



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA

**A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DE GARANHUNS-PE**

Recife
2020

TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA

**A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DE GARANHUNS-PE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

B268e Barra Nova, Taynah de Brito.

A escola do campo nas representações sociais dos Professores de
Garanhuns-PE. / Taynah de Brito Barra Nova. – Recife, 2020.
235f.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação não-formal. 2. Educação do Campo. 3. Educação rural.
4. Professores - representação social. 5. UFPE - Pós-graduação.
I. Machado, Laêda Bezerra. (Orientadora). II. Título.

370.11 (23. ed.)

UFPE (CE2020-058)

TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA

**A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DE GARANHUNS-PE.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 02/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Ceará

Prof.^a Dra. Mônica Patrícia da Silva Sales (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*À Ísis, pelos ensinamentos sobre o que
importa na caminhada...*

*Ao Lucas Castro, pela companhia constante e
o caminhar de mãos dadas...*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Laêda Bezerra Machado, reforço a profunda gratidão por me apresentar e estimular, ainda na graduação, a imersão na abordagem teórica metodológica da Teoria das Representações Sociais. Agradeço, também, por me ensinar, através do seu exercício docente, caminhos de compreensão e reflexão sobre as políticas públicas educacionais na formação de professores. Tomo o seu compromisso docente como exemplo e os momentos de aprendizagem compartilhados no decorrer de quase duas décadas, sempre são lembrados com carinho.

À minha família, que durante toda a caminhada trilhada no doutorado mostrou-se fortaleza em meus tropeços e apoio em minhas necessidades, agradeço em nome da minha mãe, Iaponira Maria de Brito Barra Nova. Obrigada, mainha! Em todos os momentos em que as dúvidas me envolveram, você trazia calma e luz. E, quando me via perdida em tabelas e gráficos, enquanto aprendia a amamentar, ninar e carinhar minha cria, você esteve sempre à disposição para me dar forças e ajudar a continuar em frente. Agradeço, também, em nome da família, à Valquíria Brito e ao Carlos Antonio, que tornaram possível os inúmeros deslocamentos entre Recife e Garanhuns. Sem vocês, o desafio teria sido bem maior. Obrigada, queridos!

Aos Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pelas discussões importantes e decisivas para a construção desta tese e para minha formação como professora pesquisadora. À **Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE**, agradeço em nome de Morgana, pelo pronto e constante auxílio.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, pelo financiamento da pesquisa.

Aos queridos amigos e às queridas amigas, que acompanharam de perto, com apoio e incentivo, o percurso da pesquisa, agradeço à Hohana Diniz, à Jamille Oliveira, ao Ivaldo Eliziário e à Valéria Barza.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE, explorando as dimensões envolvidas no processo de elaboração dessas representações. A Teoria das Representações Sociais foi o referencial orientador do estudo. Representações sociais são formas compartilhadas de conhecimento socialmente elaboradas, que permitem ao indivíduo explicar a realidade e justificar tomadas de posição. A investigação, de natureza qualitativa, teve como *lócus* o município de Garanhuns-PE e foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, utilizamos como instrumentos um questionário e uma entrevista semiestruturada. O questionário, aplicado a 150 professores e 05 gestores, permitiu caracterizar o perfil do professor das Escolas do Campo desse município. Por meio da entrevista semiestruturada, com um subgrupo de 35 professores de Escolas do Campo, também identificamos as dinâmicas e ações municipais de Educação do Campo. Na segunda etapa da pesquisa, a partir da entrevista, indicamos elementos relacionados às três dimensões das representações sociais: informação, imagem e atitude e os elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais de Escola do Campo. A Análise de Conteúdo (categorial) guiou a organização dos depoimentos. Os resultados indicam que o corpo docente da Escola do Campo de Garanhuns é formado predominantemente por mulheres na faixa etária de 31 a 40 anos, com formação em cursos de graduação e pós-graduação e reside na área urbana do município. O estudo revela que os docentes compartilham da representação social da Escola do Campo como uma instituição que, ao proporcionar às novas gerações camponesas o acesso e apropriação dos conhecimentos, favorece a migração campo/cidade. Nas representações dos entrevistados, o abandono do campo é impulsionado pelas vantagens e progresso que a vida cidadina pode oferecer. A análise das dinâmicas e ações desenvolvidas pelo município para garantir a oferta e gestão da Educação do Campo sugere que os conteúdos simbólicos que envolvem a Escola do Campo (aluno, comunidade, campo e educação) estabelecem uma dicotomia entre o rural e o urbano. A análise dimensional dessas representações evidencia um alinhamento aos pressupostos que sustentam essa dicotomia. As representações sociais de Escola do Campo estão ancoradas na dicotomia campo/cidade e objetivadas como uma travessia, ou seja, nas possibilidades que a escolarização oferece para superar a cultura do atraso. Em face dos resultados, a tese indica que a Escola do Campo, nas representações sociais dos professores, sustenta-se na dicotomia campo/cidade e ratifica um modelo no qual o modo de vida no campo é inferior ao modo de ser cidadão. Por conseguinte, sugere um distanciamento entre o ideário da Educação do Campo e as políticas públicas direcionadas para esta modalidade de educação. A pesquisa sinaliza a necessidade de reflexões e intervenções conjuntas por parte da gestão da educação municipal e dos povos do campo no sentido do cumprimento dos princípios legais e do ideário da Educação do Campo, para impedir que a Escola do Campo esteja a contribuir para inferiorizar a vida no campo.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação do Campo. Escola do Campo. Professores.

ABSTRACT

This research aimed to identify the social representations of School of the Countryside, built by teachers from the municipality of Garanhuns-PE, exploring the dimensions involved in the process of elaborating these representations. The Theory of Social Representations was the guiding reference of the study. Social representations are shared forms of socially elaborated knowledge, which allow the individual to explain reality and justify taking positions. The research, of a qualitative nature, had the municipality of Garanhuns-PE as its locus and was developed in two stages. In the first, we used a questionnaire and a semi-structured interview as instruments. The questionnaire, applied to 150 teachers and 05 managers, made it possible to characterize the profile of the teacher in the Schools of the Countryside of that municipality. Through the semi-structured interview, with a subgroup of 35 teachers from School of the Countryside, we also identified the dynamics and municipal actions of Countryside Education. In the second stage of the research, from the interview, we indicated elements related to the three dimensions of social representations: information, image and attitude and the elements related to the objectification and anchoring processes of the social representations of School of the Countryside. Content Analysis (categorical) guided the organization of testimonials. The results indicate that the teaching staff of the School of the Countryside de Garanhuns is formed predominantly by women in the age group of 31 to 40 years old, with training in undergraduate and graduate courses and lives in the urban area of the municipality. The study reveals that teachers share the social representation of School of the Countryside as an institution that, by providing new peasant generations with access and appropriation of knowledge, favors rural / city migration. In the representations of the interviewees, the abandonment of the countryside is driven by the advantages and progress that city life can offer. The analysis of the dynamics and actions developed by the municipality to guarantee the offer and management of Countryside Education suggests that the symbolic contents that involve School of the Countryside (student, community, countryside and education) establish a dichotomy between the rural and the urban. The dimensional analysis of these representations shows an alignment with the assumptions that support this dichotomy. The social representations of School of the Countryside are anchored in the countryside / city dichotomy and objectified as a crossing, that is, in the possibilities that schooling offers to overcome the culture of backwardness. In view of the results, the thesis indicates that School of the Countryside, in the social representations of teachers, is sustained by the dichotomy between countryside and city and ratifies a model in which the way of life in the countryside is inferior to the way of being city. Consequently, it suggests a gap between the ideals of Countryside Education and public policies aimed at this type of education. The research signals the need for joint reflections and interventions by the management of municipal education and countryside peoples in order to comply with the legal principles and the ideals of Countryside Education, to prevent School of the Countryside from contributing to downgrade the country life.

Keywords: Social Representations. Countryside Education. School of the Countryside. Teachers

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales de la Escola do Campo, construida por docentes del municipio de Garanhuns-PE, explorando las dimensiones involucradas en el proceso de elaboración de estas representaciones. La Teoría de las Representaciones Sociales fue el referente rector del estudio. Las representaciones sociales son formas compartidas de conocimiento elaborado socialmente, que permiten al individuo explicar la realidad y justificar la toma de posiciones. La investigación, de carácter cualitativo, tuvo como locus el municipio de Garanhuns-PE y se desarrolló en dos etapas. En el primero, utilizamos como instrumentos un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El cuestionario, aplicado a 150 docentes y 05 gestores, permitió caracterizar el perfil del docente en las Escuelas del Campo de ese municipio. A través de la entrevista semiestructurada, con un subgrupo de 35 docentes de Escuelas en el Campo, también identificamos las dinámicas y acciones municipales de Educación en el Campo. En la segunda etapa de la investigación, a partir de la entrevista, señalamos elementos relacionados con las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, imagen y actitud y los elementos relacionados con los procesos de objetivación y anclaje de las representaciones sociales de la Escola do Campo. El análisis de contenido (categórico) guió la organización de los testimonios. Los resultados indican que el profesorado de la Escola do Campo de Garanhuns está formado predominantemente por mujeres en el grupo de edad de 31 a 40 años, con formación en cursos de pregrado y posgrado y reside en el casco urbano del municipio. El estudio revela que los docentes comparten la representación social de la Escola do Campo como una institución que, al brindar acceso y apropiación de conocimientos a las nuevas generaciones campesinas, favorece la migración rural / urbana. En las representaciones de los entrevistados, el abandono del campo viene impulsado por las ventajas y avances que puede ofrecer la vida en la ciudad. El análisis de las dinámicas y acciones desarrolladas por el municipio para garantizar la oferta y gestión de la Educación Rural sugiere que los contenidos simbólicos que involucran a la Escola do Campo (estudiante, comunidad, campo y educación) establecen una dicotomía entre lo rural y lo urbano. El análisis dimensional de estas representaciones muestra una alineación con los supuestos que sustentan esta dicotomía. Las representaciones sociales de la Escola do Campo están ancladas en la dicotomía campo / ciudad y objetivadas como un cruce, es decir, en las posibilidades que ofrece la escuela para superar la cultura del atraso. A la vista de los resultados, la tesis indica que la Escola do Campo, en las representaciones sociales de los docentes, se sustenta en la dicotomía entre campo y ciudad y ratifica un modelo en el que la forma de vida en el campo es inferior a la forma de ser ciudad. En consecuencia, sugiere una brecha entre los ideales de Educación Rural y las políticas públicas dirigidas a este tipo de educación. La investigación señala la necesidad de reflexiones e intervenciones conjuntas por parte de la gestión de la educación municipal y de los pueblos rurales para cumplir con los principios legales y los ideales de la Educación Rural, para evitar que la Escola do Campo contribuya a inferiorizar la vida de campo.

Palabras clave: Representaciones sociales. Educación rural. Escola do Campo. Maestros.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos de influência na compreensão do espaço rural	37
Figura 2 – Etapas do levantamento da produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	46
Figura 3 – Linhas de estudo vinculadas à tendência de pesquisa “Políticas Públicas para a Educação do Campo”	61
Figura 4 – Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Práticas Pedagógicas dos professores de Escolas do Campo”	65
Figura 5 – Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Fundamentos Conceituais da Educação do Campo”	68
Figura 6 – Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Formação de professores para a Educação do Campo”	70
Figura 7 – Tendências e linhas de estudo das temáticas abordadas na produção científica	72
Figura 8 – Síntese das técnicas de Análise de Conteúdo temática aplicadas na pesquisa.....	110
Figura 9 – Eixos temáticos e categorias de análise	111
Figura 10 – Proposta de esquema figural da representação social da Escola do Campo.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apresentação quantitativa da produção científica por período (2009-2018).....	49
Gráfico 2 – Quantitativo de dissertações, teses e comunicações orais publicados na ANPEd (2009 e 2018)	50
Gráfico 3 – Distribuição da produção científica por Região, considerando a vinculação institucional.....	54
Gráfico 4 – Sujeitos investigados na produção científica.....	57
Gráfico 5 – Instrumentos de coleta utilizados nas produções científicas	59
Gráfico 6 – Percentual de matrículas na Educação Básica: Brasil, Pernambuco e Garanhuns (2010)	113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do território de Garanhuns/PE	103
Imagem 2 – Visão aérea do território de Iratama, distrito de Garanhuns-PE ...	116
Imagem 3 – Entrada do distrito de Iratama	117
Imagem 4 – Visão aérea do território de São Pedro, distrito de Garanhuns/PE	120
Imagem 5 – Entrada do distrito de São Pedro.....	120
Imagem 6 – Visão aérea do território de Miracica, distrito de Garanhuns/PE ..	123
Imagem 7 – Entrada do distrito Miracica	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tendências de produção científica sobre Educação do Campo....	60
Quadro 2 – Síntese de delineamento da pesquisa	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de pesquisas por Reunião e Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd vinculadas ao descritor “Educação do Campo” (2009-2018).....	48
Tabela 2 – População total, rural e urbana – Garanhuns/PE	102
Tabela 3 – Matrículas na Educação do Campo – Garanhuns/PE	102
Tabela 4 – Distribuição das escolas no município de Garanhuns/PE (2018)..	114
Tabela 5 – Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de Iratama – Garanhuns/PE (2018)	117
Tabela 6 – Quadro docente das Escolas do Campo no distrito de Iratama – Garanhuns/PE (2018)	119
Tabela 7 – Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de São Pedro – Garanhuns/PE (2018).....	121
Tabela 8 – Quadro docente das Escolas do Campo - distrito de São Pedro / Garanhuns/PE.....	122
Tabela 9 – Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de Miracica – Garanhuns/PE.....	124
Tabela 10 – Quadro docente das Escolas do Campo no distrito de Miracica/ Garanhuns-PE.....	125
Tabela 11 – Distribuição dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE – Moradia (2018).....	129
Tabela 12 – Distribuição dos professores das Escolas do Campo no município de Garanhuns/PE (2018) - Sexo.....	133
Tabela 13 – Faixa etária dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)	134
Tabela 14 – Formação acadêmica dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)	135
Tabela 15 – Ano de conclusão da graduação dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BTDC –	Banco de Teses e Dissertações da Capes
CBAR –	Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais
CEB –	Câmara de Educação Básica
CIRS –	Conferências Internacionais sobre Representações Sociais
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNER –	Campanha Nacional de Educação Rural
Contag –	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
Edurural/NE –	Programa de Educação Básica para o Nordeste
FONEC –	FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
GT –	Grupos de Trabalhos
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MST –	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEA –	Organização dos Estados Americanos
PIBID –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME –	Plano Municipal de Educação
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prodasec –	Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais
Pronacampo –	Programa Nacional de Educação do Campo
SEDUC –	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRPE –	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS	28
2.1 A Educação do Campo nas produções científicas: uma revisão sistemática da literatura (2009-2018)	43
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	75
3.1 Ancoragem e Objetivação: processos de construção das representações sociais	89
4 PERCURSO METODOLÓGICO	100
4.1 O campo de pesquisa	102
4.2 Apresentação das etapas da pesquisa	104
4.3 Procedimento de Análise dos Dados	107
5 RESULTADOS: DELINEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GARANHUNS	112
5.1 As Escolas do Campo nos distritos de Garanhuns: organização, gestão e oferta	112
5.1.1 A Educação do Campo no distrito de Iratama	116
5.1.2 A Educação do Campo no distrito de São Pedro	120
5.1.3 A Educação do Campo no distrito de Miracica	123
5.2 Perfil dos professores da Educação do Campo em Garanhuns	127
6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES ADVINDAS DA ANÁLISE DIMENSIONAL E DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO	139
6.1. 1º Eixo: O professor da Educação do Campo na relação de pertencimento com a Escola do Campo	140
6.1.1 A entrada no universo da Educação do Campo	140
6.1.2 A relação entre os professores e a comunidade da Escola do Campo ..	147
6.2. 2º Eixo: O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos	152
6.2.1 Compreensão do Campo através da visão do urbano	153
6.2.2 A Educação do Campo no dilema entre o específico e o generalizado ..	169
6.3 A análise dimensional no estudo das representações sociais de Escola do Campo	181
6.4 O mecanismo de construção das representações sociais de Escola do Campo: reflexões sobre os processos de objetivação e de ancoragem	193
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	228

1 INTRODUÇÃO

O debate atual sobre a Educação do Campo apresenta-se marcado por concepções duais: revela avanços na organização de grupos e movimentos de luta, além do acúmulo de conquistas legais, mas apresenta marcas de abandono e desatenção entre os espaços e atores envolvidos. O controverso retrato da Educação do Campo no Brasil torna-se concreto na forma como é discutida no âmbito do direito, de acordo com os documentos legais, que orientam as propostas político-pedagógicas norteadoras de sua organização e estrutura, e também constatada no descaso comum à realidade das Escolas do Campo.

Inserido neste cenário dual, acirra-se o debate sobre a educação ofertada aos povos do campo na realidade brasileira. A luta é em defesa de uma educação que supere o ensino desenvolvido em Escolas *no* Campo, que trabalham o currículo baseado no modelo urbano, privilegiando, apenas, a garantia da matrícula do alunado em escolas situadas em territórios do campo, ou seja, uma educação em que o foco recai sobre a localização espacial e geográfica: *no campo*. O desejo de superação desta compreensão defende a Educação *do* Campo e exige que as culturas camponesas sejam consideradas lentes de análise e de seleção dos conteúdos, que devem circular nas instituições escolares *do* Campo.

A proposta de Educação *do* Campo está referendada nas legislações e documentos oficiais, expondo o enfrentamento da concepção de educação escolar pautada na manutenção de um modelo hegemônico de cultura, na qual não cabia uma cultura da terra frente à do urbano. Na proposta de Educação *do* Campo, encontramos a luta por uma educação que fortaleça a cultura, os saberes e as crenças dos povos do campo em sua multiplicidade.

O campo, na proposta de Educação do Campo, ultrapassa o sentido do perímetro não urbano. É um conceito que carrega, em si, a imbricada relação dos que vivem em seu território com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

A primeira década dos anos 2000 constitui um marco histórico para a Educação do Campo no Brasil, pelo reconhecimento do direito à educação de qualidade dos povos do campo, em consequência do protagonismo assumido pelos movimentos sociais que defendem a ampliação do atendimento da Educação Básica. Esse atendimento deveria ser o mais próximo possível à comunidade de

moradia do estudante, com ênfase na qualidade e respeito às características de seu meio e de acordo com as leis que orientam a Educação do Campo (APÊNDICE A). Dentre elas, destacamos o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e conceitua, em seu Artigo 1º, população do campo e Escola do Campo:

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do campo: 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 a populações do campo (BRASIL, 2010a).

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa, com foco nas Escolas do Campo, advém das experiências decorrentes da docência no Ensino Superior, a partir de nossa atuação como professora de universidade pública, localizada no município de Garanhuns, no agreste meridional pernambucano.

Como docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, constatamos que grande parte dos alunos não é residente da área urbana do município, mas do perímetro do campo, entre as cidades circunvizinhas a Garanhuns. Os egressos do curso passam a formar o quadro docente das instituições destas localidades, em Escolas do Campo, localizadas nos territórios rurais, nas áreas quilombolas e de produção de agricultura familiar, mesmo sem contar, em sua formação inicial, com uma proposta curricular que contemple o universo da Educação do Campo.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2016) incentiva o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que promovam desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação do Campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos. Em paralelo, a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010a) estabelece que: “As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação” (Art. 5º, § III). Fica, portanto, destacada a relevância de uma

formação docente pautada nos ideais da Educação do Campo. Do contrário, corre-se o risco de que a prática pedagógica dos professores, nestas escolas, não trabalhe a valorização dos costumes e vínculos partilhados entre os povos do campo, sobrepondo de forma hierárquica a importância dos conhecimentos e saberes valorizados na cidade em detrimento dos saberes do campo.

A experiência como Coordenadora da Área de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) veio a confirmar este cenário de menosprezo e resistência por parte dos professores da Escola do Campo às intenções pedagógicas de valorização das especificidades das identidades dos povos do campo. Na orientação de nossos bolsistas-PIBID, que exerciam atividades de docência nessas escolas, o quadro de desvalorização das especificidades dessa cultura se tornou mais claro para nós.

As propostas pedagógicas, que tinham como objetivo o estímulo à valorização das identidades locais das crianças, filhas de famílias de assalariados rurais, eram subjugadas, mesmo em instituições reconhecidas como Escolas do Campo. Através da experiência no Programa, também foi possível vivenciar experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Escolas do Campo, que trabalhavam com maior ênfase conhecimentos ancorados na perspectiva urbana.

Mas, através do convite para integrar o corpo docente do Curso de Especialização em Educação do Campo desenvolvido pela UFRPE e no contato direto com os discentes desse curso – professores, que atuavam em escolas localizadas no campo, áreas indígenas, quilombolas e em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, pudemos compreender a lacuna existente entre a escola de Educação Básica, que atende aos povos do campo, e a perspectiva defendida pelos grupos e movimentos sociais, que reivindicam o respeito às especificidades desses povos.

Para os alunos daquele curso, a oportunidade de formação continuada na área em que já desenvolviam sua prática pedagógica vinha reforçar o que, para eles, através de suas experiências, era claro: as escolas que atendiam as crianças das comunidades do campo não estavam organizadas para este público, ao contrário, privilegiavam a visão urbana, em detrimento da realidade por eles vivida.

Tais experiências nos instigaram para o desenvolvimento desta pesquisa, que propôs estudar através do viés subjetivo, ancorado na Teoria das Representações

Sociais, a dimensão simbólica de Escola do Campo para os professores da Educação do Campo.

A expressão 'Educação do Campo' tem sua gênese na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998¹. Durante a Conferência, foram definidos eixos de discussão que tinham como proposta situar a importância de uma política de Educação do Campo. O eixo *Educação* assume a defesa de que a Educação do Campo deve se desenvolver através de um processo educativo, que contemple as necessidades e especificidades dos habitantes do campo, enfatizando a importância de uma educação de qualidade, que dialogue diretamente com a realidade dos sujeitos.

