, 2018a.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S.; JUSTINO, E. F. *Escola da Terra Minas Gerais: formação de educadores para atuar em turmas multisseriadas nas escolas do campo*. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; ARAÚJO, M. de N. C. de; FONSECA, J. D. da. (org.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 123-138, 2018b.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, A. S.; RIBEIRO, L. P. *Representações Sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da educação do campo da FaE-UFMG*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, 2017.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. M. *Percurso Formativo da Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG*. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS)*. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; JUSTINO, E. F. de F.; SIQUEIRA, L. de M. Representações sociais no contexto das EFAS: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo. In: CARVALHO, C. A. da SILVA; ARAÚJO, A. F. (org.) *Educar é um ato político: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e a Universidade*. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. AL; MOLINA, M. C. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, out. 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MOLINA, M. C. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SOARES, R. *Escola e migração: o que dizem as professoras?* Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: EDUFSC; Especial Temática, p. 343-352, 2002.

ANTUNES-ROCHA, M. I. CARVALHO, C. A.; RIBEIRO, L. P. AMORIM, K. O., BENFICA, W. A. O. *Representação Social em Movimento: desafios para tornar o estranho em familiar*. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Livro de Trabalhos Completos XII. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Conpe. São Paulo: ABRAPEE, 2015.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

ARAÚJO, A. F. *Representações Sociais de educadores das Escolas Família Agrícola (EFAs) do Brasil e da Argentina sobre o uso pedagógico das tecnologias*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *RBP*, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr., 2011.

ARROYO, M. *Profissão de mestre*. São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999.

ARRUDA, A. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: PRADO, C. de S. et al. *Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 67-86.

ARRUDA, A.; ULUP, L. Brasil imaginado: representaciones sociales de jóvenes universitarios. In: ARRUDA, A.; DE ALBA, M. (coords.) *Espacios imaginários y representaciones sociales: aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: Anthropos; UAM, 2007. p. 165-198.

BARREDA, R. M. M. La promoción del enfoque d rurales de Fe y Alegría 64, *Tarea 94*, jul. 2017, p. 64-69.

BARREIRO, I. M. de F. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação rural*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: Desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (org.) *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

- BEGNAMI, J. B. *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 402 f. Belo Horizonte, 2019.
- BEGNAMI, J. B. *Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil*. Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).
- BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias*. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.
- BEGNAMI, João Batista , et al. Os Centros Familiares de Formação em Alternância– CEFFAs. In: BAUER, C.; ROGGERO, R.; LORIERI, M. A. (orgs). *Pedagogias Alternativas*. Jundiaí: Pacto Editorial, 2014, p. 179-203.
- BENÍSIO, J. D. *Mediações da Pedagogia da Alternância – concepções*. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, Piúma, 2018. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/acervo/docs-pedagogicos/MEDIACOES-PEDAGOGICAS.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3.)

BERNARTT, M. de L.; ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; PEZARICO, G.; PIOVEZANA, L. O método da pedagogia da alternância como possibilidade de educação do campo: modelos e práticas educativas. In: WIZNIEWSKY, C. R. F.; MOURAD, L. A. F. A. (orgs). *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 162-195.

BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BONCIANI, R. Repúblicas da instabilidade: o domínio sobre os indígenas e africanos e a soberania régia nas Américas (1542-1549). *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 351-364, set./dez., 2016.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 51, n. 4, , out./dez., 2013.

BRASIL. *Lei 12.695 de 25 de julho de 2012*. Dispões sobre a inclusão dos CEFFAs (EFAs, CFRs) no Fundeb – Art. 13. § 1, inciso II. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL, J. A.; CABECINHAS, R. Processos Identitários, Representações Sociais e Migrações: Reflexões sobre a Identidade Latino-Americana. Comunicação e Cultura. In: III JORNADAS Doutorais, Ciências da Comunicação e Estudos Culturais Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, p. 123 -138, 2014. Disponível em: [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/viewFile/1953/1877](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1953/1877). Acesso em 29 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, 2007. Secad/MEC.

BRUMER, A. Previdência social rural e gênero. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 7. jan./jun., 2002.

BUENO, R. *História da imigração italiana na América do Sul*, 2007. Disponível em: <http://www.renatabueno.com.br/>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*, Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.



- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: MS-TDF, v. 5., 2004a. p. 10-31.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.
- CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: MS-TDF, v. 4, 2002. (Por uma Educação do Campo).
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estud. av.*, São Paulo, v. 15, n. 43, , set./dez., 2001.
- CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 1999. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- CALDART, R. S. et al. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*, Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALVÓ, P. Les centres familiaux de formation par alternance: développement des personnes et de leurs milieux. *Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution*, Université de Tours, Mémoire DURF, 2003.

- CAMACHO, R. S. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. *Rev. NERA*, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.
- CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educ. Soc.*, vol. 38, n. 140, p. 649-670, 2017.
- CAMISASSA, E. Difusión de lateoría de lasrepresentacionessocialesen Argentina Difusão da teoria das representações sociais na Argentina Promotionof social representations. *Psicología & Sociedade*, Argentina, n. 29, 2017.
- CANABRAVA, A. P. Esboço da história econômica de São Paulo. In: BRUNO, E. S. (org.), *São Paulo Terra e Povo*. Porto Alegre: Globo, 1967.
- CANUTO, J. C. *Agricultura Ecológica no Brasil: Perspectivas socioecológicas*. Córdoba: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) — Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos y Montes (ETSIAM), 1998.
- CARVALHO, C. A. *Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.
- CARVALHO, C. A. *Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- CASTILHO, A. 20 grupos estrangeiros têm 3 milhões de ha de terras no Brasil. *De Olho no Agronegócio*. Jan. 2017. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2017/01/09/20-grupos-estrangeiros-tem-3-milhoes-de-ha-de-terras-no-brasil>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- CHAMPI, V. C. Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela? *Innovando*, n. 95, 2017. Disponível em: [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95\\_79\\_Valentin\\_Ccasa.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_79_Valentin_Ccasa.pdf). Acesso em: 26 dez 2022.
- CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G. da; STOLEKE, V. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 133-63. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223914353V2aDN7ku4Mf79OI1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.
- COELHO, F. *A alma do MST? A prática da mística e a luta pela terra*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014.
- CONTRERAS, C. Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *Documento de Trabajo*, Lima, n. 80. Lima: IEP, 1996.
- CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no Campo Brasil 2018*. Massacre no campo. 2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/4687-conflitos-no-campo-brasil-2018>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- CRESWELL J.W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.
- CRUZ, A. C. D; ARRUDA, A. Por um Estudo do Ausente: A Ausência como Objetivação da Alteridade em Mapas Mentais do Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 8, n. 3, p. 789-806, 2008.

CUETO, S. (Ed.) *Innovación y calidad en educación en América Latina*. Santiago: Editora Cueto; Lima: ILAIPP, 2016.

DATALUTA – *Banco de Dados da Luta pela Terra*. Relatório Minas Gerais. Presidente Prudente: SP/FCT/UNESP, 2018. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/relatoriosmg.php>. Acesso em: maio 2019.

DIAS, A. C., DIAS, G. L.; CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da educação do campo para professores em formação. *Psicologia & Sociedade*, Recife, n. 28, v. 2, p. 267-277, 2016.

ESCORZIN, L. *Mariategui: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ESPINOZA, O.; RUIZ, E.; ORTEGA, J. C. Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía Peruana. *Informe final*. Lima: Grade, 2017. Disponível em: [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/INFORME\\_Espinosa\\_Desercion\\_escolar\\_Amazonia.pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/INFORME_Espinosa_Desercion_escolar_Amazonia.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

ESTEVAM, D. O. Alternância na formação do jovem rural. Educação e empreendedorismo no campo. *Marcos Social*. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz. n. 7, 2005.

ESTEVAM, D. O. *Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Editora Insular, 2. ed., 2012.

FABRINI, J. E.; ROOS, D. *Conflitos territoriais entre o Camponato e o Agronegócio latifundiário*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FALCÓN, J. A. A. El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educ. Pesqui.* v. 41, n. 2, abr./jun. 2015.

FARIA, L. M. S. Aspectos gerais da Agroecologia no Brasil. *Revista Agroecoambiental*, v. 6, n. 2, ago., 2014.

FÁVARI, F. E. G. *A questão indígena na Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru*. Dissertação (Mestrado em Filosofia Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais), Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Universidade de São Paulo, 2018.

FERNANDES, B. M. Políticas Públicas e questão agrária: bases para o desenvolvimento territorial camponês. In: RAMOS FILHO, E. da S. *et al.* (org.). *Políticas públicas e território*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 17-37.