O eixo *Educação Básica* reafirma o direito de todos ao processo educativo, inclusive os que não tiveram o acesso no período regular, e defende a escolarização de todos, no mínimo, até a conclusão do Ensino Médio. O eixo *Do Campo* reconhece as lutas sociais dos sujeitos camponeses (valorizando, assim, o pluralismo de ideias e a existência das múltiplas identidades camponesas dentro das Escolas do Campo) e ressalta a defesa do resgate da identidade destes sujeitos. A Conferência contava, ainda, com um eixo denominado *Por uma*, direcionado à reflexão acerca dos mecanismos envolvidos na concretização deste projeto de educação voltado às especificidades dos sujeitos do campo, deste modo, diferente da lógica estabelecida pelo modelo urbano.

O documento base dessa Conferência contrapõe, em forma e conteúdo, ao que, no Brasil, se denominava Educação Rural. A defesa do termo *campo* em detrimento da expressão *meio rural* tinha como principal objetivo estimular a reflexão sobre o sentido atual do trabalho do campo e das lutas sociais e culturais dos grupos que, hoje, tentam garantir a sobrevivência deste trabalho, dentre eles os camponeses, quilombolas, as nações indígenas e os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. A partir das discussões travadas, neste evento, a Educação do Campo afirma a luta pelo reconhecimento das populações do campo como sujeitos de direito.

¹ A Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A proposta para sua realização surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) ocorrido em julho de 1997. A conferência, promovida a nível nacional pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UNB); e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos e de práticas e de preocupações relacionadas à Educação do Campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Desse modo, a proposta de Educação do Campo à que nos referimos parte do pressuposto que o campo é um espaço de produção de conhecimentos. E, ao mesmo tempo, pretende assegurar as conquistas legais que referendam a proposta ao estabelecer que os espaços escolares devem contemplar as necessidades de trabalho e conhecimento das populações do campo.

Nesse cenário, a Educação do Campo começa a se apresentar como uma área focada nas demandas oriundas dos movimentos sociais do campo, que produziram diversas formas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, com a participação efetiva dos sujeitos do campo e, também, imprimiram um contraponto ao modelo urbano de educação, que está presente nas escolas do meio rural e não respeita o universo simbólico das populações do campo.

Nas últimas décadas, tal compromisso trouxe o reconhecimento aos movimentos sociais do campo, que se tornaram protagonistas deste debate, construindo-se como sujeitos coletivos de direito à garantia de trabalho, à vida, à dignidade no campo e à educação.

Partindo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), compreendemos que a Educação do Campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, dos quilombos, da pecuária, das minas e da agricultura, mas pretende ultrapassá-los, pois acolhe, em si, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Neste sentido, é ampliado o conceito de *campo* a partir da relação dos sujeitos com as produções de existência social advindas do meio.

O ideário defendido pela proposta da Educação do Campo inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, principalmente quando propõe que a luta por políticas públicas deve garantir ao trabalhador do campo o direito à educação *no* campo, com a garantia de ser educado no lugar onde vive, e *do* campo, “pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

A consideração e o respeito à cultura da população do campo materializam-se como princípios nos textos oficiais voltados para a Educação do Campo, tais como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino para o atendimento escolar, sob a ótica do direito, sugere o respeito às diferenças, ou seja, às singularidades do público atendido pelas Escolas do Campo e à política de igualdade, quando trata da qualidade da educação escolar. Na perspectiva da inclusão, as diretrizes acatam o que determinam os Artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que preconizam a adequação da escola à vida do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Entretanto, mesmo com os avanços legais, o relatório *As desigualdades na escolarização no Brasil* (BRASIL, 2011) indica que um dos principais grupos populacionais não favorecidos pelo direito à educação está localizado nos territórios do campo. O Relatório aponta, por exemplo, que o número de vagas ofertadas para os anos finais do Ensino Fundamental é a metade do número das oferecidas nos anos iniciais. Por conseguinte, a ausência de políticas efetivas – e específicas – para o campo colabora para a perpetuação dos níveis de desigualdade nas instituições escolares, nos aspectos quantitativos e qualitativos, quando comparados ao meio urbano.

Diante de um cenário que inicia a defesa de suas especificidades, via legislação, a Educação do Campo enfrenta as consequências de um direito que foi garantido, mas que ainda não conseguiu ser efetivado. Está consolidada no âmbito do direito, mas não tem sido efetiva, como garante a lei, pois, nas instituições escolares localizadas em territórios do campo, prevalece a cultura urbana como referência.

Dentre outros aspectos, o quadro de valorização do urbano como referência para Educação do Campo pode ser confirmado com a presença de professores da cidade, que atuam nas Escolas do Campo para atender ao seu público sem possuírem vínculos definitivos com a cultura, valores e saberes daqueles povos do campo (ARROYO, 2012b; TORRES, 2013; QUEIROZ; CASTRO, 2014).

Para Arroyo (2012b), o cenário é preocupante, pois a existência de um corpo docente nas Escolas do Campo, que não partilha dos vínculos identitários desse público, concorre para a manutenção da ideologia, que privilegia os valores e ideários urbanos. Assim, como diz o autor, os povos e as Escolas do Campo estão em vias de extinção. Este tipo de entendimento parte do pressuposto de que, se os

valores trabalhados nas Escolas do Campo tomam como referência a cultura urbana, corre-se o risco de desconsideração e abandono gradual dos vínculos identitários com a realidade dos povos do campo, como também esclarece o Parecer nº 36/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (BRASIL, 2001, p. 06).

Diante do debate sobre a Educação do Campo, que envolve concepções que dualizam a existência de movimentos sociais e o alcance de direitos (via legislações e documentos oficiais), presenciamos a existência de Escolas do Campo que sofrem com os descasos estruturais e desafiam os que lutam para garantir um ensino de qualidade às populações do campo. No entanto, a Educação do Campo, ainda, se configura como um cenário propício para que os sujeitos nela envolvidos passem a lhe atribuir sentidos. Essas significações vão se construindo através de suas vivências, experiências de formação e práticas profissionais. As especificidades do espaço e do público, atendido pela proposta, constituem um solo fértil para a proliferação de teorias de senso comum sobre a Educação do Campo, os elementos e os sujeitos que a envolvem.

Nesse contexto, vinculamos este estudo à proposta teórico-metodológica das Representações Sociais, que nos permite apreender a relevância da Escola do Campo para os sujeitos que a vivenciam. Admitimos que, por intermédio das representações sociais, um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas acerca de um determinado objeto, estabelecendo relações entre si, e tais relações estão carregadas de significados.

Tendo situado brevemente o contexto legal, as demandas da Educação do Campo e reconhecendo se tratar de um objeto que gera posicionamentos, polêmicas e sentidos diversificados entre grupos, pretendemos com esta pesquisa responder à seguinte questão: **Quais são as representações sociais de Escola do Campo construídas por professores da Educação do Campo do município de**

Garanhuns-PE? As representações sociais são construídas no curso das comunicações interpessoais e constituem uma epistemologia com potencial para explorar a vida cotidiana e a realidade. Por conseguinte, outras questões se articulam à pergunta principal acima apresentada, quais sejam: quem são os docentes de Educação do Campo do município Garanhuns? Esses profissionais reconhecem as especificidades que fundamentam os princípios da Educação do Campo? Quais dinâmicas e ações municipais concorrem para a formação das representações sociais de Escola do Campo dos professores que nela atuam?

Tendo em vista as questões propostas, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Identificar as representações sociais de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE, explorando as dimensões envolvidas no processo de elaboração dessas representações.

Com os objetivos específicos, buscamos:

- Caracterizar o perfil dos professores que atuam nas Escolas do Campo no município de Garanhuns-PE;
- Indicar as dinâmicas e ações municipais envolvidas no processo de elaboração das representações sociais de Escola do Campo desses professores;
- Identificar os elementos relacionados às três dimensões das representações sociais (informação, imagem e atitude) de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE;
- Indicar elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais de Escola do Campo desses professores.

Como já indicado, tomamos como referencial a Teoria das Representações Sociais. A Teoria estuda as produções simbólicas do cotidiano, as quais expressam saberes e práticas dos sujeitos. Esses saberes e práticas forjam identidades, tradições e culturas (JOVCHELOVITCH, 2005).

A proposta de filiação à abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais no desenvolvimento desta pesquisa vincula-se também à experiência obtida em estudos anteriores (BARRA NOVA; MACHADO, 2007a; 2007b; BARRA NOVA, 2011), que analisam representações sociais de escola das crianças em início de escolarização. Estes trabalhos nos revelaram o potencial da Teoria para estudos na área da educação, ou seja, a possibilidade de elucidação de

significados e sentidos, que os sujeitos atribuem aos vários objetos nessa área, além de revelar aspectos como valores, desejos, expectativas, afetos, conflitos e contradições neles engendrados.

Pesquisas da área educacional que adotam a Teoria das Representações Sociais cada vez mais ganham espaço na produção científica brasileira, uma vez que a análise do campo representacional se concretiza como uma possibilidade de compreensão das dinâmicas, que regem as práticas educativas.

Sob a lente da Teoria das Representações Sociais, os valores, sentidos e significados atribuídos à instituição compõem um amálgama, que justifica as ações dos sujeitos em sua relação com o objeto representado, portanto, admitimos que a representação da Escola do Campo orienta a maneira como os professores interagem, explicam os modos de organização e o funcionamento dessa escola, as relação interpessoais com seus alunos e a sua prática pedagógica nesse espaço institucional.

O estudo da Escola do Campo à luz desse referencial proporciona uma aproximação do conteúdo simbólico acerca desse espaço permeado por relações entre seus atores. Salientamos que este estudo considera que as representações são partilhadas e se configuram como saberes, conhecimentos, que orientam as tomadas de posição do grupo frente a um objeto social. Sob esta ótica, o estudo aponta indícios que justificam a forma como professores se relacionam com as escolas e fundamentos sociais, políticos e pedagógicos da proposta de Educação do Campo.

Nesta perspectiva, analisamos as representações sociais de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE, refletindo sobre as dinâmicas e ações municipais envolvidas no processo de elaboração dessas representações, como as ações de gestão, funcionamento e oferta da Educação do Campo.

Considerando a natureza do objeto que propomos estudar e os objetivos formulados, o desenho metodológico deste estudo adota uma abordagem qualitativa e foi delineado como um estudo de campo desenvolvido em duas etapas.

Na primeira etapa, mediante a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam em Escolas do Campo, buscamos: a) caracterizar o perfil do professor da Escola do Campo de Garanhuns;

b) explicitar as ações e dinâmicas municipais que dizem respeito à Educação do Campo.

Ainda por meio de entrevistas, na segunda etapa da pesquisa, procuramos: a) identificar elementos relacionados às três dimensões das representações sociais (informação, imagem e atitude) de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE; e b) indicamos elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais de Escola do Campo desses professores. Como procedimento de análise dos dados coletados, lançamos mão da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004).

O presente relatório de pesquisa contém introdução e seis capítulos seguidos de considerações finais, referências e apêndices. O capítulo introdutório apresenta a temática investigada, os interesses de pesquisa, questionamentos que orientam o estudo, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas para o caminhar da investigação.

As principais características da Educação do Campo no Brasil são tratadas no segundo capítulo, que está dividido em duas seções. A primeira apresenta um histórico da educação oferecida aos povos camponeses no Brasil, refletindo sobre como os sentidos atribuídos ao espaço rural orientaram as ações voltadas à educação escolarizada nos territórios do campo. A segunda seção apresenta os resultados da revisão sistemática de literatura sobre a temática 'Educação do Campo'.

O capítulo terceiro explora a Teoria das Representações Sociais, o seu cenário de surgimento com a obra inaugural de Moscovici e sua contribuição à Psicologia Social. Em seguida, enfocamos os principais fundamentos referentes à Teoria, enfatizando a abordagem culturalista à qual vinculamos este trabalho. A respeito dessa abordagem, destacamos os processos de criação/construção das representações sociais: a objetivação e a amarração ou ancoragem.

O percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa é apresentado no capítulo quatro. Nele, caracterizamos o *lócus* do estudo, descrevemos as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

A compilação dos resultados da pesquisa encontra-se distribuída entre os quinto e sexto capítulos. No quinto capítulo caracterizamos a Educação do Campo a partir das dinâmicas e ações municipais voltadas à modalidade, como as ações de

gestão, funcionamento e oferta da Educação do Campo e caracterizamos as Escolas do Campo, considerando as condições estruturais e de funcionamento das instituições de ensino nos distritos de Garanhuns, delineando o contorno do contexto local em que a Escola do Campo (o objeto representado pelos professores) se insere. No quinto capítulo também apresentamos um perfil entre os professores das Escolas do Campo, a fim de identificarmos o sujeito que representa.

Com base nos resultados das entrevistas, no sexto capítulo analisamos, inicialmente, através da Análise de Conteúdo, o conteúdo das representações sociais de Escola do Campo partilhado entre os seus professores. Em seguida, a partir desses resultados, exploramos as dimensões que envolvem as representações sociais (informação, imagem e atitude), bem como seus processos de construção: a objetivação e a ancoragem nas produções discursivas (depoimentos) dos sujeitos investigados.

Nas considerações finais, retomamos questões investigativas, apresentamos uma síntese das respostas obtidas com o estudo, avaliamos o percurso, situamos a tese a que chegamos e indicamos limites e novas perspectivas investigativas geradas.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino recente na educação brasileira, reconhecida como tal a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais a Educação Básica (BRASIL, 2010b). Seus princípios e fundamentos foram estabelecidos oficialmente há quase duas décadas, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), elaboradas com ampla participação dos movimentos sociais camponeses e, por isso, como acreditamos, sugerem uma proposta pedagógica imbricada com os valores, culturas e identidades do público ao qual se destina.

O estabelecimento de diretrizes oficiais para a oferta da Educação do Campo é considerado um divisor de águas, uma ruptura à Educação Rural. Como informa Ribeiro, M. (2012), a Educação Rural tinha como sujeito de destino a população agrícola, constituída por todas as pessoas para as quais a agricultura representava o principal meio de sustento, ou seja, “aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho” (RIBEIRO, M., 2012, p. 293). Cabia à escola rural a oferta de uma educação nos mesmos moldes da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas.

Orientadas por paradigmas antagônicos, uma (Educação Rural) não constituiu o passado da outra (Educação do Campo). Entretanto, conhecer o histórico dos processos escolares desenvolvidos nos territórios rurais pode elucidar a compreensão da proposta que orienta a Educação do Campo, os fenômenos e os sujeitos nela envolvidos atualmente. Além disso, este olhar atento ao passado da educação dos camponeses nos convida ao reconhecimento da participação dos povos do campo e da realidade camponesa na elaboração da escolarização desses povos.

De certa forma, conhecer as marcas do percurso histórico que a escolarização das populações do campo trilhou consiste, ao mesmo tempo, em refletir sobre as contradições sociais, arraigadas a um cenário político que toma como norte um modelo socioeconômico excludente.

Foram as transformações econômicas do contexto brasileiro que passaram a exigir a escolarização dos que iriam compor a mão de obra do Brasil industrializado, forçando a entrada de instituições escolares no ambiente rural, de forma tardia e

descontínua. Como afirma Calazans (1993), a história da educação no Brasil reflete o desconhecimento por parte das classes dominantes, especialmente as que vivem do campo, sobre do papel da educação para a classe trabalhadora.

Para Calazans (1993), a forma como a escolarização se fez presente no cenário rural pode ser conhecida através do acompanhamento dos projetos e programas educacionais desenvolvidos fora do âmbito urbano. Um olhar sobre suas respectivas propostas nos revela como a escola formal tem se estabelecido no território rural.

O início do século XX no Brasil foi permeado por um sentimento de esperança, influenciado pelas promessas conduzidas pela Nova República. No contexto educacional, esse sentimento também reverberou, e a escola primária, embebida pelo “entusiasmo pela educação”², e, em seguida, pelo “otimismo pedagógico”³, passou a ser considerada como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse cenário, passou a ser disseminada uma ideologia ruralista que defendia a ideia do antiurbano (NAGLE, 1974) e exaltava as vantagens da vida rural em detrimento do cotidiano citadino. Nessa perspectiva, o mundo urbano pode ser compreendido como destruidor da solidariedade natural do homem, propiciador da degeneração do humano e da desintegração do social, preconizador, assim, do declínio civilizatório. A educação formal para a população do campo surgiu nesse contexto. Entre as décadas de 1910 e 1920, movimentos políticos e intelectuais compreendiam a educação como uma forma de garantir o crescimento e o desenvolvimento do país. Data desse período um movimento denominado *Ruralismo Pedagógico*, surgido a partir da inquietação com o futuro da população rural, que, em 1900, totalizava aproximadamente 90% da população brasileira⁴.

O Ruralismo Pedagógico se reverteu em corrente pedagógica e passou a estimular a elaboração de propostas educacionais que buscavam a aproximação

² De acordo com Cunha (2007), o “entusiasmo pela educação”, envolto no espírito ideológico republicano, foi um movimento de caráter político, com intenção de mudanças radicais na educação herdada do período anterior, como o ensino jesuítico. Foi esse espírito que instigou as reformas educacionais postas em prática no período.

³ O “otimismo pedagógico” foi um movimento de ênfase às questões pedagógicas em detrimento das questões políticas. O foco recai na difusão da escola primária e no nacionalismo advindo do trabalho nela realizado.

⁴ Ramal (2010) apresenta em seu trabalho um debate acerca da concentração populacional brasileira, no início do século XX, primordialmente nas áreas rurais, e o advento do otimismo pedagógico, que traz, como consequência, a necessidade de repensar do papel da educação escolarizada voltada aos moradores do meio rural.

entre a educação e o trabalho no campo. Com o desejo de fixação do homem rural em seu local de origem, propunha uma educação pragmática e oferecia, através da escolarização, conhecimentos para o dia a dia do trabalhador rural. Esse tipo de educação admitia a necessidade de mudanças curriculares, no calendário escolar e na formação dos professores, defendendo, inclusive, a existência de Escolas Normais Rurais, em contraposição aos padrões do ensino urbano da época.

Essa corrente pedagógica, embora defendesse uma escola adaptada ao meio rural, carregava os interesses e as necessidades hegemônicas diluídas em seus princípios. Assim, contava com o apoio dos grupos vinculados ao colonialismo, por enfraquecer o movimento migratório do homem rural e o fortalecimento das relações patriarcalistas. Ao mesmo tempo, respondia aos anseios das elites urbanas, incomodadas com o inchaço das cidades resultante do deslocamento das pessoas para os espaços citadinos. Como bem ilustra Maia,

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face política ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do "*status quo*", contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (MAIA, 1982, p. 28)

Assim, o ideário centrado na tensão rural/urbano, criado pelo Ruralismo Pedagógico, assumia pelo menos dois sentidos: 1) o desejo da preservação dos hábitos, valores e relações sociais, presentes no rural do folclore, das danças e das relações amistosas entre coronéis, posseiros, agregados e sitiantes; 2) a chegada da modernização, da incorporação de tecnologias, mas com a manutenção da pureza do campo (GUGELMIN, 2014).

Mesmo que essa corrente tenha incitado os intelectuais envolvidos com a causa educacional, como o movimento em torno da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, até meados dos anos de 1940, não se observava nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. Essa lacuna chegou ao fim com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Governo Federal (Decreto nº 4.958 de 1942), que tratava das

providências relacionadas à escola no meio rural. O referido Fundo estabelecia a descentralização financeira e administrativa através da cooperação financeira entre os entes federados, mediante a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário.

Caberia aos Estados aplicar pelo menos 15% de sua receita e celebrar convênio com os municípios para que as prefeituras aplicassem a cota de 10% no desenvolvimento das escolas primárias. A divisão administrativa das demandas educacionais incumbiam os estados a assumir a responsabilidade pelo ensino primário nas áreas urbanas e os municípios nas áreas rurais.

Desta forma, coube às gestões municipais a construção das instituições escolares do campo, bem como a contratação de seus professores, a disponibilização de materiais e a manutenção dos espaços escolares. Como ilustra Diniz, é esse contexto histórico que nos situa na realidade, ainda atual, de muitas Escolas do Campo:

É o momento em que se construiu o cenário ainda presente no meio rural: salas de aula só existiam onde o fazendeiro apoiava o prefeito; as professoras eram contratadas conforme o interesse de ambos; quase nenhum investimento era feito em termos da escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico; a infraestrutura do sistema era deficiente; altas taxas de evasão; precariedade nas edificações. Além da precariedade física, havia a descontinuidade do funcionamento. Falta de professores, chuvas, plantio e colheita provocavam o fechamento da escola. As escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino Fundamental (DINIZ, 2013, p. 09).

Entretanto, mesmo que a educação desenvolvida no meio rural apresentasse esse retrato, as políticas de educação rural, principalmente para o ensino primário, a partir da década de 1940, passaram a assumir o caráter economicista. Em 1942, por exemplo, o II Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizava a tendência nacionalista burguesa do Estado Novo, destacava a importância da atenção à escola rural.

As ações desenvolvidas pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública exemplificavam o contorno urbanizador e o papel civilizatório assumido pelas políticas educacionais praticadas agora em âmbito nacional, como a primeira grande campanha dirigida ao meio rural, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, com caráter assumidamente ruralista.

Embora a Campanha também trouxesse em seus objetivos a contenção migratória rural/urbano, seu desenvolvimento em meio a um contexto de efervescência política direcionou seu foco para interesses eleitorais. Abandonaram-se os conteúdos de ensino voltados aos aspectos específicos das realidades rurais e suas ações passaram a focar na preparação de mão de obra para a indústria em desenvolvimento (ANDRADE; QUEIROZ, 2012).

É interessante a análise dessa Campanha, pois a sua repercussão, disseminada através da III Conferência Geral da Unesco, despertou o interesse internacional pela metodologia desenvolvida, principalmente diante do potencial alcance que ações dessa natureza poderiam atingir em realidades com alto índice de analfabetismo, como na América Latina desse período.

Esse movimento, de internacionalização da agenda educacional brasileira, só tendeu ao crescimento, reverberando, com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), na criação da Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e, na primeira metade da década de 1950, com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Tal Campanha procurou incentivar o espírito comunitário a valorizar o ser humano e não diferenciar a cidade e o campo. Entretanto, como reforça Costa, L.:

A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. Nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, desconsiderando as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais (COSTA, L., 2010, p. 26).

De fato, sob o patrocínio de programas norte-americanos, a educação rural no Brasil tomou grande impulso na agenda política (CALAZANS, 1993). Andrade e Queiroz (2012) nos esclarecem que a Campanha Nacional de Educação Rural não foi um evento isolado. Através da Associação Internacional para o Desenvolvimento Econômico e Social, algumas iniciativas de assistência técnica educativa passaram a ser implantadas nos estados brasileiros, a começar por Minas Gerais, através do seu governo, com a Associação de Crédito e Assistência Rural.

É importante registrar que, no início da década de 1960, o Brasil passou a vivenciar um processo de transformação política e social, com uma profunda

intensificação da participação popular, representada pelos movimentos estudantis e sindicais, nas discussões das áreas de educação, reforma agrária e saúde. No debate educacional, passava a ser defendido pelos educadores o ideário educacional como condição para a humanização e não apenas como um fator de desenvolvimento socioeconômico.

O meio rural não ficou alheio a esse movimento e desenvolveu ações que estimularam a conscientização política, a formação de Sindicatos Rurais e, em especial, a organização da Liga Camponesa – movimento de grande proporção em todo o Nordeste brasileiro.

Esse movimento, conhecido como Reformas de Base, tinha como propósito levantar as bandeiras do nacionalismo, enaltecer a cultura brasileira e demandar políticas sociais frente às interferências estrangeiras, principalmente a americana, nas políticas nacionais.

Ainda no início da década de 1960, a promulgação da Lei nº 4.024 de 1961 não contribuiu para alterar o quadro de abandono na educação rural. O dispositivo, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, reforçou a oferta da educação fundamental rural como atribuição dos municípios, embora esses entes federativos fossem reconhecidos, sobretudo os do interior do país, como desprovidos de recursos humanos e financeiros para arcar com essas obrigações.

A Lei Federal de reforma do ensino de 1º e 2º grau, nº 5.692 de 1971, aprovada no pleno regime civil-militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral da pessoa. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola, estimulando a proliferação de programas educacionais para o meio rural.

Diniz (2013) nos aponta um fator interessante no debate acerca da educação rural, pós década de 1970. Para a autora, data deste período o interesse dos pesquisadores em adentrar no universo da educação pública desenvolvida no meio rural, principalmente estimulados pelo processo de modernização do campo e do papel que a escola se propunha a assumir. Os resultados dessa imersão na educação rural tornaram possível conhecer os alarmantes índices de analfabetismo e passaram a subsidiar a formulação de programas de desenvolvimento rural

atrelados à necessidade de atenção à educação dos adultos não alfabetizados e das crianças que viviam no campo.

As pesquisas, às quais Diniz (2013) se refere, tinham como objetivo conhecer a escola rural e, como resultados, mostram o retrato da precariedade do cenário ao longo do século e instigam a defesa do investimento no transporte das crianças e jovens, que ainda residiam nesse espaço, para os centros urbanos mais próximos. Diante do cenário de descaso apontado nesses estudos, a nucleação escolar passou a ser tomada como uma solução entre as políticas públicas, principalmente como resposta à necessidade de garantir que todas as crianças e jovens frequentassem a escola, na garantia de um ambiente “saudável”.

A nucleação escolar é um processo que consiste na desativação de unidades escolares situadas em áreas rurais, principalmente as de pequeno porte, e na transferência dos alunos das escolas desativadas, identificadas como ‘escolas nucleadas’, para ‘escolas núcleo’⁵, geralmente situadas em zona urbana, onde supostamente há a garantia de uma melhor infraestrutura e ensino de qualidade (CORDEIRO, 2013).

Em contraponto, os movimentos sociais rurais, fortalecidos através das experiências oriundas das Reformas de Base, passaram a questionar a ausência das escolas em seus territórios. Como resultado da mobilização social, foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem atuação massiva na luta pela implantação e gestão de escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entidade representativa das Federações Estaduais e Sindicatos Municipais, reitera a educação escolar como um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (DINIZ, 2013).

Partindo do esvaziamento de verbas e da falta de assistência da União e dos estados, o Nordeste brasileiro, com seus altos índices de pobreza, por exemplo, tornou-se um dos principais beneficiários dos programas e projetos induzidos por agentes financeiros internacionais, tais como a Comissão Econômica de

⁵ Atualmente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 ressalta, dentre outras ações, que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser oferecidos preferencialmente nas próprias comunidades rurais, evitando a nucleação escolar e o deslocamento destes alunos. Quando por motivos justificáveis, os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos na localidade, a nucleação deverá permitir a participação dos interessados (pais e comunidades) na definição do local (BRASIL, 2008).

Planejamento para a América Latina, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento.

O POLONORDESTE, por exemplo, implantado em 1974 sob o financiamento do Banco Mundial, foi um dos grandes programas responsáveis pela municipalização do ensino rural do país. Cabia aos municípios apenas o acompanhamento das matrículas, dos professores e um diagnóstico em relação à escolaridade nas comunidades rurais. O Programa visava ao desenvolvimento de ações específicas para o meio rural, acenando para o atendimento de certas especificidades das escolas rurais, tais como a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita e o uso de materiais pedagógicos, como cartilhas regionais⁶.

O POLONORDESTE, segundo Leite (2002, p. 48), subsidiava os Órgãos Municipais de Ensino e exigia, das unidades de ensino, maior controle na organização e gestão escolar, sobretudo no que dizia respeito ao cadastramento das escolas, dos alunos e dos professores, como também ao acompanhamento e à distribuição de merenda, além de diagnósticos em relação à escolarização nas comunidades rurais. Os professores, envolvidos no Programa, tinham acesso a formações específicas para o trabalho com o material adotado e, aos professores leigos, eram ofertados cursos de qualificação profissional para conclusão do primeiro grau e magistério.

O Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais (Prodasec) e o Programa de Educação Básica para o Nordeste (Edurural/NE), desenvolvidos na década de 1980, também constituíram modelos de ações de corte neoliberal implantados no Nordeste brasileiro através da intervenção do Banco Mundial na área educacional (ANDRADE; QUEIROZ, 2012).

O Edurural/NE, implantado no final do período do regime civil-militar, exemplifica bem as características dos projetos e programas desenvolvidos no meio rural, através de convênios internacionais, a saber: sua proposta não considerava a participação do público ao qual se destinava, ou seja, o programa era pensado por pessoas que desconheciam a realidade na qual se desenvolveria; seus objetivos

⁶ A Cartilha da Ana e do Zé, criada pela professora Luiza de Teodoro Vieira, pode ser um exemplo de um material didático do período. A cartilha se constituiu como um dos principais materiais pedagógicos do Programa, pois apresentava aos alunos palavras pertencentes à realidade da criança nordestina, com o objetivo de incentivar o pensamento e a consciência crítica de sua realidade.

focavam não apenas a melhoria da estrutura física das instituições escolares, mas também o currículo a ser assumido pelas escolas públicas rurais, entretanto os resultados mostravam o abandono das instituições de ensino com relação à infraestrutura e à qualidade do ensino ofertado aos que viviam no campo.

É interessante perceber a contrariedade que permeava a delimitação do urbano/rural e que determinava o desenvolvimento das políticas públicas para estes espaços. Trata-se da fundação de uma visão dicotômica entre os dois espaços. Se, por um lado, o espaço urbano e o espaço rural eram percebidos como diferentes, por outro lado, as práticas pedagógicas e educativas implementadas para ambos os espaços se estabeleciam com base em um único paradigma, o urbano.

Esse processo de “urbanização do campo” desconsiderou as peculiaridades, os saberes e os valores partilhados pelas populações camponesas. Além disso, a noção de educação conservadora, que permeava todo esse processo, contribuiu para que as escolas fossem grandes difusoras de uma visão estigmatizada e romantizada da vida no campo, que compreendia o cotidiano rural como pacífico, bucólico, e os sujeitos que nele viviam como indivíduos ingênuos, acrílicos e submissos. Essa visão contribuiu para que houvesse uma dissociação entre o conhecimento científico e a prática vivenciada por tais comunidades.

A inadequação do contexto no qual ocorria a educação rural, somada à pouca atuação do Estado brasileiro no combate à pobreza – se não por meio de medidas emergenciais e/ou de caráter transitório – culminou nos altos índices de analfabetismo no meio rural.

Esse cenário de descaso e abandono instigou, na década de 1980, a inclusão da educação rural nas pautas das organizações ligadas à educação popular. Movimentos sociais, organizações não governamentais e governamentais, Igreja católica e universidades envolveram-se em práticas, debates, publicações, seminários e encontros, visando a refletir sobre a questão da escolarização para os povos rurais.

A ênfase educacional deveria recair no desenvolvimento de uma educação pautada no acolhimento das diversidades culturais, necessidades específicas e direitos da população rural. Essa nova forma de encarar a realidade nacional, em especial, a realidade camponesa brasileira, é marcada, de acordo com Arroyo (2012a, p. 231), pela “participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade política pedagógica”.

A Constituição Federal de 1988 reacendeu a esperança naqueles que lutavam por transformações profundas e reais na educação. A atmosfera de mudanças daquele período criou um ambiente favorável à emergência de proposições educativas que respeitassem as diferenças e singularidades do rural, reverberando, mais tarde, no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apesar da desigualdade na correlação de forças dos atores envolvidos na elaboração da LDB, trata-se de um dispositivo legal que contempla algumas das proposições dos educadores e dos movimentos sociais.

Alguns dos avanços que podem ser apontados nesse dispositivo, com referência direta à educação dos povos do campo, seriam: a possibilidade de definição de currículos diferenciados para a Educação do Campo, bem como a possibilidade de adaptações curriculares e metodológicas necessárias à adequação da educação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Através desta breve contextualização histórica, apontamos indícios que nos levam a compreender que os sentidos atribuídos ao espaço rural orientaram as ações voltadas à educação escolarizada oferecida à população residente nesse espaço. A Figura 1, que apresentamos a seguir, ilustra uma síntese desses sentidos.

Figura 1 – Elementos de influência na compreensão do espaço rural



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Entre as décadas de 1910 e 1930, as políticas voltadas à escolarização dos povos camponeses privilegiavam a ideologia ruralista, disseminando o sentimento antiurbano às populações que viviam no meio rural. O homem rural, visto como livre das mazelas oriundas da vida citadina, teria garantido, via escolarização, a segurança de permanecer condicionado à vida rural. Entretanto, as escolas rurais tratavam de refletir as necessidades e interesses hegemônicos, freando a migração em massa através de uma educação que valorizava o trabalho no meio rural, mas sob a chancela dos grandes proprietários das terras.

A primeira metade dos anos de 1940 marcou uma nova forma de compreender o papel da educação no desenvolvimento do país, atribuindo-lhe protagonismo. A preocupação nacional recaía sob a grande parcela da população analfabeta. No meio rural, caberia aos municípios a criação e manutenção das escolas que alfabetizariam as crianças, os jovens e os adultos. Assim, a escolarização assumiu um papel civilizatório e campanhas alfabetizadoras passaram a ter destaque entre as ações educacionais do período.

Nesse contexto, o trabalhador rural passou a ser considerado, tal qual o homem citadino, capaz de exercer qualquer tipo de profissão diante de formação adequada. As ações educacionais passaram a defender que não deveria haver diferença entre o camponês e o morador da cidade, e a população camponesa tornou-se alvo de campanhas que prometiam salvá-la da ignorância, convidando-a a transformar-se em mão de obra para a indústria.

A participação popular, principalmente através dos movimentos estudantis e sindicais, surgidos no início dos anos de 1960, ganhou espaço nos processos políticos e sociais ao questionar a supressão das especificidades do homem rural dentro dos projetos e programas educacionais. A defesa da educação como uma condição para a humanização representou, no campo educacional, a bandeira de luta desses grupos, que reivindicavam o respeito às especificidades das demandas rurais, também em âmbito escolar.

Mesmo diante das resistências dos movimentos sociais, a educação preservava, durante o período do golpe civil militar, o viés utilitarista. O território rural, e os sujeitos que nele habitavam, continuavam a ser compreendidos como dependentes de intervenções salvacionistas por aqueles que desconheciam suas particularidades. Nessa conjuntura, proliferaram-se programas voltados para a produção agrícola e a escola rural passou a ser instrumento de formação dessa mão

de obra. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar propostas escolares que respeitassem as diferenças, as singularidades e a realidade do trabalhador rural.

A trajetória da educação rural nos faz refletir sobre a forma como a população que vive nos territórios do campo esteve à mercê das decisões sobre a oferta e manutenção da educação escolar dos camponeses. É interessante traçar o paralelo de que, justamente nos períodos referentes a essas tomadas de decisão sobre a educação que lhes era ofertada, estava subsidiada em uma realidade alheia ao seu cotidiano, ao mesmo tempo em que nos momentos de luta conjunta e engajamento social, os povos camponeses conseguiram ter suas pautas consideradas, pelo menos no que se refere aos dispositivos legais.

O estabelecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino tornou-se, então, um marco em defesa de uma educação vinculada ao cotidiano camponês, principalmente na compreensão de que se constituía enquanto um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações.

A possibilidade de construção de conhecimento, de reflexão sobre suas próprias práticas, de utilização das riquezas naturais para seus fins e de organização social estavam, intimamente, relacionadas com a concepção da educação como direito. Nesta ótica, normas, comportamentos e habilidades passaram a ser difundidos entre os sujeitos, e por sua vez, como afirma Haddad, conceber a educação como um direito humano significa “[...] incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena” (HADDAD, 2012, p. 215).

Reconhecer a educação como direito traz como consequência a necessidade de organização de um sistema que garanta sua universalização. Conforme Haddad (2012), esta universalização deve ser sustentada em quatro pilares que têm como objetivo principal a extinção da discriminação, são eles: disponibilidade, materializada na garantia de educação gratuita para todas as pessoas; acessibilidade imediata e plena à educação pública; aceitabilidade dos critérios de qualidade educacional (estrutural, metodológica e docente); adaptabilidade, característica que exige respeito e consideração da realidade imediata do público atendido, à cultura, à religião e demais especificidades, assim como às realidades mundiais. Para o autor, a existência destas características se reverteria em equidade educativa, proporcionando o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica

ao aluno com garantia de qualidade, independente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica.

Nas últimas décadas, o Brasil desenvolveu ações fundamentais para a garantia do direito à educação, ampliando o acesso e o número de vagas nas redes de ensino público, mediante garantias legais para tal. No entanto, a dívida social em relação à educação de qualidade se faz presente, principalmente, pela ausência de condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação como instrumento de justiça social.

O relatório *As desigualdades na escolarização do Brasil* (BRASIL, 2011) torna palpável a ausência de equilíbrio na educação escolar oferecida no território nacional. O documento nos informa que a média de escolarização das pessoas com 15 anos ou mais, no Nordeste, é 6,3 anos, tal média se agrava entre as pessoas que vivem na zona rural (4,8). As regiões mais ricas do país, por sua vez, apresentam os maiores índices: 7,9 e 8,2 anos, no Sul e Sudeste, respectivamente. Portanto, a perspectiva de universalização da educação pública ainda constitui um desafio, uma vez que a acessibilidade para setores da sociedade, em virtude de critérios como renda, raça e local de moradia, exige ações para a garantia de aceitabilidade e adaptabilidade dos serviços educacionais ofertados.

A defesa da aceitabilidade e da adaptabilidade destes serviços parte do reconhecimento da diversidade, que engloba a proposta da Educação do Campo, expressão de lutas e marcas históricas das especificidades destes sujeitos coletivos e dos movimentos sociais (BRASIL, 2001). O reconhecimento desta diversidade está presente na luta desses grupos em conferências e fóruns que discutem a temática e, também, na pressão por políticas públicas que atendam às suas reivindicações, dentre elas a formação de educadores para atuação nas escolas localizadas em territórios do campo. Tais lutas tentam dar eco às vozes dos atores envolvidos com a Educação do Campo, há tanto tempo à margem das iniciativas públicas, conforme Arroyo:

Um dos traços marcantes da nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social,

econômica, política e cultural têm sido uma constante (ARROYO, 2012a, p. 230).

Segundo Oliveira e Campos (2012), para compreender a Educação do Campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo e rincões), é necessário partir de elementos, eventos, processos e movimentos que contribuem para a constituição dessa realidade. Nesta perspectiva, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, é lembrada como marco de contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural. Realizada em Luizânia-GO, a Conferência defendeu uma Educação do Campo com o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando uma nova concepção de educação que considerasse suas cosmologias⁷, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais, que compreendem as especificidades de um mundo rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; CALDART, 2012).

Entretanto, a denominação Educação do Campo veio a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro de 2002, tendo sido reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, em julho de 2004. Com o tema *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!*, a II Conferência contou com mais de mil participantes, representando diferentes organizações sociais e escolas de comunidades camponesas. Houve ampliação dos sujeitos dessa luta, com mais de 39 entidades, incluindo representantes do governo, de ONGs, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses.

Naquele momento, de acordo com Oliveira e Campos (2012), a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação era considerada como específica, necessária e justa e deveria ocorrer no âmbito do espaço público. Desta forma, caberia ao Estado o desenvolvimento de políticas que a garantisse massivamente,

⁷ Dentro da temática da Educação do Campo, a cosmologia é compreendida como visão de mundo das populações camponesas. Consideramos o termo “cosmologias” pelo reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a diversidade das populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros).

levando à universalização real da Educação do Campo. Tal proposta previa o abandono da concepção de 'educação rural'. Oliveira e Campos afirmam:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Para as referidas autoras, o desafio lançado com a proposta da Educação do Campo, que permanece atual, nasce das lutas pela transformação da realidade educacional, específica de Reforma Agrária, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo,

Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam essa luta por educação (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Outro marco a ser lembrado foi a criação, em 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo, no esforço de rearticular os movimentos sociais, as organizações sindicais e outras instituições, como universidades e os institutos federais de educação. No seu documento de criação (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010), o Fórum se manifesta contrário ao fechamento das Escolas do Campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio, combate à criminalização dos movimentos sociais e a defesa de novas instituições escolares pautadas na perspectiva da Educação do Campo.

Diante das propostas do Fórum, a Educação do Campo têm reconhecidas características específicas, tais como: o objetivo de trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos (formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, resistência e organização, de compreensão política e de

modo de vida); reafirma a importância do conhecimento que é comum à humanidade; compreende a escola como um desafio para a formação dos trabalhadores e apropriação dos conhecimentos necessários e assume as repercussões perversas de sua ausência. Partindo desta compreensão de escola, os professores são considerados fundamentais para a formulação dos objetivos pedagógicos responsáveis pela transformação da instituição escolar. Nesta perspectiva, a defesa por profissionais formados e partícipes da proposta de Educação do Campo torna-se constante, a fim de garantir, como apresenta Caldart (2012), que a Educação *do* Campo não seja *para* nem apenas *com*, mas *dos* camponeses.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2009-2018)

Conhecer a produção científica sobre a Educação do Campo ganha relevo com o reconhecimento de que essa proposta educacional passou a ser organizada de forma oficial na primeira década dos anos 2000. Como já dissemos, data deste período a homologação dos principais dispositivos legais e políticas públicas de atendimento à Educação Básica nas Escolas do Campo.

Relembramos que as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Brasil são estabelecidas considerando os apontamentos lançados na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 em Goiás. O evento é reconhecido como um marco dessa modalidade educacional por ter instigado a criação do movimento nacional *Por uma Educação Do Campo*, decisivo na elaboração das atuais orientações para o atendimento escolar nas Escolas do Campo, principalmente, por ter contribuído para que o protagonismo dos movimentos sociais do campo fosse respeitado na elaboração da proposta de Educação do Campo em vigor (MUNARIM, 2008). Desta forma, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Brasil são reconhecidas como fruto da luta em defesa de uma educação escolarizada que tenha como ponto de partida o respeito às identidades dos povos camponeses,

Foi a partir deste movimento de reestruturação da modalidade educacional de atendimento escolar à população camponesa que, oficialmente, através da legislação federal, ocorreu a ruptura com os paradigmas que inspiravam a compreensão do

rural como sinônimo de atraso e ignorância. Esse movimento instigou o abandono à forma como a educação era ofertada aos povos do campo através da Educação Rural (denominação que determinava a escolarização oferecida nos territórios não urbanos). A Educação Rural tinha como principal objetivo transpor para o campo a educação desenvolvida nas áreas urbanas, desconsiderando os conteúdos vinculados ao cotidiano campestre.

Esta conjuntura nos aponta a atualidade que cerca a oferta da educação para as populações do campo, e como a Educação do Campo se configura em fenômeno frutífero a ser explorado como objeto de pesquisa.

Passadas quase duas décadas desde a aprovação do primeiro dispositivo legal, orientador da proposta em vigor de atendimento escolarizado aos campestres, nos instiga uma aproximação sobre a forma como a referida modalidade passou a ser considerada na produção científica.

A nosso ver, essa aproximação contribui para que possamos compreender os movimentos de pesquisa ligados a este objeto de investigação, além de nos permitir identificar os aspectos considerados nos estudos ou mesmo possíveis lacunas a serem exploradas nesse campo investigativo.