FERNANDES, B. M. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. Presidente Prudente: [s. n.], v. 1-2, 2013.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. *OSAL, Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, ano IX, n. 24, out., 2008. (CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. *A pesquisa em Educação do Campo*. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, B. M. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. *Agrária*, n. 1, p. 16-36, 2004.

FERNANDES, B. M. *Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: A Formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Geografia da FFLCH-USP, São Paulo, 1994.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M.S.A. (orgs.). *Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional «Por uma Educação do Campo», 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo – Coleção Por Uma Educação do Campo*, n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. *Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. (uma entrevista com João Pedro Stedile). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FERREIRA, D. da S. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência Geográfica campo-território. *Revista de geografia agrária*, v. 9, n. 17, p. 111- 135, abr, 2014.

FERREIRA, J. K. *A questão indígena-camponesa e a luta pelo socialismo: apontamentos sobre a contribuição de José Carlos Mariátegui*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

FLATH, E.; MOSCOVICI, S. Social Representation, In: HARRÉ, R.; LAMB, R. (eds.). *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. Londres: Basil Blackwell Publisher, 1983.

FRANCA-BEGNAMI, M. J. *Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- FREITAS, J. K. N. de. *Representações Sociais dos professores sobre a educação inclusiva*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- FORMAN, S. *Camponeses: sua participação no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GAMIO, D. P. Atender a la población rural es una deuda de años que tenemos como país. Entrevista de Maria Amélia Palácios Vallejo. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. *Revista de educación y cultura*. Lima, n. 95, 2017. p. 9-15. (Educación Rural: una deuda de justicia).
- GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan./mar., 2011
- GIMONET, J. C. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. *Anais*. Salvador: SIMFR/VITAE/UNEFAB, 1999. p. 39-48.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 5. ed. 1999.
- GIRARDI, E. P. Questão agrária, conflitos e violências no campo brasileiro. *Rev. NERA*, Presidente Prudente, v. 22, n. 50, p. 116-134, set./dez., 2019.

- GOMES, E. M. *Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento*. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- GRANEREAU, A. *O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Fortaleza: Edições UFC, 2020. Disponível em: <https://imprensa.ufc.br/wp-content/uploads/2020/02/2020-o-livro-de-lauzun.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Herança quilombola: negros terras e direitos. In: BACELAR, J.; CARDOSO, C. *Brasil um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; CEAQ, 1999. p. 143-162.
- HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HERNÁNDEZ, T. K. *Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis*. Tradução de Arivaldo Santos de Souza e Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017. 231 p.
- HIPÓLITO, L. Z. La calendarización diferenciada: una experiencia innovadora de gestión de la jornada docente en II. *Revista de educación y cultura*. Lima, n. 95, 2017. p. 74-78. (E. E. Rurales de Arequipa).
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. *Resultados*. Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/web-service>. Acesso em: 03 maio 2018.
- IPEBA – Instituto Peruano de Educación Básica. *Ruralidad y escuela: apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima, 2011.



IPOL – Instituto de Investigação de Desenvolvimento e Política Linguística. Peru: país de muitas línguas. Jan. 2015. Disponível em: <http://ipol.org.br/peru-pais-de-muitas-linguas/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

JESUÍNO, J. C. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. M. (org). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 42-77.

JODELET, D. (org). *Representações Sociais e mundos de vida*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise sua imagem e seu público”. Tradução de José Geraldo Oliveira Almeida. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. M. (orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014.

JODELET, D. As Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JUNIOR, A. A. S. Cosmovisão e religiosidade andina: uma dinâmica histórica de encontros, desencontros, reencontros. *Interações*, v. 4, n. 5, 2009, p. 149-162.

JOVCHELOVITCH, S. *Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITH, S. *Encontro Científico no pós-graduação da psicologia*. Porto Alegre: PUC-RS, 1996.

JOVCHELOVITCH, S. O estudo empírico das representações sociais. In : GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 85-108.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

JUSTINO, E. F. *Programa Mais Educação: Diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural*. 2016. 186 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

JUSTINO, E. F.; SANT'ANNA, P. A. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, n. 2, v. 1, p. 389-410, 2017.

KAGEYAMA, A. et. al. (coord.) O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. In: DELGADO, G. C.; GASQUES, J. G.; VILLA VERDE, C. M. (orgs.). *Agricultura e políticas públicas*. Brasília: IPEA, n. 127, p. 113-127, 1990. (Série IPEA).