A intenção é identificar como a Educação do Campo tem sido abordada nas pesquisas da área educacional tendo em vista os recentes dispositivos legais e políticas orientadoras dessa modalidade de Educação do Campo. Admitimos que esse cenário é instigante aos pesquisadores de formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas, uma vez que os professores das Escolas do Campo são orientados, através das diretrizes, ao desenvolvimento de práticas que propõem romper com a forma como a educação era ofertada aos povos campestres, alterando, de forma qualitativa, o papel que a Escola do Campo assume perante a comunidade que atende, propondo medidas de adequação da instituição à vida do campo.

Ter acesso ao quadro de produção científica contribui para nos inteirarmos sobre as discussões que circulam em pesquisas que têm como área de estudo a Educação do Campo, bem como nos auxilia na contextualização e compreensão mais densa do objeto desta pesquisa.

Para desenvolver essa revisão de literatura sobre a temática, levantamos sobre ela alguns questionamentos, a saber: a) Qual é o espaço da Educação do Campo na produção científica?; b) Em qual período a Educação do Campo ganha

destaque no âmbito investigativo?; c) Existe concentração de pesquisas em determinadas localidades nos territórios do campo?; d) Quais abordagens metodológicas têm sido mais consideradas nas pesquisas da área?; e) Que temas são explorados nos estudos da área educacional vinculados à Educação do Campo?

O levantamento bibliográfico foi feito em duas bases de dados, a saber: a) o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸, no qual procuramos reunir as dissertações e teses que se debruçaram sobre a Educação do Campo, e b) no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no qual, através do espaço destinado às reuniões de caráter nacional da associação, realizamos um levantamento das Comunicações Orais apresentada na última década.

Tomamos como base para estudo a produção científica da última entre os anos 2009-2018. O recorte temporal não foi arbitrário, considerou o debate atual sobre a temática, dispositivos e políticas educacionais recentes que incidem sobre esta modalidade de educação e ensino.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTDC), para a seleção dos textos, tomamos como referência o descritor “Educação do Campo”. Em consulta a essa base de dados, foi possível perceber o potencial investigativo dessa modalidade de educação. Durante a busca pelas produções, localizamos 441 (quatrocentos e quarenta e um) estudos que tratam sobre a referida modalidade. Considerando apenas o recorte temporal estabelecido e o descritor “Educação do Campo”, mapeamos 133 (cento e trinta e três) trabalhos.

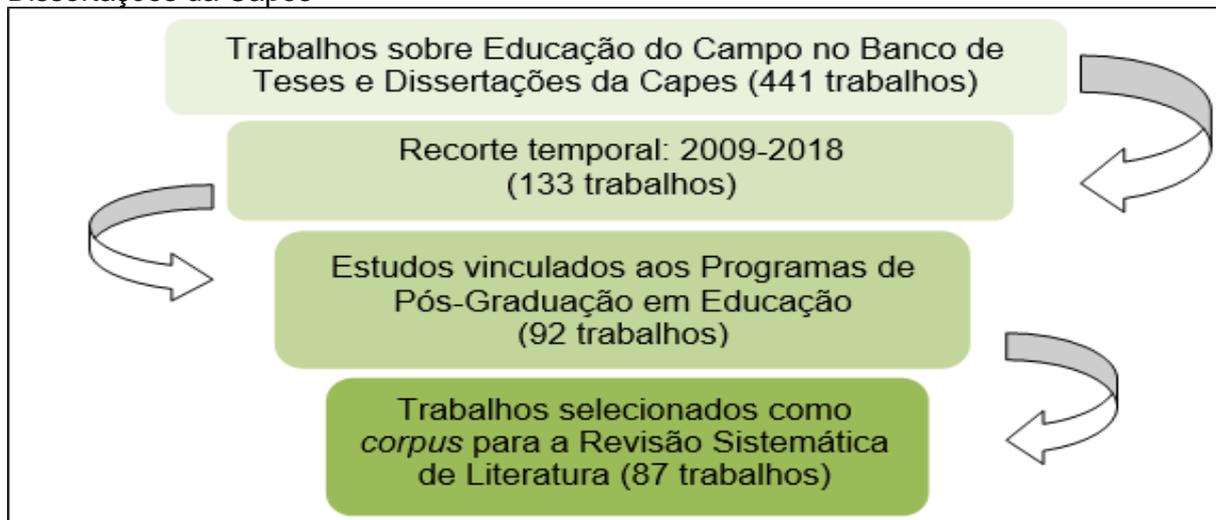
Os trabalhos que localizamos estão vinculados a Programas de Pós-Graduação das mais diferentes áreas científicas. Como forma de ilustração dessa diversidade, a Educação do Campo tem sido tomada como objeto de pesquisa em áreas, tais como Teologia, Ciências Agrárias, Direitos Humanos, Psicologia, Ciências do Ambiente e Ciências Jurídicas. Mesmo reconhecendo que a Educação

⁸ O Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC) permite a consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país. Como o uso das informações do BTDC e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes, o repositório também possibilita o contato com a biblioteca depositária, ou com o autor do trabalho, viabilizando o acesso ao texto completo das produções acadêmicas.

do Campo vem sendo estudada em diferentes cursos de pós-graduação, privilegiamos para esta revisão os trabalhos vinculados à Educação⁹.

A partir da consideração destes critérios, o *corpus* passou a contar com 92 (noventa e dois) trabalhos. A leitura inicial dos títulos e resumos dos estudos indicou a presença de 05 (cinco) trabalhos que se repetiam no banco de dados. Excluindo-os, passamos a trabalhar com 87 (oitenta e sete) produções. A Figura 2 apresenta uma síntese das etapas que guiaram o levantamento das produções científicas no Banco de Teses e Dissertações da Capes para a composição do *corpus* dessa Revisão Sistemática de Literatura.

Figura 2 – Etapas do levantamento da produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Capes



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁹ O estabelecimento do critério de vinculação da produção acadêmica aos Programas de Pós-Graduação em Educação excluiu os seguintes Programas do levantamento gerado no BTDC: Programa de Pós-Graduação em Geografia (11 estudos); Mestrado em Desenvolvimento Humano (04 estudos); Administração de Organizações (02 estudos); Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Política e Sociedade (02 estudos); Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (02 estudos); Programa de Pós-Graduação em Cultura e Comunicação (02 estudos); Estudos Linguísticos (01 estudo); Educação, Arte e História da Cultura (01 estudo); Filologia e Língua Portuguesa (01 estudo); Mestrado Profissional em Planejamento Territorial (01 estudo); Mestrado em Extensão Rural (01 estudo); Mestrado em Política Social (01 estudo); Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Currículo (01 estudo); Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (01 estudo); Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (01 estudo); Programa de Teologia (01 estudo); Programa de Pós-Graduação em Psicologia (01 estudo); Pós-Graduação em Ciências Sociais (01 estudo); Stricto Sensu – Doutorado em Ciências da Religião (01 estudo).

No site da ANPEd, a seleção partiu dos Grupos de Trabalho da associação. A ANPEd possui 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho¹⁰. De acordo com a associação, os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores das diferentes subáreas da educação, seguindo a proposta de organização temática. O levantamento realizado junto à ANPEd focou, inicialmente, no estudo do perfil de cada GT, apresentado no site da Associação. Em seguida, selecionamos os Grupos de Trabalho: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT03); Estado e Política Educacional (GT05) e Formação de Professores (GT08), eles compuseram o recorte epistêmico para esta pesquisa, porque se apresentavam como espaços de debates vinculados à Educação do Campo.

O GT 03 foi considerado em nosso recorte por ter relação direta com o público da Educação do Campo. De acordo com a própria ANPEd, os povos camponeses têm sido atores sociais representativos nos trabalhos apresentados nesse GT nos últimos anos. Ainda de acordo com o perfil do grupo, o GT 03 concentra trabalhos que dizem respeito à Educação do Campo, explorando experiências educativas empreendidas por movimentos sociais do campo, por exemplo, as Escolas Famílias Agrícolas, de assentamentos, experiências junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e demandas dos movimentos sociais em relação à educação escolar (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena). Desta forma, esperávamos identificar trabalhos que se debruçaram sobre a perspectiva da Educação do Campo nesse GT. A Tabela 1, a seguir, que apresenta a distribuição das pesquisas por Reunião e Grupos de Trabalhos da ANPEd, expõe a concentração de pesquisas nesse Grupo de Trabalho.

¹⁰ GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

Tabela 1 – Distribuição de pesquisas por Reunião e Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd vinculadas ao descritor “Educação do Campo” (2009-2018)

Reunião / ano	Total de Trabalhos	GT 03 (Mov. Sociais, Sujeitos e Processos Educativos)	GT 05 (Estado e Política Educacional)	GT 08 (Formação de Professores)
32 ^a / 2009	03	02	01	-
33 ^a / 2010	01	01	-	-
34 ^a / 2011	08	08	-	-
35 ^a / 2012	08	06	01	01
36 ^a / 2013	02	02	-	-
37 ^a / 2015	09	08	-	01
38 ^a / 2017	04	04	-	-
Total	35	31	02	02

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Consultamos o GT-5, Estado e Política Educacional, por compreender que o debate em torno da Educação do Campo tem ganhado espaço no interior das políticas públicas atuais e se tornado campo de confluência de estudos e pesquisas no trato das relações governamentais e de articulação entre os atores da área. Desta forma, o GT05, que enfoca processos de formulação e implementação de políticas em educação, poderia ter reunido estudos e análises de repercussões e reflexões das políticas públicas na Educação do Campo e possíveis mudanças institucionais e sociais na área.

Tendo em vista o objeto de estudo, também consideramos o GT Formação de Professores (GT08), uma vez que propomos, sob a perspectiva das representações sociais, investigar a representação social dos professores que atuam nas Escolas do Campo sobre tais instituições.

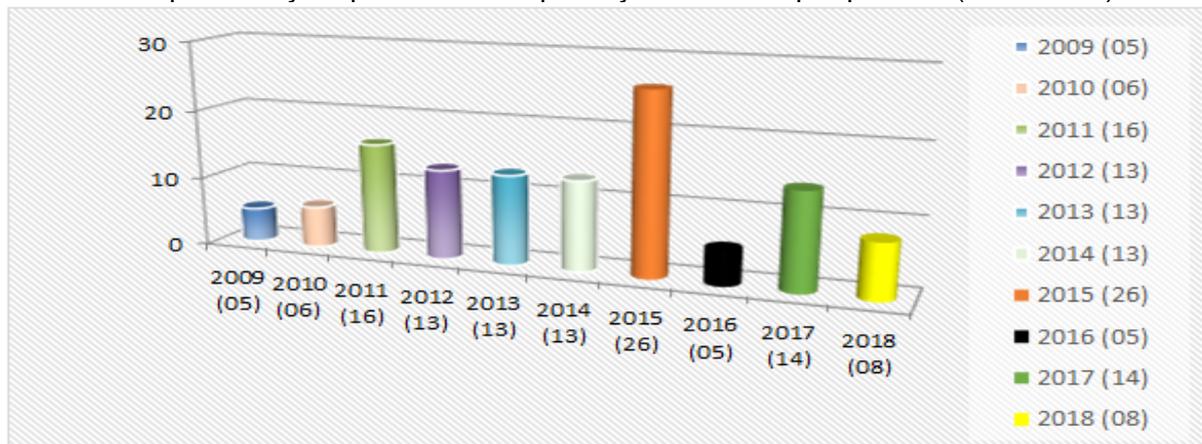
Como critério de seleção, em todos os Grupos de Trabalho (GT), consideramos os trabalhos referentes às Comunicações Oraís que apresentavam a expressão *Educação do Campo*, no título ou nas palavras-chave. O levantamento na ANPEd reuniu 35 (trinta e cinco) trabalhos de Comunicação Oral.

Para sistematizar o trabalho com o material selecionado (no BTDC e ANPEd), organizamos as informações contidas no conjunto de estudos, dispondo-as em uma tabela, a partir das seguintes itens: identificação dos autores, natureza das produções, ano da defesa (quando se tratava de tese ou dissertação) ou ano de apresentação (quando Comunicações Oraís nas reuniões de caráter nacional da ANPEd), vinculação institucional, local de realização da pesquisa, abordagem teórica adotada, sujeitos participantes e instrumentos de coleta e análise dos dados.

Em se tratando das teses ou dissertações, quando o resumo não apresentava as informações desejadas, partíamos para a busca desses itens fazendo a leitura do trabalho na íntegra.

Conforme o recorte temporal estabelecido para análise, identificamos que o maior fluxo de produção dos trabalhos se concentra no período compreendido entre 2011 e 2015, perfazendo um total de 66% (sessenta seis por cento) dos estudos localizados, como mostramos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Apresentação quantitativa da produção científica por período (2009-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Se, por um lado, a modalidade de ensino, diante do novo paradigma que impõe aos envolvidos, instiga estudos de múltiplos objetos (políticas públicas estimuladas por seus princípios; proposta curricular que deve abranger o cotidiano da realidade campesina; formação do corpo docente que assume as salas de aula das Escolas do Campo e/ou as práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na modalidade), por outro lado, percebemos, pelo número de trabalhos mapeados na década 2009-2018, que a Educação do Campo ainda não se consolidou de forma consistente, como campo de estudos, pois ainda são poucas pesquisas desenvolvidas¹¹.

Compreendemos que o desenvolvimento de estudos que propõem analisar a realidade das Escolas do Campo e suas múltiplas facetas contribui não apenas para compreensão dos fenômenos que a envolvem. Os estudos expõem as resistências políticas e as lutas em defesa de outras epistemologias e pedagogias. Contribuem para a defesa da garantia do direito, reconhecem os povos do campo como vítimas

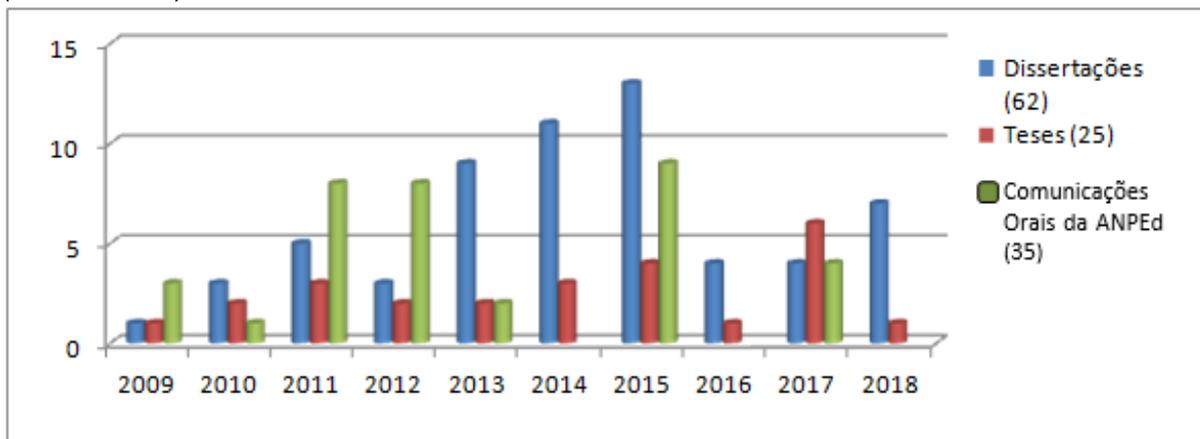
¹¹ Nossas considerações não ignoram a interdisciplinaridade assumida pela Educação do Campo nas pesquisas, apenas recaem sobre o quantitativo de estudos desenvolvidos sobre a Educação do Campo.

de históricos processos de segregação e as suas lutas por libertação e valorização das teorias pedagógicas que orientam os processos de humanização, construção de saberes, valores e culturas coletivas (ARROYO, 2013).

Do total de 122 (cento e vinte e dois) trabalhos localizados, o *corpus* reuniu 25 (vinte e cinco) teses, 62 (sessenta e duas) dissertações e 35 (trinta e cinco) trabalhos (comunicação oral) apresentados nas Reuniões Nacionais realizadas pela ANPEd.

O número de teses de doutorado foi constante no quantitativo dos trabalhos mapeados da última década, variando de 01 (um) a 04 (quatro) trabalhos anualmente. Ocorre uma exceção para o ano de 2017, que apresenta um número maior de teses, como indica o Gráfico 2¹².

Gráfico 2 – Quantitativo de dissertações, teses e comunicações orais publicados na ANPEd (2009 e 2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos, pelo Gráfico 2, que a maior concentração de trabalhos nos anos de 2013 a 2015 está relacionada com a produção de dissertações de mestrado no período. São elas que impulsionam o crescimento diferenciado no recorte temporal estabelecido.

A quantidade de trabalhos localizados nos leva a alguns questionamentos, a saber: a modalidade de educação voltada aos povos camponeses, a Escola do Campo e os sujeitos nela envolvidos, continuam, ainda, à margem dos interesses dos centros urbanos, preservando o caráter histórico de um cotidiano que se mantém excluído dos interesses de quem não o vivencia? As instituições que ofertam cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação do Campo

¹² A partir de 2013, as Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, em caráter nacional, passaram a ser bianuais.

concentram a modalidade como área ou objeto de pesquisa? Ao se desenvolver distante dos centros urbanos, que reúnem grande parte dos Programas de Pós-Graduação, a Educação do Campo estava à margem dos temas de interesse comuns às pesquisas educacionais?

Identificar a distribuição das produções no território nacional, através do mapeamento da vinculação institucional das dissertações e teses, poderia nos dar indícios de respostas a estas questões. Assim, verificamos se existe concentração de trabalhos em áreas específicas do cenário nacional, principalmente pela natureza da temática pesquisada, específica de territórios não urbanos.

Os 122 (cento e vinte e dois) trabalhos estão vinculados a 35 (trinta e cinco) Instituições de Ensino Superior¹³, sendo uma internacional, a Université Paris Descartes, com o trabalho de Medaets (2011).

Com relação às instituições nacionais, localizamos vinculações a 06 (seis) estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, são elas: Universidade Tuiuti do Paraná (MARCOCCIA, 2011; SOUZA, M., 2013; SEGANFREDO, 2014; FARIA, 2015; FONTANA, 2015; BUCZENKO, 2017; MORAES; SOUZA, 2017); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (SILVA, 2012; RIBEIRO, 2017); Universidade do Oeste Paulista (SOARES, 2018); Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (MEDEIROS, 2010; LOPES; MOLINA, 2012); Universidade Comunitária da Região de Chapecó (TONDIN, 2015) e Universidade Católica de Santos (KOTI, 2013).

Entre as vinculações às universidades públicas, 11 (onze) referem-se a instituições estaduais, a saber: Universidade Estadual da Paraíba (DINIZ, 2014; SILVA, L., 2014; WANDERLEY, 2017); Universidade Estadual de Feira de Santana (LINS; CAVALCANTE, 2012; LIMA, R., 2014; CRISTO, 2015; SILVA, F., 2015; BATISTA, 2016); Universidade de São Paulo (MARTINS, M. 2012; PEREIRA, 2015; ALMEIDA, 2018); Universidade do Estado da Bahia (ARAÚJO, 2011; ARAÚJO, 2015); Universidade Estadual de Montes Claros (MOURA, 2012); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (VERDÉRIO, 2011; MARTINS, F. 2012; COSTA, 2013); Universidade do Estado de Minas Gerais (AQUINO; BRITO; COSTA, 2015); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (DINIZ, 2015); Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de Pelotas (SOUZA; PALUDO; BELTRAME,

¹³ Entre os trabalhos selecionados, 03 (três) Comunicações Orais apresentadas em reuniões de caráter nacional da ANPEd são vinculados a mais de uma instituição de ensino superior, são eles: Hage, Lima e Souza (2017); Mendes e Reis (2017) e Moraes e Souza (2017).

2015); Universidade Estadual do Centro Oeste (MORAES; SOUZA, 2017) e 02 (dois) trabalhos são vinculados à Universidade Estadual de Campinas (ALBUQUERQUE, 2011; BARROSO, 2011).

A vinculação de 86 (oitenta e seis) trabalhos a 17 (dezessete) universidades federais reforça como a produção científica está majoritariamente relacionada às instituições federais de ensino superior.

São estas universidades que, individualmente, concentram o maior quantitativo dos trabalhos mapeados. Em destaque, a Universidade Federal da Paraíba, com 11 (onze) trabalhos (COSTA, L., 2010; CORREIA, 2011; COSTA, 2012; ARAÚJO, 2014; SOUZA, 2014; SILVA FILHO, 2014; SOUSA, 2015; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2016; MENEZES, 2017; SANTOS, S., 2017), e a Universidade Federal de Minas Gerais também com 11 (onze) estudos mapeados no total (CORREA, 2011; DINIZ, 2013; PIO, 2011; COSTA, V., 2010; ROSENO, 2010; VASCONCELOS, 2011; GONÇALVES, 2012; MOURA, 2012; AQUINO, 2013; PINTO, 2013; CARVALHO, 2015), são as instituições identificadas como as que mais exploraram como objeto ou campo de estudo a Educação do Campo.

Identificamos ainda a vinculação institucional de 08 (oito) produções à Universidade Federal de São Carlos (RAMAL, 2010; PEREIRA, 2011; GOBATO, 2012; JESUS, 2013; LOPES, 2013; LIMA, E., 2014; SILVA, C., 2015; MORETTI, 2017); e a Universidade Federal de Juiz de Fora (RIBEIRO, S., 2012; FARIAS, 2015; MARTINS, 2015; SANTOS, 2015; ALMEIDA, 2016; HAGE; LIMA; SOUZA, 2017; BARRAL, 2018; SILVA, 2018) também com 08 trabalhos.

A Universidade Federal de Pernambuco contou com 08 trabalhos (SILVA, 2009; PIRES, 2009; TORRES, 2013; MAINAR, 2015; SILVA, 2017; HAGE; LIMA; SOUZA, 2017; SANTOS, A., 2017; TORRES, 2018) e a Universidade Federal de Sergipe, com 07 (sete) trabalhos (MENESES, 2009; ARAGÃO, 2011; COSTA, 2011; SANTOS, 2013; SANTOS, L., 2015; ARAÚJO, 2016; GOIS, 2017). Identificamos seis trabalhos vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo (BELTRAME *et al.*, 2010; ANHAIA, 2011; COCO, 2011; JANATA; NAWROSKI; CALDAS, 2011; KLEIN, 2013; SANTOS, T., 2015).

A Universidade Federal do Amazonas é indicada com vinculações institucionais em 05 trabalhos (VILHENA JÚNIOR, 2013; SOUZA, J., 2013; BORGES, 2015; PIMENTA, 2015; UCHÔA, 2018), bem como a Universidade Federal da Bahia (CAVALCANTE, 2009; SILVEIRA, 2012; PRATES, 2014; RAMOS,

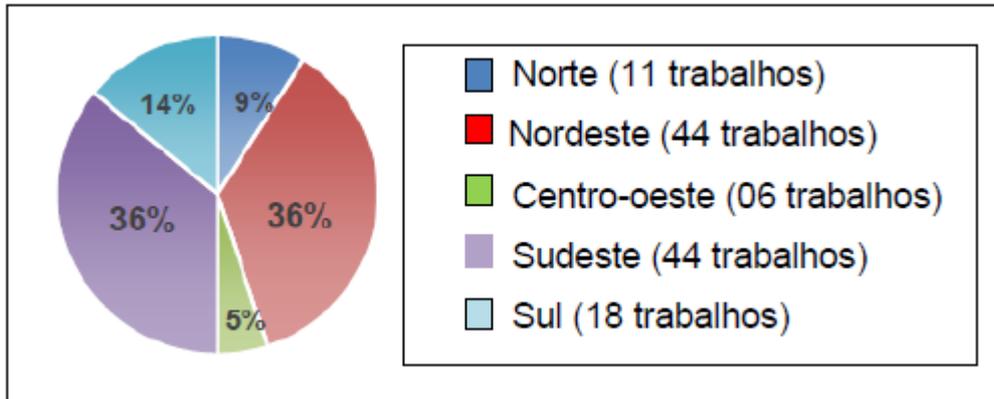
2014; SANTOS, J., 2015) e a Universidade Federal do Pará (LIMA, 2012; HAGE, 2013; HAGE; CRUZ; 2015; HAGE; LIMA; SOUZA, 2017; MENDES; REIS, 2017). Três trabalhos foram vinculados à Universidade Federal de Uberlândia (SILVA JÚNIOR; MENEZES, 2009; OLIVEIRA, L., 2011; GOULART, 2017).

Com 02 (dois) trabalhos cada uma, identificamos as seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas (PORTO, 2015; SILVA, A., 2015), Universidade Federal de Mato Grosso (GUGELMIN, 2014; SILVA, I., 2014), Universidade Federal de Goiás (MORAES, 2018; SANTOS, 2018), Universidade Federal de Viçosa com os trabalhos de Priebe (2013) e Silva e Miranda (2015). Localizamos, ainda, trabalhos vinculados à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CREPALDE, 2017) e à Universidade Federal do Amapá (MENDES; REIS, 2017).

Considerando, ainda, as vinculações institucionais através dos dados que sistematizamos, foi possível identificar que as Regiões Sudeste e Nordeste possuem a maior quantidade de universidades apontadas como referência institucional, como ilustra o Gráfico 3, a seguir. Os 44 (quarenta e quatro) trabalhos desenvolvidos em universidades do Sudeste indicaram vinculações a 13 (treze) instituições. As instituições localizadas em Minas Gerais reúnem o maior número de estudos, 25 (vinte e cinco) trabalhos, seguidas pelas que se localizam no estado de São Paulo com 15 (quinze) trabalhos desenvolvidos. As universidades do Espírito Santo desenvolveram 03 (três) e as do Rio de Janeiro apenas 01 (um) estudo.

A Região Nordeste também soma 44 (quarenta e quatro) trabalhos, vinculados a 07 (sete) Instituições de Ensino Superior da região. Identificamos 16 (dezesesseis) estudos vinculados a universidades do estado da Paraíba. As instituições da Bahia reúnem 12 (doze) estudos, e as localizadas em Sergipe e Pernambuco 08 (oito) trabalhos em cada estado.

Gráfico 3 – Distribuição da produção científica por Região, considerando a vinculação institucional¹⁴



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Destacamos que, embora a quantidade de trabalhos seja semelhante entre as Regiões Sudeste e Nordeste, os estudos desenvolvidos em instituições do Sudeste contam com quase o dobro de vínculos institucionais que o Nordeste. Esse dado nos leva a compreender que enquanto universidades como a UFPB, UFBA e UFS vêm se consolidando como espaços institucionais que se dedicam a investigar a Educação do Campo na região Nordeste, no Sudeste as produções estão mais pulverizadas entre os Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades, com exceção da UFMG e UFJF, que concentram 18 (dezoito) das 24 (vinte e quatro) produções do estado de Minas Gerais.

Na Região Sul, o cenário mostra-se próximo ao retrato do Sudeste, ou seja, não há concentração de trabalhos por instituições. Localizamos, na referida região, a vinculação de 17 (dezessete) trabalhos a 08 (oito) instituições de ensino superior. As universidades localizadas no Paraná reúnem 10 (dez) trabalhos vinculados a 04 (quatro) universidades e as instituições do Rio Grande do Sul desenvolveram 06 (seis) trabalhos vinculados a 03 (três) instituições. Apenas 01 (um) trabalho vincula-se a uma instituição localizada em Santa Catarina.

As Regiões Centro-Oeste e Norte possuem, cada uma, trabalhos vinculados a 03 (três) instituições. No Centro-Oeste, as produções são vinculadas às instituições de Mato Grosso (02 trabalhos) e Goiás (04 trabalhos). Na Região Norte, os 11 (onze) estudos localizados foram desenvolvidos vinculados à Universidade Federal

¹⁴ Informamos que um (01) trabalho foi vinculado à Université Paris Descartes e 02 Comunicações Orais da ANPEd possuíam 02 vinculações institucionais.

do Amazonas e à Universidade Federal do Pará, com 05 trabalhos cada uma, e 01 (um) trabalho vinculado à Universidade Federal do Amapá.

O Nordeste assume uma posição diferenciada, na última década, como território de construção do conhecimento na área da Educação do Campo, principalmente na relação com a região Sudeste, que concentra um grande número de programas de Pós-Graduação e fluxo financeiro de fomento às pesquisas. Fazemos este comentário a partir de Albuquerque (2011), que propôs uma análise crítica das teses defendidas nas produções científicas sobre a educação no meio rural no Brasil, a partir do levantamento no banco da Capes, entre os anos de 1987 (início do acervo digital) e 2009, totalizando 433 (quatrocentas e trinta e três) produções.

Conforme recorte temporal estudado pela referida autora (ALBUQUERQUE, 2011), o Sudeste destacava-se na produção científica com foco na educação voltada aos povos campesinos¹⁵. Considerando o período temporal e a totalidade de trabalhos mapeados, o Sudeste condensa 36,5% da produção acadêmica; a região Sul 22,4%; a região Nordeste 20,5%; o Centro-Oeste 12,7% e a região Norte 7,9%. Esses dados nos indicam que a produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, na Região Nordeste, é fruto dos estudos desenvolvidos na última década.

No entanto, a posição de destaque do Nordeste, indicada por este levantamento, é recente. Em nossa análise, esse cenário tem sido impulsionado, em grande parte, por instituições federais de ensino superior que ofertam cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação do Campo na Região, estimulando estudos da modalidade e consolidando-as como espaços institucionais dedicados ao seu estudo.

A análise da produção científica também possibilitou a localização geográfica dos espaços tomados como *lócus* das pesquisas no território nacional. Considerando o universo das produções científicas selecionadas, 89 (oitenta e nove) se caracterizam como estudos empíricos e 33 (trinta e três) são identificados como pesquisas documentais.

¹⁵ A tese de doutoramento de Albuquerque (2011) reconhece a instituição da Educação do Campo apenas a partir de 2002, com a homologação dos dispositivos legais que a vinculam a educação escolarizada para o atendimento às populações do campo. Diante do recorte temporal utilizado em seu trabalho, a autora utilizou os seguintes descritores como critérios de seleção das produções no BTDC, a saber: Educação do Campo; Educação no Campo; Educação Rural e Escola Rural.

Minas Gerais é campo de pesquisa em 19 (dezenove) produções, seguido por Bahia em 18 (dezoito) estudos, Paraíba em 12 (doze) e São Paulo em 11 (onze) trabalhos. Paraná serviu como campo em 09 (nove) produções, Sergipe e Pernambuco em 06 (seis) estudos, Amazonas e Pará em 05 (cinco), Santa Catarina e Rio Grande do Sul em 04 (quatro), Goiás e Espírito Santo em 03 (três) trabalhos. Rio Grande do Norte, Amapá e Acre serviram como *lócus* de pesquisa em 02 (duas) produções, e Piauí e Maranhão em 01 (um) trabalho.

Os trabalhos mapeados indicam a presença e o desenvolvimento de estudos em todas as regiões do país. A nosso ver, a entrada das pesquisas nessas localidades alimenta o reconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços como objetos de investigação do trabalho pedagógico do professor do campo, da formação do profissional, das políticas públicas que norteiam a oferta e dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo.

A política que orienta esta modalidade de ensino determina o atendimento dos povos da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Embora, de início, o que ganhe destaque seja a rica diversidade que permeia estes espaços, a valorização agregada pelos princípios norteadores da Educação do Campo é apontada, justamente, na interseção entre essa multiplicidade de identidades das relações criadas entre estas populações e suas produções de condições de existência social (BRASIL, 2001). Desta forma, identificar os sujeitos envolvidos com a Educação do Campo que estão sendo considerados nas produções científicas nos dá indícios para refletir quais focos dessa modalidade da Educação Básica são investigados entre os pesquisadores da educação.

Refletindo sobre as informações que apresentam os sujeitos participantes das pesquisas empíricas, reforçamos o caráter abrangente das múltiplas culturas que cercam o paradigma da Educação do Campo e o empenho das pesquisas em se aproximar das realidades educacionais que as envolvem.

Com relação aos sujeitos das pesquisas, o grupo que se destaca, estando presente em quase metade dos trabalhos, é formado pelos professores que assumem as salas de aula nas Escolas do Campo. Eles são os sujeitos de 43 (quarenta e três) pesquisas¹⁶. Quando as pesquisas envolvem a Educação Básica,

¹⁶ Entre as produções acadêmicas selecionadas foi comum a presença de mais de um grupo entre os sujeitos participantes das pesquisas empíricas.

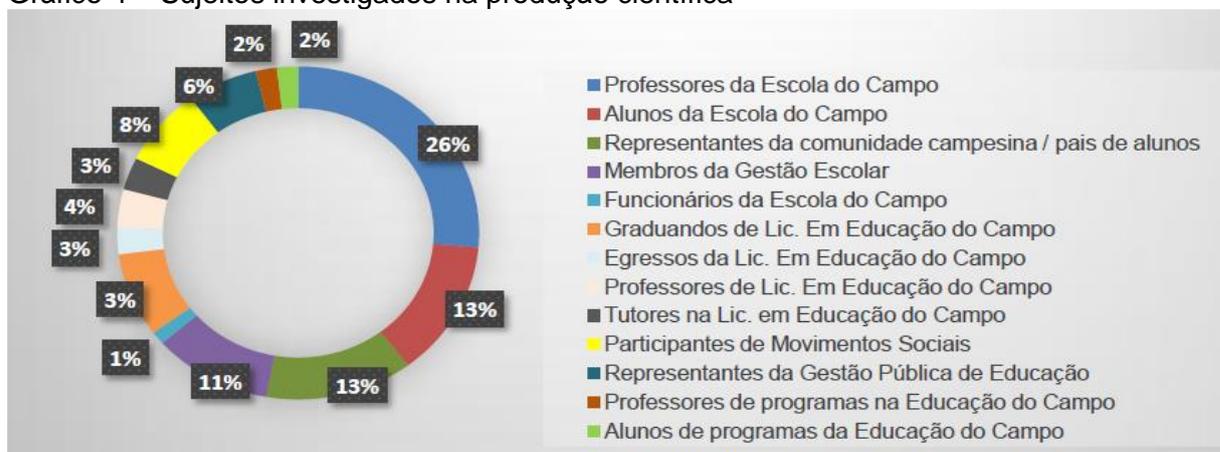
além desses professores, foram identificados como sujeitos: representantes das comunidades camponesas e pais de alunos, em 21 (vinte e um) trabalhos; membros da gestão escolar participaram de 17 (dezessete) estudos; alunos da Escola do Campo foram sujeitos em 19 (dezenove) produções; funcionários de Escolas do Campo em 02 (dois) estudos; e alunos evadidos da Educação de Jovens e Adultos participaram de 01 (um) trabalho.

Outro grupo discente também foi caracterizado enquanto sujeito de pesquisa em 13 (treze) trabalhos, são os alunos vinculados a cursos de Graduação na Licenciatura em Educação do Campo. Os alunos egressos dessa graduação foram indicados em 04 (quatro) estudos como sujeitos. Docentes que atuam nessa Licenciatura participaram em 06 (seis) estudos e 03 (três) trabalhos contaram com a participação de Tutores em cursos de Educação do Campo.

Foram ainda apresentados como sujeitos nas pesquisas: participantes de movimentos sociais em 12 (doze) trabalhos e representantes da gestão pública de educação (municipais ou estaduais) em 11 (onze) produções. Professores de programas municipais ou estaduais de Educação do Campo foram participantes em 04 (quatro) pesquisas e alunos desses programas em 02 (dois) estudos.

Os professores representam um grupo privilegiado nos estudos desenvolvidos na Educação do Campo, como informa o Gráfico 4. Estão presentes em três cenários diferentes da área pesquisada: atuando na Escola do Campo (em 26% dos trabalhos), na formação inicial (04% dos estudos) e continuada (02% das produções) dos educadores das Escolas do Campo.

Gráfico 4 – Sujeitos investigados na produção científica



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse protagonismo docente nas pesquisas empíricas sugere um certo interesse em conhecer a prática docente desenvolvida nas salas de aula das Escolas do Campo. A presença desses sujeitos nas pesquisas nos leva a questionar se os pressupostos pedagógicos estabelecidos pelo paradigma da Educação do Campo têm instigado os pesquisadores da área educacional a enfocarem a prática nas salas de aula das Escolas do Campo e a formação dos profissionais nesse *lócus*.

No Gráfico 4, é possível identificar o espaço que os representantes das populações atendidas pela Educação do Campo têm nas produções científicas como sujeitos de estudos. Sejam os alunos das Escolas do Campo, os representantes das comunidades camponesas e pais de alunos, ou os participantes dos movimentos sociais envolvidos na defesa dessa educação, totalizam 34% dos sujeitos das pesquisas. O percentual nos mostra como os estudos vêm propondo uma aproximação da realidade vivida na modalidade através das vivências de quem a utiliza como público.

Sob nossa análise, as pesquisas que trabalham com o olhar, o sentimento e as experiências dos que frequentam as Escolas do Campo e a comunidade que as recebem, têm considerado relevante, no viés investigativo, a natureza subjetiva do conhecimento que permeia os envolvidos na Educação do Campo. Também compreendemos que, se o paradigma da modalidade reconhece os povos camponeses como partícipes da proposta pedagógica que deve materializar-se nas Escolas do Campo, é instigante considerá-los nos estudos como sujeitos das pesquisas com fins de aproximação dessa Escola do Campo.

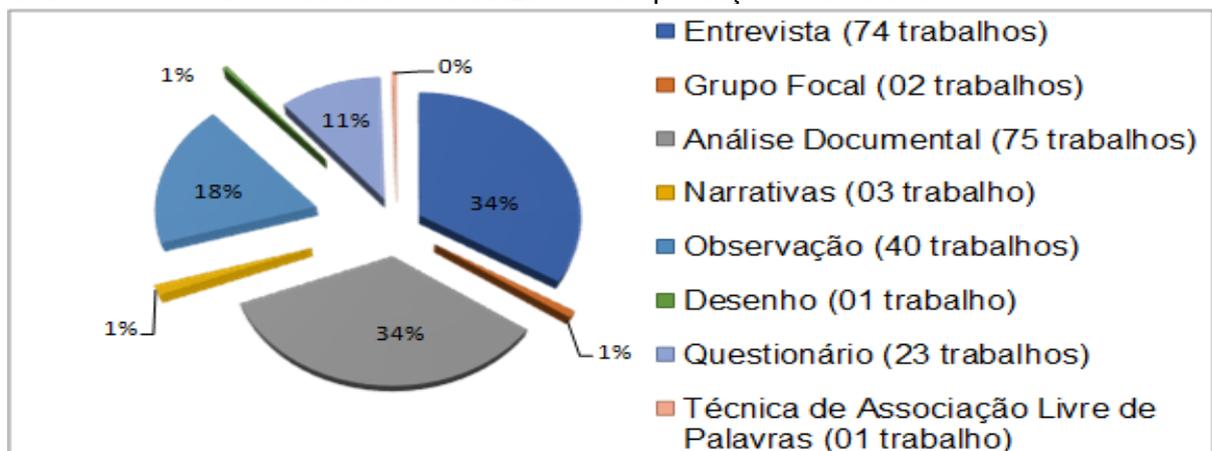
No âmbito metodológico, procuramos identificar as abordagens adotadas nos trabalhos e os instrumentos de coleta e análise utilizados nos estudos, a fim de compreendermos como e sob quais lentes teóricas os pesquisadores vêm se aproximando dos elementos, sujeitos e fenômenos que envolvem a Educação do Campo. Ciente de que a produção científica requer métodos e técnicas eficazes para alcançar os objetivos propostos, e que as escolhas metodológicas estão alinhadas às concepções teóricas, procuramos identificar nos trabalhos as abordagens teórico-metodológicas nesses estudos sobre a Educação do Campo.

Dos 122 (cento e vinte e dois) trabalhos, 84 (oitenta e quatro) afirmam apenas filiação à Pesquisa Qualitativa e 03 (três) à Pesquisa Quantitativa. Entre os demais estudos, tem destaque a vinculação à abordagem do Materialismo Histórico

Dialético, afirmada em 20 (vinte) produções, 04 (quatro) trabalhos se filiam aos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, 03 (três) à abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais, 04 (quatro) vinculam-se à Análise Crítica do Discurso e 05 (cinco) não informam de maneira clara sob qual abordagem o estudo tem filiação teórica.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, constatamos que vários procedimentos foram utilizados nas produções científicas, mas a Análise Documental, utilizada em 75 (setenta e cinco) trabalhos, e a Entrevista, utilizada em 74 (setenta e quatro) estudos, ganham destaque nas pesquisas. Ainda foram indicados como procedimentos de coleta a Observação, o Questionário, o Grupo Focal, o Desenho, a Técnica de Associação Livre de Palavras e a Narrativa. A Observação, realizada em 40 (quarenta) trabalhos, e o Questionário, utilizado em 23 (vinte e três) estudos, estão entre os procedimentos citados com frequência; os demais instrumentos tiveram pouca incidência, como retrata o Gráfico 5. É importante ressaltar que grande parte dos estudos utilizou mais de um instrumento para a coleta das informações.

Gráfico 5 – Instrumentos de coleta utilizados nas produções científicas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com relação aos procedimentos de análise dos dados, a Análise de Conteúdo foi a mais utilizada, citada de modo direto em 14 (quatorze) trabalhos e a Análise de Discurso foi indicada como instrumento de análise em 06 (seis) produções. Nos demais trabalhos, não conseguimos identificar os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

Nessa revisão, também identificamos as principais tendências presentes na produção de conhecimento com relação à Educação do Campo no Brasil. Nosso

intuito é apresentar uma análise sobre como a Educação do Campo vem sendo pesquisada na última década. É importante destacar, inicialmente, que todos os trabalhos selecionados reconhecem o conceito de Educação do Campo a partir da legislação nacional que organiza a modalidade de ensino (BRASIL, 2001, 2002, 2008, 2010). Desta forma, ganha destaque o reconhecimento da oferta oficial escolarizada enquanto dever do poder público. Essa oferta passa a ser estudada nas pesquisas, partindo dessas determinações legais, mas com o foco sobre os objetivos que cada estudo carrega.

A análise que realizamos permitiu identificar 04 (quatro) tendências que reúnem, entre si, enfoques específicos da produção científica sobre a temática, quais sejam: 1) Políticas Públicas para a Educação do Campo; 2) Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo; 3) Fundamentos conceituais da Educação do Campo; e 4) Formação de professores para a Educação do Campo. No Quadro 1, apresentamos cada uma dessas tendências e os trabalhos a elas afiliados.