KAUFFAMANN, D. F. Los Incas y el Tahuantinsuyo. *Peruanística*, Sociedad Académica de Estudios Americanos, Lima, n. 3, 1963.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEFEBVRE, H. A produção do espaço. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 27, v. 79, p. 123-132, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. *A acumulação do capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 2. v.

MÁLAGA, S., X. *La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX*. El caso de Puno. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 2014.

- MALETTA, H. E., *La Pequeña Agricultura Familiar en el Perú: Una Tipología Microrregionalizada*. Lima: Universidad del Pacifico, 2017. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3121354](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3121354). Acesso em: 10 mar. 2019
- MANIGLIA, E. Criminalidade e violência no âmbito rural: críticas e reflexões. *Revista Jurídica*, 2001. Disponível em: <https://www.saoluis.br/revistajuridica/arquivos/012.pdf>. Acesso em: 30 dez 2022.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Sete Ensaio de Interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. (Seleção de Michael Löwy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- MARIÁTEGUI, J. C. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta, 1994 [1928].
- MARIÁTEGUI, J. C. *Invitación a la vida heroica*. Antologia. Lima: Instituto de Apoyo Agrário. 1989. (Serie Tiempo de Historia).
- MARIOSA, D. F. Florestan Fernandes e os aspectos socio-históricos de uma integração híbrida no Brasil. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 21, n. 50, jan./abr., 2019.
- MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- Martins, A. M., Augusto, R. C. & Antunes-Rocha, M. I. Psicologia e educação rural na obra de Helena Antipoff: um olhar sobre o passado. *Memorandum*, 2011, p. 88-104. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a21/martinsaugustoantunesrocha01>. Acesso em: 29 out. 2019.

MATOS, R. El gran camino Inka: construyendo un Imperio. Una exhibición sobre el *Qhapaq Ñan* en el Museo Nacional del Indígena Americano, Smithsonian Institution. Bol. Mus. Chil. Arte. *Precolomb*, Santiago, v. 22, n. 2., dez., 2017.

MAZZOTTI, A. J. A. A Abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p. 17-37, 2002.

MESQUITA, A. M; ADOUE, S. B. O socialismo indígena de Mariátegui. *Revista espaço acadêmico*, n. 133, ano XII, jun. 2012. (Dossiê Mariátegui) Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125343/ISSN1519-6186-2012-11-133-13-22.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2020.

MILANI, M. R. *Representações sociais da dengue: aproximações e afastamentos entre o discurso da comunidade e da mídia impressa*. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6905/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MINAS GERAIS. *Resolução 2820/2015*. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MOCELIN, N. M. *Princípios e fundamentos da pedagogia da alternância: alguns desdobramentos atuais*. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

- MOCELIN, N. M.; BERNARTT, M.L.; TEIXEIRA, E.S. Tensionamentos e vicissitudes atuais da Pedagogia da Alternância no Paraná, *HOLOS*, ano 33, v. 08, p. 285-297, 2017.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr., 2011.
- MOLINER, P. Formation et stabilisation des représentations sociales. In: MOLINER, P. (dir.). *La dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. p. 15-41.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 8. ed., 2005.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 2. ed. 1990.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NAVARRO, E. A. O último refúgio da língua geral no Brasil. *Língua e poesia. Estud. av.* v. 26, n. 76, dez. 2012.

- NETO, L. B.; SANTOS, F. R. dos; BEZERRA, M. C. dos S. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.
- NETO, J. L. dos S.; NUNES, K. C. S. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: um recorte temporal de 2011 a 2015. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 16-38, jan./abr. 2021.
- NOGUEIRA, J. D. *Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 1999.
- NOSELLA, P. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil conflitos e desafios. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 12, 2020
- NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Vitória: EDUFES, 2014.
- NOSELLA, P. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.
- NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2007.
- NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.
- NUNES, A. L. Mapa da concentração da terra na América Latina. *A nova democracia*. Ano x, n. 85, jan., 2012.

OCTAVIANO, C. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. *Com Ciência*. Campinas, n. 120, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. de. Agricultura familiar, desenvolvimento rural e as políticas públicas de preservação da natureza: reflexões sobre o Código Florestal Brasileiro (Lei 12.651/2012). *RAF*, v. 12, n. 2, jul./dez., 2018.