Quadro 1 – Tendências de produção científica sobre Educação do Campo

Tendências	Produções Científicas	Total
Políticas Públicas para a Educação do Campo	Pires (2009); Beltrame <i>et al.</i> (2010); Medeiros (2010); Barroso (2011); Marcoccia (2011); Pereira (2011); Martins, S. (2012); Hage (2013); Jesus (2013); Priebe (2013); Vilhena Júnior (2013); Santos (2013); Souza, J. (2013); Lima, E. (2014); Lima, R. (2014); Prates (2014); Seganfredo (2014); Souza (2014); Aquino; Brito; Costa (2015); Cristo (2015); Diniz (2015); Farias (2015); Hage; Cruz (2015); Martins (2015); Pimenta (2015); Santos, G. (2015); Souza; Paludo; Beltrame (2015); Tondin (2015); Almeida (2016); Gois (2017); Goulart (2017); Menezes (2017); Moretti (2017); Almeida (2018); Soares (2018).	35
Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo	Silva (2009); Costa, V. (2010); Costa, L. (2010); Aragão (2011); Coco (2011); Costa (2011); Janata; Nawroski; Caldas (2011); Medaets (2011); Vasconcelos (2011); Crepalde (2017); Lima (2012); Lins e Cavalcante (2012); Martins, J. (2012); Pantel (2012); Ribeiro, S. (2012); Klein (2013); Lopes (2013); Diniz (2014); Gugelmin (2014); Silva, I. (2014); Silva, L. (2014); Santos, L. (2015); Silva, F. (2015); Silva, A. (2015); Buczenko (2017); Wanderley (2017); Batista (2016); Barral (2018); Moraes (2018); Uchoa (2018); Silva (2018).	31
Fundamentos conceituais da Educação do Campo	Diniz (2013); Cavalcante (2009); Silva Júnior; Menezes (2009); Ramal (2010); Albuquerque (2011); Anhaia (2011); Oliveira, M. (2011); Oliveira, L. (2011); Costa (2012); Gobato (2012); Gonçalves (2012); Silva (2012); Aquino (2013); Torres (2013); Araújo (2014); Silva Filho (2014); Carvalho (2015); Mainar (2015); Pereira (2015); Santos, J.(2015); Silva; Miranda (2015); Sousa (2015); Araújo (2016); Hage; Lima; Souza (2017); Mendes; Reis (2017); Ribeiro (2017); Santos, A. (2017); Santos (2018); Torres (2018).	29
Formação de professores para a Educação do Campo	Pio (2011); Correa (2011); Meneses (2009); Roseno (2010); Araújo (2011); Correia (2011); Verdério (2011); Lopes; Molina (2012); Moura (2012); Silveira (2012); Koti (2013); Pinto (2013); Souza (2013); Costa (2013); Ramos (2014); Araújo (2015); Borges (2015); Faria (2015); Fontana (2015); Porto (2015); Santos, T. (2015); Silva F.(2015); Oliveira (2016); Silva (2016); Moraes; Souza (2017); Santos, S. (2017); Silva (2017).	27
Total		122

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira tendência agrupa as produções que estudam as **Políticas Públicas para a Educação do Campo**. Reunimos neste grupo 35 (trinta e cinco) produções que se dedicam à análise das ações do poder público voltadas à Educação do Campo e desenvolvidas nas unidades federativas.

Localizamos, no interior desta tendência, trabalhos que se dedicam a quatro linhas de estudo, a saber: a) implantação da Política Nacional de Educação do Campo; b) propostas específicas de programas ou projetos nacionais, estaduais ou municipais envolvendo os sujeitos do campo; c) análise da gestão das políticas públicas específicas, desenvolvidas nessa modalidade de ensino; e d) participação dos representantes das comunidades camponesas na elaboração e desenvolvimento das políticas de Educação do Campo. A Figura 3 propõe apresentar uma síntese das linhas de estudo que se concentram na tendência que pesquisa as **Políticas Públicas para a Educação do Campo**.

Figura 3 – Linhas de estudo vinculadas à tendência de pesquisa “Políticas Públicas para a Educação do Campo”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nos trabalhos vinculados a essa tendência, as políticas públicas para Educação do Campo são compreendidas como as ações específicas desenvolvidas pelo poder público no atendimento escolarizado ofertado às populações camponesas, a nível federal, estadual ou municipal.

Os trabalhos reunidos neste grupo que se propõem a estudar essas políticas exploram as contradições presentes na efetivação de uma educação que se afirma contra-hegemônica, principalmente na percepção dos movimentos sociais e sindicais que a defendem.

As pesquisas objetivam analisar a forma como um programa, um projeto específico ou a Política Nacional de Educação do Campo são desenvolvidos, bem como sua efetividade (seja na esfera da gestão ou da participação popular em tais políticas) diante dos princípios da Educação do Campo, manifestados na legislação nacional.

A maioria dos trabalhos da tendência **Políticas Públicas para a Educação do Campo** vincula-se à linha de estudo que propõe investigar um programa ou projeto específico, vinculado à Educação do Campo. São estudos que se debruçam sobre a especificidade de um programa ou projeto para analisar a forma como se desenvolvem e, principalmente, se conseguem responder às exigências que a Educação do Campo impõe a partir da legislação que a orienta.

As produções que compõem essa linha de estudo discutem o papel do Estado enquanto mantenedor de ações sociais, em especial na área educacional, e os estudos têm a intenção de investigar como esse dever do Estado tem se tornado efetivo na Educação do Campo.

A pesquisa de Prates (2014) é um exemplo dos trabalhos localizados nesta linha. Teve como objetivo analisar, através da atuação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), os avanços da Educação do Campo oferecida pelo Estado Brasileiro. O autor, através da análise documental da Política de financiamento da Educação do Campo e dos indicadores disponibilizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, identificou que os limites do Pronacampo estão fundamentados nos desafios históricos do Brasil, como a valorização do agronegócio e a concentração da propriedade da terra.

Também localizamos nessa tendência uma segunda linha de estudo, como informa a Figura 03, que se debruça sobre a forma como a Educação do Campo passa a ser desenvolvida em um estado, ou município específico.

Os estudos dessa linha propõem apresentar os desafios e entraves enfrentados durante os processos de implantação da Educação do Campo nos diferentes cenários que a modalidade engloba, por exemplo, comunidades ribeirinhas, da floresta e dos assentamentos. Os trabalhos consideram a extensão e diversidade de territórios do campo no Brasil e as exigências que cada cenário impõe aos responsáveis pela oferta da modalidade.

O trabalho de Souza, J. (2013) pode ser tomado como um exemplo de produção nessa linha investigativa. O estudo teve como objetivo analisar o Projeto Asas da Floresta, desenvolvido na Educação do Campo dos povos da floresta, na cidade do Cruzeiro do Sul/AC. Adotando a abordagem qualitativa, através da pesquisa de campo, 10 (dez) educadoras, 02 (duas) coordenadoras regionais e a coordenadora geral do programa foram entrevistadas. O trabalho mostrou que o modelo estatal hegemônico capitalista influencia e se impõe à floresta, estabelecendo a dicotomia urbano/rural e impondo modelos educacionais com forte carga discriminatória frente aos saberes construídos pelos povos do campo/floresta.

A terceira linha de estudos enfoca o acompanhamento das políticas de Educação do Campo pelos gestores educacionais. Neste grupo de trabalhos, há o reconhecimento do papel dos representantes dos poderes públicos (estaduais ou municipais) em acompanhar a implantação e o desenvolvimento das políticas voltadas à Educação do Campo, como propõe o trabalho de Martins (2015). A dissertação teve como objetivo investigar a gestão da Educação do Campo, realizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tendo como referência o regime de colaboração estado-município. Através de entrevistas com os gestores da secretaria estadual e do município Inhambupe/BA, seus achados revelaram desafios enfrentados pela gestão pública para a garantia de uma Educação do Campo de qualidade, seriam eles: a necessidade de formação específica pelos professores das Escolas do Campo; a desarticulação e fragmentação entre o estado e o município na gestão da implementação da política de Educação do Campo; e o acompanhamento dos dados institucionais.

A quarta linha de estudo, incorporada a esta tendência, aborda a participação popular de representantes das comunidades camponesas nas políticas públicas de Educação do Campo. Os estudos dessa linha têm como objetivo analisar a forma como a comunidade que acolhe a Escola do Campo, e/ou os movimentos sociais engajados com a temática, participavam da elaboração e implantação da Educação do Campo em suas localidades. Os trabalhos nesse enfoque mostram inclinação às orientações normativas da modalidade, que compreendem esses sujeitos como protagonistas de suas experiências formativas e, assim, propõem nos estudos analisar de que forma esse engajamento era permitido ou estimulado nas políticas locais que tratavam da Educação do Campo.

O trabalho de Almeida (2016) pode ser ilustrativo dessa linha de estudos. A autora analisou a participação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Miradouro/MG na implementação da Educação do Campo do município. Foram realizadas entrevistas com representantes do movimento social e observações de suas ações frente à modalidade. A análise dos dados à luz do Materialismo Histórico Dialético elucidou a importante participação do movimento para a construção da Educação do Campo no município, a partir da compreensão da concepção de Educação do Campo valorativa.

A segunda tendência das produções reúne estudos referentes às **Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo**. Foram incluídos neste grupo 31 (trinta e um) trabalhos. As produções que seguem essa tendência se preocupam em explorar como os professores do campo vêm atuando na sala de aula a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Como ilustrado na Figura 4, a seguir, dentro dessa tendência localizam-se quatro linhas de estudo: a) influência do currículo na prática pedagógica docente, focando em como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição dos currículos; b) prática pedagógica em disciplinas ou ensino de conteúdos específicos; c) atuação docente em Programa específico; d) participação da comunidade no trabalho pedagógico do professor.

Os trabalhos dessa tendência, que apresentam como foco de seus estudos o currículo, desenvolvem pesquisas com o objetivo de analisar a presença (ou ausência) de saberes e culturas camponesas nos currículos das Escolas do Campo. Para os autores vinculados a esta linha, o currículo é interpretado como o produto de uma seleção de conteúdos presentes no interior da cultura de uma sociedade, instrumento mediador da sistematização consciente daquilo que se pretende e que se almeja para as Escolas do Campo, concernente ao conhecimento a ser trabalhado em seu interior.

Figura 4 - Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Práticas Pedagógicas dos professores de Escolas do Campo”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os trabalhos dessa linha partem das orientações constantes nas diretrizes específicas da Educação do Campo, que afirmam a importância de considerar os saberes e culturas campestres no trabalho escolar e procuram, desta forma, analisar a relação existente entre a atuação dos professores das Escolas do Campo e os conteúdos trabalhados nas instituições escolares.

As pesquisas que têm como linha de estudo a prática pedagógica em disciplinas ou ensino de conteúdos específicos, propõem analisar a atuação dos professores das Escolas do Campo envolvendo situações de ensino-aprendizagem específicas, relacionando-as aos pressupostos da Educação do Campo. Entre esse grupo de pesquisas, a prática pedagógica é definida como trabalho docente do professor, envolvendo desde o planejamento das aulas, os materiais utilizados, a forma como o professor ministra o conteúdo, bem como a avaliação desenvolvida para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Ganha destaque entre o grupo de pesquisas dessa linha o foco em conteúdos de educação ambiental, letramento e matemática.

Ainda vinculados à tendência **Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do campo**, identificamos pesquisas que seguem uma linha de estudos sobre a atuação docente em algum Programa ou Projeto em particular. Os trabalhos organizados neste grupo exploram a natureza complexa de cada realidade campestre, além de destacarem as especificidades que o Programa ou Projeto em investigação possui. Os trabalhos apontam características específicas que os professores das Escolas do Campo enfrentam diante do perfil de cada comunidade atendida e os objetivos propostos por cada Programa.

A quarta linha de estudo identificada nessa tendência tem como foco a participação da comunidade no trabalho pedagógico do professor. Como já afirmamos, a Educação do Campo tem como um dos seus pressupostos a participação ativa da população campestre na Escola do Campo, favorecendo uma formação pautada nas condições de produção do grupo social. Assim, os estudos compreendem que a relação entre as comunidades campestres e as Escolas do Campo deve ser de parceria e apoio mútuo, cabendo ao professor a garantia de espaço aos representantes da comunidade nos momentos de ensino-aprendizagem.

Apresentamos o trabalho de Klein (2013) como um exemplo das pesquisas vinculadas à linha de estudos que se debruça sobre o currículo. A autora propõe discutir os saberes e culturas das populações que vivem nos territórios do campo em interface com o currículo. Para tanto, além da observação da prática pedagógica dos professores e do ambiente escolar, realizou entrevistas com os alunos, profissionais de uma Escola do Campo e representantes da comunidade local. A pesquisa demonstra que a contribuição dos saberes e culturas campestres para a práxis pedagógica escolar constitui-se como um processo permanente articulado à prática docente em interação com os sujeitos na escola e na comunidade.

No grupo de pesquisas que formam a linha de estudos voltada à prática pedagógica em disciplinas ou ensino de conteúdos específicos, o foco recai ou na prática docente em disciplinas específicas, como nos estudos de Wanderley (2017), Costa, V. (2010), Batista (2016) e Moraes (2018), ou em conteúdos específicos, como na pesquisa de Vasconcelos (2011).

A pesquisa de Vasconcelos (2011), vinculada a esta linha de estudos, teve como objetivo analisar as práticas de numeramento que se constituem no contexto da educação matemática das Escolas do Campo. O estudo foi desenvolvido em aulas de matemática para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola de Ensino Fundamental de um assentamento de reforma agrária. Os dados foram coletados por meio de narrativas e observações dos alunos, da professora da turma e da diretora escolar. Os resultados destacam as tensões que se estabeleciam nas práticas de numeramento vivenciadas pelos estudantes adultos da Educação do Campo. Foram enfatizados o confronto entre a perspectiva do conhecimento matemático universal e a mobilização de saberes em uma perspectiva pragmática e local, além de tensões geradas pelo silenciamento imposto ao contexto escolar e às práticas cotidianas dos alunos do campo.

Tomamos como exemplo da linha que estuda a atuação docente em um Programa ou um Projeto específico o trabalho de Gugelmin (2014), que procurou compreender, através de análise da prática pedagógica de professores do Programa Projovem Campo Saberes da Terra (em Mato Grosso), o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais. O autor identifica situações de aprendizagem que potencializam atuações político-sociais no campo. O estudo retrata práticas consideradas bem sucedidas, ancoradas nas diretrizes operacionais para a Educação do Campo, como aulas que adotam a agricultura familiar como eixo articulador do processo educacional.

Como exemplo das pesquisas integrantes da linha de estudo que enfoca a participação da comunidade na prática pedagógica, apresentamos o trabalho de Silva, A. (2015). A dissertação investiga as possibilidades de ação pedagógica nas Escolas do Campo, a partir das contribuições dos “educadores militantes”, representantes de uma comunidade de assentamento em São Paulo reconhecida como inserida no cotidiano da escola e sala de aula. A pesquisa apresenta momentos de ação pedagógica ministrados pelos “educadores militantes” em ambiente não escolar e permitiu evidenciar que a forma de atuar dos representantes da comunidade está relacionada às experiências em que a escola se vê no campo e em que o campo adentra a escola, para comporem, junto aos professores das Escolas do Campo, o equilíbrio entre as várias formas de educar.

Na terceira tendência, denominada **Fundamentos conceituais da Educação do Campo**, localizamos 29 (vinte e nove) trabalhos que visam a debater conceitos, pensamentos e ideias a partir do paradigma da Educação do Campo. Nessa tendência, localizamos três linhas de estudo, a saber: a) conceitos que sustentam a proposta atual da Educação do Campo; b) reflexões sobre o histórico da educação escolarizada ofertada às populações camponesas; e c) sentidos atribuídos a essa modalidade pelos sujeitos, como ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Fundamentos Conceituais da Educação do Campo”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A linha de estudo que reúne trabalhos que exploram conceitos vinculados à Educação do Campo procura compreender como cenários específicos que ofertam a modalidade, como assentamentos, comunidades ribeirinhas e quilombolas compreendem os conceitos inerentes à modalidade, como ‘memória camponesa’, ‘trabalho’, ‘Educação do Campo’ ou ‘Escola do Campo’, a partir de suas próprias práticas. Os pesquisadores partem dos conceitos assumidos pelas normativas nacionais de organização e oferta da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008) e exploram as proximidades e afastamentos que cada cenário estudado constrói a partir de suas vivências. Os trabalhos dessa linha de estudos procuram evidenciar os desafios existentes na ruptura de um paradigma (Educação Rural) para outro (Educação do Campo).

A segunda linha de estudo vinculada à Tendência **Fundamentos Conceituais da Educação do Campo** tem como foco os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo aos elementos ou fenômenos inerentes à modalidade. Nessa linha, localizamos as pesquisas que discutem como professores, alunos de Licenciatura em Educação do Campo ou membros de comunidades camponesas conferem significados aos objetos pertencentes às suas experiências com a modalidade de ensino. Nessa linha de estudo, ganha espaço as pesquisas que dão voz aos envolvidos com a modalidade sobre como compreendem os elementos presentes na Educação do Campo.

Ainda nessa tendência, localizamos um grupo de trabalhos que se debruça sobre a Educação do Campo na perspectiva histórica, explorando, através de análises documentais ou entrevistas com membros mais antigos nas comunidades

campesinas, as mudanças que as populações do campo vivenciaram no que diz respeito às experiências escolares. Nesse grupo de pesquisas, se destacam os estudos que resgatam experiências já extintas de Programas ou projetos voltados à população rural ou o percurso histórico de oferta da Educação do Campo em uma localidade específica.

Apresentamos a pesquisa de Araújo (2016) como exemplo da linha “Conceitos da Educação do Campo”. O estudo objetivou compreender o conceito de infância campesina e de práticas educativas da Educação do Campo em um assentamento do município de Senhora da Glória/SE. A pesquisa mostrou, através de um estudo do tipo etnográfico, que os adultos mais velhos, nos tempos de infância, não usufruíram de brincadeiras e da escola, pois foram tempos de muito trabalho e dificuldades, marcados por lutas pelo acesso à terra em que habitavam com suas famílias. Para a pesquisadora, a escola surge na comunidade como a nova luta para manter viva nas crianças a memória de que a própria instituição é fruto de batalhas do passado. A pesquisa revelou que a luta pela terra implica em luta pela educação escolar, e que o cotidiano da infância tem o trabalho, entrecruzado com brincadeiras, como elemento relevante para a formação dos sujeitos, o que evidencia a especificidade da infância campesina. As práticas educativas são compreendidas como momentos de crescimento que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, vinculadas diretamente ao trabalho, que surge como uma contribuição das crianças para a família, ou seja, pode-se apresentar como prática educativa na medida em que todos participam e contribuem para a sobrevivência da família.

Entre os trabalhos que se ancoram na Teoria das Representações Sociais, abordagem teórico-metodológica à qual esta pesquisa se vincula, destacamos os estudos de Diniz (2013), Aquino (2013) e Carvalho (2015) como exemplos de pesquisas da linha “Sentidos atribuídos pelos sujeitos aos objetos ou fenômenos vinculados à Educação do Campo”. Esses três trabalhos foram desenvolvidos na UFMG e têm como sujeitos de representação alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da instituição. O trabalho de Diniz (2013) tem como objetivo refletir sobre as representações sociais de Educação do Campo, construídas pelos alunos da licenciatura (21 sujeitos). A pesquisa, vinculada à abordagem estrutural (ABRIC, 1998), utilizou como instrumentos de coleta o questionário e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Os dados, analisados através do Microsoft Excel

2010, indicaram que o centro da estrutura representacional dos educandos sobre Educação do Campo é constituído pela palavra LUTA. Para a autora, os alunos da Licenciatura representam a Educação do Campo como um projeto educacional construído pelos povos organizados do campo, em um processo de luta que visa a conquistar frações do espaço educacional, em uma perspectiva em que se alie à luta por um modo de vida no campo.

Entre os trabalhos vinculados à terceira linha da tendência **Fundamentos Conceituais da Educação do Campo**, destacamos a pesquisa de Ramal (2010), que analisa o percurso histórico da Educação do Campo no município de Vitória da Conquista/BA, enfocando os ideais de fixação do homem do campo através da educação. A pesquisa proporcionou indícios que apontam para a existência, na atualidade, de uma realidade educacional no município em que se localizam resquícios dos ideais educacionais defendidos pelos educadores ruralistas do início do século XX.

A quarta tendência agrega as produções que se debruçam sobre a **Formação de professores para a Educação do Campo**, propondo se aproximar das lacunas e do potencial que as formações oferecem. Como informa a Figura 6, as pesquisas dessa tendência seguem três linhas de estudo: a) cursos de formação inicial; b) conteúdos específicos na formação inicial; c) formação continuada como objeto de análise.

Figura 6 – Linhas de estudo vinculadas à Tendência de pesquisa “Formação de professores para a Educação do Campo”



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As pesquisas que analisam a formação inicial em Educação do Campo enfocam especificamente os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nessa

linha, os vieses se distinguem na análise de aspectos voltados à organização dos cursos, como a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, suas Matrizes Curriculares, ou, ainda, sujeitos envolvidos com a formação desse profissional, como os tutores dos cursos de Licenciatura do Campo à distância.

Com relação à linha de estudo que aborda a formação inicial em Educação do Campo, destacamos o estudo de Costa (2013) sobre os Projetos Políticos Pedagógicos formulados com vistas à implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Paraná. O trabalho identifica se os documentos cumprem os critérios propostos pelas políticas de educação superior para os povos do campo. Para tanto, a pesquisa, de cunho documental, analisou Projetos Políticos Pedagógicos formulados com vistas à implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo de quatro instituições de ensino superior públicas do Paraná. Os resultados sinalizam que as políticas públicas vêm sendo construídas pelos povos do campo, por meio de suas organizações de classe e de luta. O Estado tem sido tensionado pelos movimentos sociais que reivindicam direitos básicos, como o da educação e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são reconhecidos como expressão das políticas públicas e respostas a estas tensões.

Na tendência **Formação de professores para a Educação do Campo**, localizamos uma segunda linha de estudo que concentra as pesquisas com foco em conteúdos específicos trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nessa linha, aspectos específicos na formação do licenciado em Educação do Campo ganham destaque nas produções, como os componentes voltados à pesquisa, o espaço do discurso científico e a valorização do trabalho com a memória durante a graduação.