OLIVEIRA, A. U. de. A mundialização da agricultura brasileira. In: COLÓQUIO Internacional de Geocrítica, 12, 2012, Bogotá. *Anais*. Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2012. p. 1-15.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estud. Av*, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez., 2001.

OLIVEIRA, A. U. de. *Território e Migração*: discussão conceitual na Geografia. São Paulo: USP, 1999.

OLIVEIRA, A. L. A. de; OLIVEIRA, L. P. A. de. Agricultura familiar, desenvolvimento rural e as políticas públicas de preservação da natureza: reflexões sobre o Código Florestal Brasileiro (Lei 12.651/2012). *Agricultura Familiar*: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento. Belém, v. 12 , n. 2 , p. 25-42, jul-dez 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PATRIOTA, L. M. Teoria das Representações Sociais: Contribuições para a Apreensão da Realidade. *Serviço Social em Revista*, Universidade Estadual de Londrina, v. 10, n. 1, jul./dez., 2007.

- PAULA, A. da S.; KODATO, S. *Psicologia Social e Representações Sociais: Uma Aproximação Histórica. Revista de Psicologia da IMED*, v. 8, n. 2, p. 200-207, 2016.
- PEREIRA, N. D. *A trajetória histórica dos negros brasileiros: da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar*. Curitiba: UFPR, 2015.
- PERICÁS, L. B. José Carlos Mariátegui e o Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10482/12224>. Acesso em 22 dez, 2022.
- PERICÁS, L. B. Mariátegui e a questão da educação no Peru. *Lua Nova*, n. 68, p. 169-204, 2006.
- PERU. MINEDU – Ministerio de La Educación. *Resolución Ministerial nº 518 de 20 de setembro de 2018*. Lima, 2018.
- PERU. INEI – Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda Perú: Crecimiento y distribución de la población, Primeros Resultados. Lima, junio 2018.
- PERU. MINEDU – Ministerio de La Educación. *Propuesta pedagógica de alternancia*. Documento interno. Lima, 2015.
- PERU. MINEDU – Ministerio de La Educación. FONDEP – Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. *La Propuesta de Alternancia, el crisol de un aprendizaje integral*. Lima, 2014.
- PERU. MINEDU – Ministerio de La Educación. *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Proposta Pedagógica. Lima, 2013.



- PERU. IPEBA. *Ruralidad y escuela* :apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales. Lima, jul. 2011. Disponível em: <http://www.ipeba.gob.pe>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- PESSOA, J. M.; CRUZ, J. A. *Relatório final: Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás*. Goiânia, GO: UFG, 2006.
- PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.
- PIEL, J. *Tierra y sociedad: la oligarquía terrateniente del Perú*. Université de Paris VII 1 ANUÁRIO IEHS 2, 1987.
- PINEAU, G.; PUIG-CALVÓ, P. Histoires de vie avec l'alternance: la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et Développement durable au Brésil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis, v. 4, e. 7279, 2019.
- PINTO, D. F. R. *El Trabajo Del Profesor En Una Universidad Peruana Originaria de los Movimientos Estudiantiles*. Tese (Doctorado Latino-Americano: Políticas Públicas Y Profissão Docente) – Programa De Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.
- PLOEG, J. D. V. D. *Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

- PORTUGAL, A. R. Associação Nacional de História. In: ANPUH XXIV SIMPÓSIO Nacional de História –Transformações do ayllu andino como reflexo de uma sociedade mestiça. *Anais*, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simpósios-anpuh/29-snh24>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- PRADO JÚNIOR, C. *A Questão Agrária*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- PRORURAL – Entidad promotora de los Centros Rurales de Formación en Alternancia. Disponível em: <https://prorural.blogspot.com/>. Acesso em: 07 maio 2018.
- PRUDÊNCIO, D. Atender a la población rural es una deuda de años que tenemos como país. *Revista de Educación y Cultura*, p. 9-15, Lima, dez., 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (orgs.). *Aníbal Quijano: textos de fundación*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 60-70.
- QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. Dossiê América Latina. *Estud. av.* v. 6, n. 16, dez. 1992.
- RAMÍREZ, D. de la C. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. *Educación Rural: una deuda de justicia*. Revista de educación y cultura. Lima, n. 95, 2017. Disponível em: [www.tarea.org.pe](http://www.tarea.org.pe). Acesso em: 12 out. 2018.
- REGO, H. Coronelismo e gamonalismo sob uma perspectiva dialética. *Cadernos Cajuína*, v. 3, n. 1, 2018, p. 72–86.

- RIBEIRO, L. P. *Representações Sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- RIBEIRO, V. V. Terra e liberdade: comparando experiências de reforma e contrarreforma agrária no Peru e no Chile (1962-1997). *Passagens*. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Universidade Federal Fluminense Niterói. v. 9, n. 2, p. 266-286, maio-ago., 2017.
- RIBEIRO, V. V. Das cooperativas sob intervenção militar à parcelação de corte neoliberal: contradições do processo de reforma agrária peruano (1969-1993). *Tempos Históricos*, v. 18, p. 259-278, 2014.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROTTA, A. G. T.; CARMONA, A. M. *Orígenes y evolución de lasubversión y la constrainteligencia en el Perú, 1958-2015*. Quito, n. 26, mar./abr. 2020.
- ROZAS, S. E. Una mirada a la Educación Secundaria Rural en Apurímac. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. *Revista de educación y cultura*. Lima, n. 95, p. 37-41, 2017. (Educação Rural: una deuda de justicia).
- SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SALADINI, A. P. S. *Trabalho e imigração: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2011.

SANTOS, E. V. *Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) sobre o campo*. 2018, 175 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, M. A. *Natureza do Espaço*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINKY, M. J. P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.* v. 96, n. 244, set./dez. 2015.

SCHNEIDER, S.; NIEDERLE, P. A. Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agrogócios e recursos naturais. In: FALEIRO, F. G.; FARIAS NETO, A. L.; (org.). *Agricultura Familiar e Teoria Social*. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2008. p. 990-1014.

SENPLADES – *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: construindo un Estado plurinacional e intercultural*. Quito-Ecuador: SENPLADES, 2009.

SEYFERTH, G. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1990.

SILVA, D. R. da. *Agricultura familiar e Agroecologia: um caso de desenvolvimento econômico no semiárido alagoano*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SILVA, F. P. Comunalismo nas refundações andinas do século XXI. O *sumak kawsay/suma qamaña*. *Rev. bras. Ci. Soc.* v. 34, n. 101, 2019.

- SILVA, E. R. *Campesinato negro: Conflito e luta pelo acesso e permanência na terra no baixo sul da Bahia (1950-1985)*. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- SILVA, L. H. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun., 2012.
- SILVA, M. T. da. Violação de direitos e resistência aos transgênicos no Brasil: uma proposta camponesa. In: ZANONI, Magda; FERMENT, Gilles (orgs.). *Transgênicos para quem?* Agricultura, Ciência e Sociedade. Brasília: MDA, 2011.
- SILVA, R. A. da. *Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação de professores rurais*. 2016, 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016.
- SIQUEIRA, M. P. S. Pobreza no Brasil colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 34, 2009.
- SIMÕES, W.; TORRES, M. R. *Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil*. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- SOTA, I. G. La Educación Comunitaria una diálogo maon la escuela intercultural. *Revista de educación y cultura*. Lima, n. 95, p. 69-73, 2017. (Educación Rural: una deuda de justicia).

- SOUSA, Rainer Gonçalves. Constituição de 1934. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/historiab/constituicao-1934.htm>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, v. 38, n. 140, p.631-648, jul./set., 2017.
- SOUZA, Â.; BRANDÃO, C. R. Ser e viver enquanto comunidades tradicionais. *Mercator*. Fortaleza, v. 11, n. 26, p. 109-120, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/724>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- SOUZA, C. M. de A. *Experimentações com imagens: clichês e rasuras na dicotomia rural-urbana do ensino de geografia*. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.
- TARDE, G. 1893. Foules et sectes au point de vue criminel. *Revue des Deux Mondes*, 15: 349-87, 1893.
- TEIXEIRA E. S.; ANTUNES, L. C. Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região Sudoeste do Paraná. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, 2011.
- TELAU, R. *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDA4LHGD/1/disserta\\_\\_o\\_roberto\\_telau.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDA4LHGD/1/disserta__o_roberto_telau.pdf) . Acesso em: 07 dez. 2022.

TORRES, N. V. Diálogos Ciudadanos por la Educación Rural en Ayacucho. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. *Revista de educación y cultura*. Lima, n. 95, p. 16-22, 2017. (Educación Rural: una deuda de justicia).