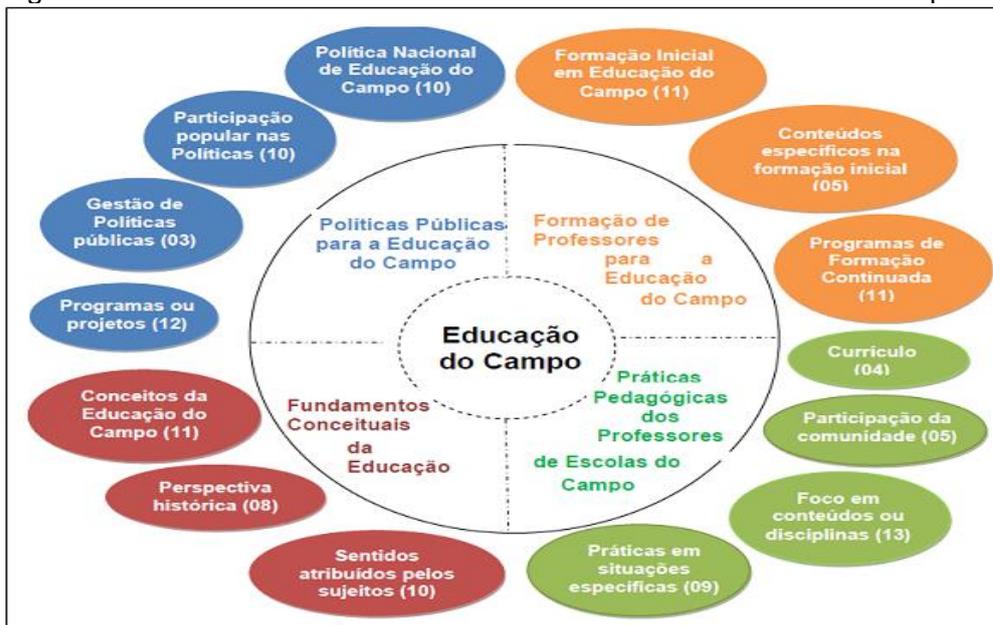
O trabalho de Ramos (2014) pode ser tomado como exemplo da segunda linha de estudos. Teve como objetivo analisar os elementos da pesquisa didática na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA e as suas contribuições na formação do professor das Escolas do Campo. A pesquisa foi desenvolvida através da análise documental dos Trabalhos de Conclusão de Curso e embasada pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. O trabalho revela o espaço que a pesquisa assume na realidade estudada contribuindo para que o professor da Escola do Campo supere a fragmentação entre ensino/pesquisa e, portanto, trabalho manual/intelectual.

Localizamos, ainda, uma terceira linha de estudo nessa tendência, que reúne os trabalhos desenvolvidos sobre a formação continuada de professores das Escolas do Campo. Nesse grupo, programas de formação continuada são estudados em suas especificidades e suas propostas de formação docente, como o Projovem Campo e o Programa Escola da Terra.

No âmbito desta linha, destacamos o trabalho de Borges (2015) que investigou a formação continuada de professores das Escolas do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra, oferecido na Universidade do Estado do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa-ação, pautada no método do Materialismo Histórico Dialético. O estudo revelou que a Educação do Campo contrapõe-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, pois entende a escola campesina como um espaço de formação de sujeitos articulada às relações do mundo do trabalho do campo, aos aspectos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais e à pesquisa como matriz condutora do processo formativo. Nesse sentido, a formação do professor da Educação do Campo perpassa a interdisciplinaridade tendo como foco a transdisciplinaridade em todo percurso formativo.

Para identificar as temáticas vinculadas à Educação do Campo desenvolvidas nas pesquisas de Pós-graduação em Educação, essa Revisão Sistemática de Literatura aponta quatro tendências. Cada uma delas, como ilustra a Figura 7, aprofunda um viés de análise (linhas de estudo) dessa modalidade de ensino.

Figura 7 – Tendências e linhas de estudo das temáticas abordadas na produção científica



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mesmo que o exercício tenha concentrado as pesquisas a partir das tendências indicadas, é possível perceber que as fronteiras que dividem um grupo do outro convidam a refletir sobre as contribuições que cada viés pode somar aos demais. A Educação do Campo, a nosso ver, se apresenta multifacetada e passível de investigação diversificada. Seus fundamentos conceituais e as influências das políticas públicas educacionais voltadas à modalidade ganham destaque. Também se apresenta enquanto um campo de pesquisa frutífero sobre os profissionais que assumem as Escolas do Campo, seja através de pesquisas acerca do campo de formação desses profissionais ou mesmo das práticas desenvolvidas em seu *lócus* de atuação, as Escolas do Campo.

A tendência de pesquisa “**Políticas Públicas para a Educação do Campo**” expressa a forma como o Estado e seus entes federados vêm desenvolvendo ações com vistas ao atendimento educacional das populações do campo. Os estudos focalizam desde a análise individualizada de determinado Programa ou Política voltada à Educação do Campo até o estudo do envolvimento popular e das gestões governamentais no acompanhamento das políticas educacionais. São pesquisas que defendem os atuais dispositivos legais orientadores da Educação do Campo e que procuram identificar o modo como o poder público responde a tais determinações.

A segunda tendência localizada, “**Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo**”, destaca como a Educação do Campo é vivenciada nas Escolas do Campo destinadas ao seu público. Nessa tendência, mais uma vez, as diretrizes da Educação do Campo são tomadas como ponto de referência sobre a prática docente. A importância de compreender o trabalho (produção da condição de existência) como um dos pilares da modalidade de ensino é considerada nas pesquisas que focam a sala de aula, da mesma forma que a valorização dos saberes e culturas camponesas enquanto conteúdo escolar, justificando, assim, a presença de membros das comunidades como educadores desses espaços.

A terceira tendência é denominada “**Fundamentos Conceituais da Educação do Campo**”. Constatamos, nesse grupo, o interesse dos pesquisadores em compreender como os conceitos que sustentam essa modalidade são materializados nas vivências escolares camponesas atuais ou do passado. Os trabalhos que vinculamos a este grupo apresentam o esforço dos pesquisadores em acompanhar como a Educação do Campo vem sendo compreendida pelos que a

vivenciam, demonstrando que as conquistas alcançadas, mesmo que em termos legais, contribuem para refletirmos os percursos que a educação voltada às populações camponesas vêm trilhando em cada contexto histórico.

A tendência denominada “**Formação de Professores para a Educação do Campo**” concentra os trabalhos que propõem refletir como os cursos específicos à formação de professores das Escolas do Campo se organizam e ofertam essa formação. São estudos que propõem refletir os Projetos de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o desenvolvimento dos cursos em vigor, bem como da análise de programas específicos para a formação continuada dos professores de Educação do Campo, demonstrando o interesse dos pesquisadores em acompanhar a forma como os professores das Escolas do Campo vêm sendo preparados para assumirem as salas de aula dessas instituições.

Esta Revisão Sistemática da Literatura com foco na Educação do Campo, através do estudo das teses, dissertações e das comunicações orais apresentadas na ANPEd, entre os anos 2009-2018, instiga ao desenvolvimento de nossa pesquisa. Se o mapeamento realizado nos aponta o número de estudos que se propõem explorar a Educação do Campo, o cenário parece propício ao incremento de uma modalidade de ensino ainda recente na educação brasileira.

O levantamento fornece um retrato da produção no tempo estabelecido, revelando que tem sido crescente a produção sobre a temática, que os enfoques desses estudos são variados e que a Educação do Campo, como apontamos, tem característica interdisciplinar. Nesse cenário, nossa problemática vincula-se à tendência *Fundamentos conceituais da Educação do Campo*, pois objetiva compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos com a modalidade, uma vez que propomos identificar as representações sociais de Escolas do Campo dos professores do município de Garanhuns/PE. Admitimos que esta pesquisa, ao abordar a Escola do Campo a partir das representações sociais dos seus professores, pode apontar indícios que contribuam para a reflexão acerca da formação dos professores das Escolas do Campo da região, bem como das políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Campo.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici no livro *La psychanalyse, son image et son public*, lançado em 1961¹⁷, com a proposta de explorar como o conhecimento de senso comum, na forma de um conhecimento compartilhado, se relaciona com as práticas sociais e, por sua vez, como estas repercutem na produção do conhecimento. Nesta obra inaugural, buscando compreender o processo de construção social da realidade, Moscovici (1978) nos apresenta resultados de um estudo realizado na França que objetivava analisar como a sociedade parisiense, em seus diversos estratos sociais, assimilava conceitos científicos advindos da teoria psicanalítica.

Ciente da disseminação de informações acerca da Psicanálise no território francês, no período pós-guerra, Moscovici acompanhava a inserção de termos e expressões originárias da Psicanálise nas conversações dos parisienses, tais como: *complexo, repressão, infância, sexualidade, sonho e ato falho*. A apropriação deste vocabulário pela população em geral, mesmo advindo de um universo carregado de sentidos científicos, era perceptível nas conversações e no uso cotidiano desses termos para interpretar eventuais situações e fomentar opiniões acerca da forma de se mostrar e se posicionar, entre familiares ou pessoas próximas.

A partir do estudo empírico, desenvolvido por meio de entrevistas e questionários aplicados a mais de dois mil sujeitos, e da análise de 1.640 artigos de imprensa (publicados em 230 jornais e revistas), Moscovici (1978) buscou explicitar a forma como um conhecimento científico adentra o pensamento popular, partindo da compreensão de como a Psicanálise, como ciência, era apreendida por diversas camadas da população parisiense. O autor esclarece que a publicação se trata de um estudo *sobre* a Psicanálise e não *de* Psicanálise.

A partir de diferentes grupos representativos da população francesa, próximos ou não do objeto de representação, Moscovici concluiu através de seu estudo plurimetodológico, que havia uma grande diferença entre como era considerada cientificamente a Psicanálise e a forma como a sociedade parisiense a representava. Seu estudo demonstra que a Psicanálise, como conceito científico, sofria transformações pelos diferentes grupos pesquisados, ganhando novos

¹⁷ A edição traduzida no Brasil pela Zahar Editores, em 1978, contempla apenas a primeira parte da segunda edição francesa lançada em 1976, sob o título *Representação Social da Psicanálise*.

significados e características, além de provocar novos sentidos sobre este objeto. Como bem afirma Lahlou, ao ressaltar as contribuições originárias da natureza empírica do estudo em tela:

É precisamente essa massa de evidências empíricas que é determinante na *La psychanalyse, son image et son public*; a demonstração é imposta pelos fatos: não tem uma psicanálise, mas várias representações dela, e são bastante distintas da maneira como a própria psicanálise se vê e se define (LAHLOU, 2014, p. 85).

Segundo Lahlou (2014), na tentativa de analisar como o homem constrói sua realidade, o estudo de Moscovici (1978) revela que grupos sociais diferenciados representavam o mesmo objeto de forma distinta; e a maneira de representar carregava muito das relações existentes entre os sujeitos sociais e o próprio objeto representado. O estudo também mostrou que os grupos procuravam estabelecer maneiras diversas de comunicação sobre o objeto, através da forma como eles o representavam, na tentativa de tornar o desconhecido em familiar, no caso, a Psicanálise.

Justamente ao explorar a natureza empírica da obra seminal de Moscovici, Lahlou (2014) o destaca como particular dentre as obras pioneiras, que se propõem a explorar a construção social da realidade. A partir deste trabalho empírico, os estudiosos do campo das representações sociais compreendem a Teoria como um instrumento concreto “[...] a serviço daqueles que querem entender o mundo real e agir sobre ele, particularmente nas áreas de educação e saúde” (LAHLOU, 2014, p. 85).

Atualmente, seis décadas após a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, a obra ainda gera admiração por sua natureza fecunda, apresentando-se aos estudiosos da Teoria das Representações Sociais como uma produção muito além de um marco teórico, mas, como um estudo que instiga aqueles que se inserem no campo das representações sociais e contribuem com o debate e fortalecimento dos constructos moscovicianos.

Ao propor a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978) reconhece o potencial das representações e de suas influências no pensamento e na conduta social. Ele parte do conceito de “representações coletivas”, proposto por Émile Durkheim, que, por englobar uma ampla classe de conhecimentos e crenças – ciência, religião, mitos, e as categorias de tempo e espaço – se caracteriza pela

heterogeneidade. Para Durkheim, seria papel das representações coletivas conservar as forças e estruturas sociais, prezando pela coesão social e suscitando uma espécie de consciência coletiva, na qual as diferenças individuais seriam postas em segundo plano, dando lugar a uma “unidade” social.

Entretanto, Moscovici compreende que as representações acompanham o movimento das sociedades e suas complexificações, “[...] as representações sociais perdem, então o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem, de certo modo, um fenômeno concreto e observável” (MOSCOVICI, 2003, p. 202).

Corroborando e explorando o debate, Sá (2004) elenca três aspectos que sintetizam a defasagem no conceito proposto por Durkheim no estudo dos fenômenos surgidos na vida social moderna: a) reafirma que o conceito de representações coletivas abrangia uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento, que abarcaria grande parte da história intelectual da humanidade, enquanto que, para Moscovici as representações sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica do conhecimento, que teria por função guiar os comportamentos e a comunicação dos indivíduos; b) reforça o caráter estático das representações coletivas, explicitando que elas não se adequariam à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes; e c) considera um impedimento para análise dos fenômenos atuais as representações coletivas, na proposta durkheimiana. Sá afirma:

As representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos (SÁ, 2004, p. 23).

Apesar de ter partido do conceito durkheimiano de representações coletivas, Moscovici (1978) o amplia ao afirmar que o processo de representação não ocorre de forma estável e homogêneo, mas acompanha o universo heterogêneo, que caracteriza as sociedades modernas. Assim, enquanto Durkheim atribui às representações coletivas o papel de contribuir para a uniformidade social, considerando-as como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici destaca

e explora a variação e a diversidade dos pensamentos coletivos nas sociedades modernas, bem como a heterogeneidade da vida social na modernidade.

As representações sociais são consideradas, então, como fenômeno e possuidoras de dinamicidade, que acompanham o ritmo complexo das sociedades atuais. Desta forma, não se trata de simples reprodução, como propunha o conceito das representações coletivas, pois os indivíduos não são apenas processadores de informações, mas pensadores ativos, “sábios amadores”.

Assim, Moscovici (1978) trata as representações como um fenômeno, caracterizado pela dinamicidade, filiando-se à corrente do pensamento psicossociológico de origem europeia. De acordo com Sá, esta vertente além de responder às relações cotidianas, considera os comportamentos individuais e, também, os fatos sociais, “[...] além disso, não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais” (SÁ, 2004, p. 20).

De acordo com Sá (2004), Moscovici contribuiu para o campo da Psicologia Social ao afirmar a necessidade de introduzir referências psicológicas às explicações sociais dos fenômenos sociais, contribuindo para se fazer análises mais coerentes das situações cotidianas e redefinindo os problemas e conceitos da Psicologia Social. Abandonando a distinção predominante de compreensão da realidade que dicotomizava sujeito e objeto, a Teoria das Representações Sociais vem enfatizar a relação entre ambos.

Santos reforça a relação imbricada entre sujeito e objeto na Teoria das Representações Sociais e afirma que “[...] representar implica sempre em um sujeito e um objeto, intrinsecamente ligados” (SANTOS, 2005, p. 11). Para a autora,

Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto. Essas informações seriam filtradas e arquivadas na memória de forma esquemática e coerente, constituindo uma matriz cognitiva do objeto que permite ao sujeito compreendê-lo e agir sobre ele. Seria o que Jodelet considera o “crivo de leitura” da realidade (SANTOS, 2005, p. 11).

O amálgama sujeito/objeto, como afirma Alaya (2014), anuncia uma ideia fundamental da reflexão de Moscovici, que não compreende um corte entre o

universo exterior e o universo do indivíduo ou grupo. Para a Teoria das Representações Sociais, o ato de representar se constitui na forma de atribuir sentido à realidade social, ou como afirma a autora supracitada, “[...] o *status* do objeto representado na sua relação com o sujeito: é o produto da criação” (ALAYA, 2014, p. 357), ou ainda,

De acordo com a teoria, as representações sociais têm propriedades tanto sensoriais como cognitivas. Há, então, propriedades mistas se nos referirmos à predominância sensorial das percepções e ao aspecto cognitivo dos conceitos (ALAYA, 2014, p. 358).

Para Moscovici, a representação social é “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Assim, tratar de representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum, entretanto, não a todo e qualquer conhecimento, mas ao partilhado acerca de determinados objetos sociais.

Ao discutir a natureza do conhecimento partilhado nas representações sociais, Moscovici (2003) reconhece a existência de dois universos de conhecimento: o reificado e o consensual. O universo reificado condensa o conhecimento veiculado pela ciência - objetivo e sistemático, caracterizado pelo distanciamento, autoridade, separação e busca de explicações objetivas, imparciais, que independem das pessoas e da lógica do universo consensual - organizado das premissas à conclusão. Para este universo, a organização da sociedade é tida como um sistema possuidor de diversos papéis e classes; e os seus membros são detentores de *status* desiguais, cabendo à competência adquirida por cada um o fator que regeria o seu grau de participação na sociedade. Dentro do universo reificado, existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e a informação apropriada para cada contexto (BARRA NOVA, 2011).

O universo consensual, por sua vez, é apresentado como uma memória coletiva, um consenso negociado, que se apoia em valores que orientam sua lógica e seus objetivos. Para Moscovici (2003), neste universo, a sociedade é formada por um conjunto de pessoas, que podem falar em nome do grupo, mesmo não possuindo competência exclusiva ou adquirindo-a de acordo com as circunstâncias

que surgirem, dando a oportunidade de “agir como um ‘amador’ responsável, ou como um ‘observador curioso’ nas ‘frases feitas’ e chavões do último século” (MOSCOVICI, 2003, p. 50). Nas conversações entre as pessoas simples, pertencentes ao mesmo grupo, ou seja, no universo consensual, se expressariam suas opiniões, se revelariam seus pontos de vistas e, com o passar do tempo, criariam uma base comum de significados entre seus praticantes.

Assim, a ciência é o meio pelo qual nós apreendemos o universo reificado e as representações sociais dizem respeito ao universo consensual, restaurando e dando forma à consciência coletiva, ao mesmo tempo em que entendem e explicam os objetos e acontecimentos, tornando-os acessíveis e próximos de nossos interesses. Portanto, as representações sociais constituem um saber prático, que tem relação com a experiência vivida das pessoas. Como afirma Santos:

Do ponto de vista de seu componente cognitivo, é preciso considerar que sendo a representação sempre de alguém isto significa que é uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos/afetivos do sujeito. Entretanto, tais processos são considerados como diretamente determinados pelas condições sociais nas quais são elaboradas e transmitidas as representações. Logo, do contexto social emergem regras diferentes da lógica formal, da “lógica cognitiva”. O conhecimento do senso comum é regido por uma “lógica natural”, que lhe é própria, e que estaria na intercessão da lógica cognitiva e da lógica social, segundo Abric, o que possibilita a integração de contradições, do racional e do irracional, dando, na maioria das vezes, a impressão de um conhecimento incoerente ou ilógico (SANTOS, 2005, p. 12).

Diferente da vulgarização (ou distorção) da ciência, o conhecimento do senso comum reelabora o saber científico, considerando a relação entre indivíduos e grupos com os objetos. A Teoria das Representações Sociais reconhece, no conhecimento do senso comum, a sua base social e alcance prático, que teria peso para orientar e legitimar as ações dos sujeitos. Jovchelovitch (2014) contribui com o debate e, partindo dos contributos oriundos da proposta moscoviciana, questiona a superioridade do saber científico em relação ao senso comum:

A representação social é um saber ela também, que não pode ser considerado idêntico ao da ciência, mas que nem por isso deixa de ser um saber. Quando a ciência se torna representação social ela não perde a racionalidade. Antes, ela assume uma outra racionalidade. Essa racionalidade possui lógica própria, a ser entendida e considerada em termos próprios, e não com referência a

um padrão lógico ideal, que nega a variação dos fenômenos cognitivos concretos e sua realização nos vários contextos humanos (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 221).

Menin e Shimizu (2005) consideram que as representações sociais surgem como uma forma de conhecimento cotidiano de senso comum, que difere do conhecimento científico ou acadêmico. Para as autoras, as representações sociais se inscrevem em outra ordem de conhecimento da realidade, se apresentam como uma forma de saber diferenciado no que concerne à sua elaboração e à sua função. Assim, as interpretações da ciência não se caracterizam como sua vulgarização, mas como a formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a critérios variados, em um contexto social determinado.

Como visões funcionais do mundo, as representações sociais possibilitam a compreensão da realidade, através de um sistema próprio de referências, ou seja, das próprias representações, que o sujeito já possui. Esse sistema referencial possibilita sua adaptação ao mundo. Dessa forma, o ato de representar, segundo Moscovici, vai além da repetição ou reprodução, pois ao sujeito é dada a possibilidade de reelaborar, reinterpretar o objeto representado proporcionando um entrelaçamento entre sujeito e objeto no ato de representar. Assim, “[...] uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 27), por isso, se considera que as práticas desenvolvidas frente ao objeto representado são orientadas pela representação. Quanto a isto Moscovici ressalta:

Se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Alves-Mazzotti (2002) confirma a indissociabilidade sujeito/objeto nas representações sociais, afirmando que o objeto não existe por si mesmo, mas, apenas, em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo). Essa relação determina o próprio sujeito.

Conforme Moscovici (1978), a diversidade e variedade de ideias presentes na prática social resultam na manutenção e na emergência de novas representações sociais. Para o autor, existem três condições peculiares às situações sociais, que afetam a emergência das representações sociais: *dispersão da informação, focalização e pressão para inferência*.

A *dispersão da informação* diz respeito à quantidade e à forma dos dados acerca de determinado objeto com os quais o sujeito entra em contato através das conversações ou dos meios de comunicação. Para Moscovici (1978), uma característica dessa condição é a defasagem da informação disponível. Em função da relação com o objeto, o indivíduo destaca, apenas, o que nele considera interessante ou o que lhe chama atenção. Importante destacar que a característica da defasagem não é quantitativa, pois a informação disponível para o sujeito nunca será completa, nem necessária ao domínio de todos os elementos que constituem o objeto.

Um segundo fator que determina as condições de produção das representações sociais é a *focalização*. Este foco envolve o interesse do sujeito sobre um ou alguns aspectos do objeto, que, por sua vez, resulta no recebimento de “[...] uma atenção específica a algumas zonas muito particulares do meio ambiente e mantém certa distância em relação a outras zonas no mesmo meio ambiente” (MOSCOVICI, 1978, p. 252). A focalização expõe a desigualdade de interesse dos sujeitos frente a um mesmo objeto, principalmente, se lembrarmos, que a relação construída entre sujeito e objeto representado é carregada da história de vida de cada indivíduo. A focalização dos sujeitos em certos aspectos do objeto não ocorre de modo arbitrário, pois é regida pelos interesses dos indivíduos e passa por “filtros” morais, culturais e ideológicos, caracterizando-se como algo expressivo da relação entre o indivíduo (ou grupo) com o objeto social. Alaya afirma:

A representação não é um simples reflexo ou uma reprodução da realidade, mas uma reconstrução por distorções, exclusões e adições. As representações não fazem apenas representar o real, eles lhe dão forma até certo ponto. A informação recebida é transformada. Portanto, há um vaivém de informações, uma interação entre a representação e a realidade (ALAYA, 2014, p. 359).