UCCELLI, F. En salvaguarda de la educación rural. *Educación: Diálogos informado sobre política pública*. [s. l.], maio, 2018. Disponível em: <https://www.educacionperu.org/salvaguarda-la-educacion-rural/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

UCCELLI, F.; MONTERO, C. La secundaria rural en América Latina: propuestas y experiencias para mejorar su cobertura y calidad. In: CUETO, Santiago (ed.) *Innovación y calidad en educación en América Latina*. Lima: ILAIPP, 2016.

UCCELLI, F.; MONTERO, C. Sistematización de la experiencia de ejecución experimental del sistema de educación em alternancia. *Consultoria*. 2010.

UCCELLI, F.; MONTERO, C. Sistematización de la experiencia de ejecución experimental del sistema de educación em alternancia. *Consultoria*. 2010. Disponível em: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion\\_de\\_los\\_centros\\_de\\_alternancia.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion_de_los_centros_de_alternancia.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

URIARTE, U. M. Hispanismo e Indigenismo: o dualismo cultural no pensamento social peruano (1900-1930). Uma revisão necessária. *Rev. Antropol.* São Paulo, v. 41, n. 1, 1998.

VALCÁRCEL, M. *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. PUCP. CISEPA. 2006. Disponível em: [http://cisepa.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/2016/07/Desarrollo-y-DesarrolloRural\\_Enfoques-y-reflexiones\\_MarcelValc%C3%A1rcel.pdf](http://cisepa.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/2016/07/Desarrollo-y-DesarrolloRural_Enfoques-y-reflexiones_MarcelValc%C3%A1rcel.pdf). Acesso em: 28 jun. 2019.

- VALCÁRCEL, M. Pobreza, desarrollo y violencia agraria en el Perú. *Debates En Sociología*, 1989, v. 15, p. 111-121. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/7105>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- VALVERDE, O. Metodologia da Geografia Agrária. *Geografia Agrária do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pesquisas Educacionais, v. 1, p. 11-37, 1964.
- VANDERLINDE, T. A construção de uma identidade camponesa no sul do Brasil. *Cantareira* (UFF). Niterói, v. 2, 2006.
- VARGAS, A. L. Perú: Reformas Agrarias en América Latina. In: ORTEGA, G.; PALAU T. (comp.). *Reformas Agrarias en América Latina: Memoria del Seminario Internacional*. 3-5 de Noviembre del 2008. Asunción: Base-Is; Paraguai: Diakonia, 2009.
- VÁSQUEZ, K. Determinantes del crecimiento agroexportador en el Perú. *Moneda*, n. 161, p. 22-28, 2015.
- VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 127-135.
- VERA ROJAS, H. L. *Descentralização na gestão pública da educação básica no Peru: as características da implementação do plano piloto e seus efeitos em La Molina e Imperial (2006-2011)*. 2019, 114 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2019.
- VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. *Princípios e concepções da educação do campo*. 1. ed, Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.



VILA, N. Diálogos Ciudadanos por la Educación Rural en Ayacucho. *Revista de Educación y Cultura*, Lima, p. 16-22, dez., 2017.

WANDERLEY, M. de N. B. *Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade*. Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser ministrada no CPDA/UFRRJ. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>. Acesso em 06 mar. 2019.

WITKOWSKI, T. H; FELÍCIO, M. J. O Campesinato e a Gestão Ambiental: Limites e Perspectivas. *Cleaner production towards a sustainable transition*. São Paulo, maio, 2015. Disponível em: [http://www.advancesincleanerproduction.net/fifth/files/sessoes/4B/5/witkowski\\_and\\_felicio\\_academic.pdf](http://www.advancesincleanerproduction.net/fifth/files/sessoes/4B/5/witkowski_and_felicio_academic.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

ZAMBERLAN, J.; FRONCHETI, A. *Agricultura Ecológica: preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZAMBERLAN, S. *Formação e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação, Universidade Nova de Lisboa. Portugal. Dezembro, 2003.

## Sobre a autora

Érica Fernanda Justino de Freitas – Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (2004), é especialista em Educação Básica pela Universidade Castelo Branco, em Alfabetização pela Universidade Estácio de Sá e em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é doutora em Educação pela mesma instituição. Atua como supervisora pedagógica e professora na Educação Básica e na formação continuada de Professores desenvolvendo palestras, cursos e ações de intervenção.