A *pressão para inferência* refere-se ao esforço realizado pelo sujeito a fim de tornar-se capaz de “saber falar sobre”, agir e tomar posição. É considerada uma

pressão, pois o indivíduo se sente “forçado” a saber se posicionar sobre os temas tratados por seus pares, para não ser considerado desatualizado e fora do circuito coletivo. Santos reforça o peso desta pressão ao afirmar que:

Considerando que o sujeito busca constantemente o consenso com o seu grupo e que a ação o obriga a estimar, comunicar e responder às exigências da situação a cada momento, essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação (SANTOS, 2005, p. 14).

Desta forma, fica evidente o papel crucial da relação existente entre o sujeito (ou grupo) e o objeto representado para a Teoria das Representações Sociais, o que lhe dá a propriedade de considerá-los como indissociáveis.

Reforçando o caráter dinâmico das representações sociais e justificando o adjetivo “social” atribuído ao fenômeno que se propôs estudar, Moscovici (1978) afirma, ainda, que as reações e avaliações dos objetos, feitas pelos sujeitos, estão organizadas de formas diversas, pois dependem das classes, das culturas e/ou dos grupos. Dessa forma, a quantidade e a diversidade das representações sociais estão vinculadas aos universos de opiniões, nos quais se constituem. Para o autor, cada universo de opinião tem três dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*.

A *atitude* é constituída pela forma como o indivíduo, ou grupo, se posiciona sobre o objeto representado. Diante das características de vinculação direta entre o objeto e quem o representa, ressaltamos que tal dimensão é imbricada com a história de vida do sujeito e, por isto, reflete os filtros morais e culturais constituídos em suas trajetórias pessoais.

A dimensão da *informação* se remete à qualidade e à quantidade do conhecimento a respeito do objeto social. Está relacionada à organização do conhecimento que um grupo possui de um dado objeto social e o expõe como um resultado do processo de focalização, desencadeado pelo sujeito ou grupo social. Tal resultado revela, mais uma vez, a forma que pessoas e/ou grupos que constroem uma representação social: destacando as características do objeto a ser representado.

As dimensões de atitude e informação se estruturam no *campo da representação*, que organiza, estrutura e hierarquiza os elementos de informação reelaborada do objeto, ou seja, ao se remeter à ideia de imagem, o campo da representação refere-se ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação.

Moscovici (2003, p. 68) alerta, referindo-se às representações sociais, que a presença das três dimensões “[...] reflete o seu grau de estruturação”. Além disso, a análise das dimensões de uma representação permite a caracterização de grupos a partir de suas representações sociais, ou seja, é possível definir os contornos de um grupo ou distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. O exame dimensional também permite, através de estudos comparativos, a possibilidade de destacar conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre os grupos, seja na comparação entre cada dimensão ou no conjunto dos grupos estudados.

Como já afirmamos, para Moscovici, a função das representações sociais é tornar familiar o que é estranho. Como conjunto de conceitos articulados, que têm origem nas práticas sociais, sua principal função seria dar sentido à realidade social, produzir identidades, proporcionar a comunicação e guiar as práticas. Santos (2005), conforme Moscovici, indica quatro funções das representações sociais seriam as funções de *saber*, de *orientação*, *identitária* e *justificadora*.

A função de *saber* se ampara na ação de comunicar, compreender e atribuir sentido à realidade social. A partir das nossas representações sociais, podemos explicar fatos e fenômenos, compreendê-los e torná-los familiares no campo do senso comum. A função de *orientação* atribui às representações o caráter de guia das práticas, de norteadora das condutas, e como destaca Santos (2005), ao mesmo tempo em que as representações são geradas nas práticas sociais, são, também, condicionadas à evolução dessas práticas em uma dada sociedade.

A função *identitária* reforça o caráter social da representação, pois, ao ser partilhada por um grupo, a representação de um dado objeto social pode diferenciá-lo de demais grupos, atribuindo uma identidade social aos que o representam. Em contrapartida, o indivíduo que compartilha da representação com um grupo, se insere como pertencente àquele coletivo e não a outro. A quarta função, *justificadora*, explica o comportamento do sujeito ou grupo a determinado objeto, diante das representações compartilhadas. De certa forma, são as representações

sociais que justificam a tomada de posição ou o comportamento tomado frente às situações sociais.

Outro aspecto importante para a compreensão do conceito de representação social diz respeito a sua função na *comunicação* entre os sujeitos. Moscovici (2003) afirma haver uma relação particular entre sistemas de comunicação e as representações sociais, pois estas possuem um carácter circulante e móvel, que se renova nas conversações do cotidiano. De acordo com Bonfim e Almeida (1991), os especialistas (jornalistas, cientistas, técnicos e políticos), aptos formadores de representações sociais, podem ser responsáveis pela estruturação de sistemas de comunicação, que objetivam difundir, propagar ou fazer propagandas de determinados objetos, provocando a criação de representações.

Na *difusão*, a comunicação emitida da fonte chega ao receptor sem modificações e os influencia na produção de opiniões. A *propagação* se caracteriza pela adaptação de outros saberes a uma visão de mundo organizada, a um quadro pré-estabelecido, além de atuar na formação de atitude do sujeito frente ao objeto. A *propaganda* é a forma de comunicação que está inserida em relações sociais antagônicas: o verdadeiro saber e o falso, caracterizando-se pela incompatibilidade entre a informação vinculada pela fonte e a proposta pela parte antagônica. Como não poderia ser diferente, a linguagem permeia tais formas de atuação da comunicação e, por estar inserida no cotidiano dos sujeitos, desenvolve um papel crucial na condição de emergência de representações sociais, influenciando, diretamente, a construção desse tipo de conhecimento.

Essa característica explicita o quanto é forte o peso da comunicação na construção das representações sociais. O contato com estas informações suscita a reformulação dessas representações ou reforça seu conteúdo. O grupo social, que partilha uma representação sobre determinado objeto, teria acesso às informações veiculadas por meios partilhados por seus pares, o que os faria pertencentes ao grupo do qual fazem parte. Mesmo diante das individualidades que cada sujeito carrega, permeadas por suas histórias de vida, as representações se construiriam a partir dos conteúdos partilhados, coerentes entre os que representam.

A consolidação da Teoria das Representações Sociais no campo científico, a partir do trabalho de Moscovici (1978), foi reforçada com o surgimento de adeptos e o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre diversos temas e áreas do saber. Sua ampliação repercutiu em seu refinamento teórico-conceitual, além de ter

tornado possível aperfeiçoar os métodos utilizados em sua captura e a atualização de seus relacionamentos com outras abordagens teóricas.

Como afirma Jodelet (2014), ao analisar a fecundidade da teoria (bela invenção) proposta por Moscovici, a vitalidade alcançada pela proposta teórica das representações sociais proporcionou o seu desdobramento, permitindo, ao mesmo tempo, seu fortalecimento e sua expansão. Além da proposta original, inaugurada por Moscovici (1978) e aprofundada por Jodelet, destacam-se duas vertentes: a que explora a estrutura das representações, através da Teoria do Núcleo Central, e a vertente que explora, com maior afinco, o caráter social da representação, que tem em Willen Doise seu principal expoente.

Como uma vertente emergente no campo dos estudos em representações sociais, destacamos a de âmbito dialógico. São expoentes desta proposta Ivana Marková e Sandra Jovchelovitch, que, em seus trabalhos, propõem desvelar através do estudo da linguagem e da comunicação, suas relações com as representações sociais. Marková considera a dialogicidade como “[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do Alter” (MARKOVÁ, 2006, p. 15). Desta forma, aponta a dialogicidade como condição *sine qua non* da mente humana. Para as autoras, a adoção da perspectiva do outro configura-se como um processo permeado por tensões e conflitos. Como afirmam Guareschi e Bussoletti (2011), a tríade dialógica *alter-ego-objeto*, conforme o triângulo semiótico configurado por Moscovici (1978) na obra inaugural, já demarcava a tensão como força de interação. Para Marková (2006), a dialogicidade precisa de tensão e, também, de sua falta. Afirma: “[...] são as antinomias do Alter-Ego que fazem com que a dialogicidade seja uma base plausível para a teoria do conhecimento social” (MARKOVÁ, 2006, p. 166).

Destacamos que tais vertentes contribuem para o refinamento teórico-conceitual e para o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas, o que permite a atualização de seus relacionamentos potenciais com outras abordagens desse campo de estudos. A partir deste refinamento, é possível afirmar que a Teoria das Representações Sociais vem possibilitando uma pluralidade metodológica na investigação de objetos específicos, consolidando-se como indisciplinar.

A Teoria do Núcleo Central procura entender a constituição das representações sociais, seu conteúdo e estrutura. Proposta por Jean Claude Abric e desenvolvida em Aix-en-Provence, pressupõe que as representações sociais se

organizam em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou mais elementos, que se organizam e dão significado às representações. O Núcleo Central, por ser o elemento mais duradouro e forte de uma representação social, tem a propriedade de estabilidade. Tal propriedade assegura a continuidade das representações sociais em contextos móveis e evolutivos. Seus elementos são determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, por isso, são coletivamente partilhados e, portanto, mais resistentes às mudanças.

De acordo com Abric (1998), o Núcleo Central tem uma função geradora e uma função organizadora, essenciais para a estruturação e o funcionamento das representações sociais. A função geradora:

É o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por eles que esses elementos tomam um sentido, um valor e uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

Como complementos indispensáveis, em torno do Núcleo Central organizam-se os elementos periféricos, que se constituem na interface entre a realidade concreta e o sistema central, que são mais flexíveis e móveis em relação ao Núcleo Central. Na Teoria do Núcleo Central, os elementos periféricos possuem três funções primordiais: 1) possibilitam a elaboração das representações sociais e sua utilização em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis; 2) constituem o aspecto móvel e evolutivo das representações sociais; 3) agem como um elemento de defesa do Núcleo Central. Por conseguinte, as transformações de uma representação ocorrem, primeiramente, nos elementos periféricos, pois, apenas no sistema periférico poderão aparecer e ser toleradas tais contradições e/ou modificações.

A abordagem desenvolvida, em Genebra, por Doise procura articular as representações a uma perspectiva mais sociológica e preocupa-se em estudar as condições de produção e circulação das representações sociais. Para Martins, Trindade e Almeida (2003), Doise utiliza três hipóteses necessárias ao estudo das representações sociais. A primeira parte do pressuposto de que os diferentes membros de uma população estudada partilham, efetivamente, de certas crenças

comuns concernentes a uma dada relação social, por conseguinte, as representações sociais se constroem nas relações de comunicação, que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos sujeitos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas.

A segunda hipótese pressupõe que a Teoria das Representações Sociais deve explicar como e porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com essas representações. Isto exige que, nas tomadas de posição individuais, as variações sejam organizadas de uma maneira sistemática. A terceira hipótese considera que a ancoragem das tomadas de posição, em outras realidades simbólicas e coletivas, funciona como hierarquias de valores, percepções que os sujeitos constroem das relações entre grupos, categorias e experiências sociais, que eles compartilham com o outro.

O trabalho desenvolvido por Denise Jodelet, em Paris, também ganha destaque, no debate sobre os desdobramentos da Teoria das Representações Sociais, principalmente, por aperfeiçoar a proposta inicial lançada por Moscovici (1978). Essa vertente se caracteriza por fazer uso do viés etnográfico e legitima o senso comum na consideração de determinantes para a compreensão de mundo, valorizando a dimensão criativa e cognitiva do sujeito. Com um forte vínculo às premissas moscovicianas, atribui destaque à comunicação, como fenômeno capaz de gerar e manter a dinâmica das relações entre indivíduos de um determinado grupo em uma dada realidade cultural.

Essa abordagem dá ênfase aos processos formativos das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*. A natureza do seu objeto de estudo é dinâmica, processual e subjetiva. Para Jodelet, as representações sociais são “um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). De acordo com a autora, as pessoas têm necessidade de se informar sobre o mundo, ajustar-se a ele, comportar-se, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam. Para a autora, esses são os motivos pelos quais as representações sociais são criadas.

Este estudo utiliza como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, aderindo à proposta da abordagem processual, que tem como principal representante Jodelet (2001), responsável por manter atual a proposição moscovicianas original. A proposta de Jodelet (2001) se diferencia das

demais abordagens por se concentrar na identificação e análise dos processos de formação das representações sociais, além de defender uma ampla base descritiva - do tipo etológico - dos fenômenos de representação. De acordo com Sá (2004), Jodelet trouxe como contribuições à “Grande Teoria” a ênfase na consideração dos suportes, pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana e nas suas condições de produção e circulação. Portanto, é fundamental identificar o grupo que as veicula, situar seu conteúdo simbólico, no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto específico.

3.1 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Imersas em movimentos de comunicação, que proliferam saberes científicos, tornando-os cada vez mais presentes em debates informais, as sociedades contemporâneas caracterizam-se pela rapidez de acesso ao conhecimento. Os avanços tecnológicos e a massificação dos meios de comunicação se materializam como grandes estimuladores da popularização de temas, que, muitas vezes, estavam restritos aos ambientes (e seus frequentadores) de debates em torno dos saberes científicos. Isto acarreta e estimula a multiplicação de informações e teorias do senso comum sobre diversos acontecimentos por parte da população.

Reconhecendo o papel decisivo da comunicação na elaboração das representações sociais, Moscovici (2003) considera as inúmeras diferenças que distinguem os saberes do universo reificado dos saberes do universo consensual por serem formas distintas de interação e apreensão do mundo, reafirma a articulação existente entre ambos.

Dentre outras funções, as representações sociais têm o papel de transformar em familiar o que antes era desconhecido pelo sujeito. De acordo com a Teoria, para que o estranho passe a ser conhecido, próximo e atual, é necessária a atuação simultânea de dois processos interdependentes e imprescindíveis para sua construção. Esses processos partem de um movimento baseado na memória e em conclusões passadas: a *ancoragem* e a *objetivação*. De acordo com Moscovici:

[...] esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde

nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Embora tais processos se caracterizem por sua dinamicidade, Machado afirma que: “[...] é difícil determinar sua ordem, pois como assinala Moscovici (1978), a representação social apresenta duas faces tão imbricadas que dificulta sua dissecação” (MACHADO, 2013, p. 19).

Para Moscovici (2003), a *objetivação* se caracteriza como a domesticação do estranho e tem como finalidade tornar algo abstrato em quase concreto, transformando, o que está na mente, em alguma coisa que exista no mundo físico, tornando o que antes era mental em algo quase tangível. Neste processo, os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas se tornam imagens, correspondendo, assim, coisas às palavras - um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Para Moscovici:

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Como afirma Jodelet, através do processo de objetivação “[...] colocam-se imagens em noções abstratas, dá-se textura material às ideias, faz-se corresponder as coisas às palavras” (JODELET, 2001, p. 85). Entretanto, vale destacar que diante do caráter partilhado da representação, seria a ação coletiva de tentar incorporar sentidos concretos a estes novos objetos que os torna próximos de nós.

Nesse processo de construção, forma-se uma espécie de esquema ou figura em que objetos estranhos vão sendo selecionados e classificados e, mais tarde, naturalizados, ou seja, materializados, constituídos, arrumados. É por isso que se afirma: a objetivação torna o abstrato em algo quase concreto (BARRA NOVA, 2011, p. 47).

Durante o processo de objetivação ocorrem, simultaneamente, três fases: a *construção seletiva*, a *formação de um núcleo figurativo* e a *naturalização*. A construção seletiva engloba o momento em que filtramos informações e elementos referentes ao objeto a representar. Quando entramos em contato com um

objeto/saber desconhecido, tentamos conhecê-lo a partir das características familiares que (para nós) dele se sobressaem, mesmo que tais qualidades sejam transportadas de outros objetos. Desta forma, essa seleção trata o objeto de forma descontextualizada, retendo elementos do objeto a partir de conhecimentos anteriores.

Como já afirmamos, diante do amálgama, que envolve o sujeito que representa e o objeto representado, essa seleção não é realizada de maneira arbitrária, pois sofre influência de critérios socioculturais e socionormativos, que influenciam o indivíduo (ou grupo). Assim, do conjunto total de informações e características, que permeiam o objeto representado, apenas alguns predicados são selecionados pelos sujeitos em detrimento de outros – o que justifica que um único objeto seja representado de forma diferente por grupos diversos.

A *formação do núcleo figurativo* (ou esquema figurado), outra fase da objetivação, tem por finalidade a inserção de uma qualidade icônica em uma ideia. Essa fase objetiva a criação de imagens estruturadas, que passarão a reproduzir de maneira visível o que, antes, não passava de conceitos. Neste momento, o papel da comunicação ganha relevância, principalmente, por sua ação sobre a subjetividade do sujeito que representa. Como afirma Machado: “Nesse mecanismo de construir esquemas, o indivíduo incorpora ao seu discurso e à sua prática elementos novos, que são originários e absorvidos de outros e da cultura, assumindo-os como criação própria” (MACHADO, 2013, p. 19). Moscovici define o núcleo figurativo como “[...] um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (MOSCOVICI, 2003, p. 72). Esse núcleo se caracteriza como o que há de mais concreto na representação, uma vez que o processo de elaboração das representações sociais está intimamente vinculado à formação do núcleo – na transformação de conceitos em ícones. Reafirmamos que o contexto social em que está inserido o sujeito tem grande importância, pois “[...] somente aqueles aspectos que são apreendidos pelo público e que condizem com os valores do grupo e da sociedade se configuram como um núcleo figurativo” (BONFIM; ALMEIDA, 1991, p. 86).

Com a *naturalização* dos elementos representados no objeto, as imagens se tornam elementos da realidade, referentes ao conceito e fazem parte do senso comum. O indivíduo incorpora em seu discurso e desenvolve em suas práticas relações com o objeto, considerando os elementos que constituem o núcleo

figurativo. Tais elementos se tornam tão seus, como referentes ao objeto representado, que o objeto, antes desconhecido, se torna familiar e o sujeito que representa ignora que outrora esses elementos já lhes foram estranhos e originários de outros.

Como destaca Machado (2013), a naturalização autentica uma realidade plena ao que era uma abstração e possibilita a incorporação do novo aos esquemas mentais do sujeito. Moscovici (1978) considera a naturalização e a seleção como as duas operações essenciais da objetivação, a primeira se encarrega de tornar o símbolo real e a segunda atribui à realidade um ar simbólico:

Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui (MOSCOVICI, 1978, p. 113).

Para Jodelet (2001), o fato de a representação se constituir como uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, conduz a um jogo de mascaramento ou de acentuação de determinados elementos referentes ao objeto. A autora aponta três tipos de efeito, que ocorrem durante o processo de formação das representações sociais, que são essenciais para a análise do processo de objetivação, tais como: *distorções*, *suplementações* e *subtrações*. Na *distorção*, embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na *suplementação* são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui, resultando em um acréscimo de significações; e, na *subtração*, atributos pertencentes ao objeto são suprimidos, resultando – na maioria dos casos – do efeito repressivo das normas sociais. De certa forma, podemos compreender tais efeitos, mais uma vez, como um reflexo do peso do social sobre o ato de representar, pois os sujeitos selecionam ou atribuem predicados aos objetos a partir de conhecimentos anteriores, valores religiosos, princípios morais e culturais.

O processo de *ancoragem* tenta reduzir as ideias e os sentidos que nos são desconhecidos e, para tanto, os relaciona às categorias e às imagens que são comuns, trazendo-as, assim, para um contexto familiar. O estranho e perturbador é introduzido em um sistema particular de categorias, que são familiares ao indivíduo,

que ele julga apropriado a tal relação. Ao fazer a introdução deste novo elemento à categoria já existente, ele passa a ser reajustado para que se enquadre, no paradigma, que rege tal categoria, além de adquirir as características pertencentes a ela - ou seja, tanto o novo elemento como a categoria a qual ele se filia se transformam, e são reelaborados, reinventados mutuamente, trocando características e se aproximando, conforme o indivíduo considere adequado.

Assim, ancorar constitui-se em trazer o novo para o familiar, “[...] é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). No processo de ancoragem (ou amarração), o significante se transforma em signo e o objeto é representado. Como afirma Jodelet: “[...] a ancoragem dá-se pela integração cognitiva do objeto representando, ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc.; a um sistema de pensamento social preexistente e as transformações implicadas” (JODELET, 2001, p. 20). Ocorre um processo de incorporação do estranho à malha de saberes já existentes.

Menin e Shimizu definem o processo de ancoragem como “a integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento pré-existente; é a inserção orgânica de um pensamento constituído” (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 96).

O processo de ancoragem se delinea a partir de dois mecanismos: a *classificação* e a *nomeação*. Nesses sistemas, a resistência imposta pelo desconhecido é superada, e no momento em que o indivíduo se torna apto a falar sobre algo, julgá-lo e comunicá-lo, ele se aproxima do novo e se torna capaz de representá-lo (BARRA NOVA, 2011).

O ato de *classificar* é um primeiro passo para tornar familiar o que é estranho. Quando classificamos, imediatamente, inserimos o desconhecido em um conjunto de normas e regras, que especificam o que é, ou não, permitido a ele e a todos os pertencentes à classificação em que se encontra. Por conseguinte, a classificação exige uma avaliação do objeto por parte do sujeito, o que repercute em uma relação positiva ou negativa. Assim, o objeto poderia ser inserido nas categorias disponíveis. Moscovici (2003) destaca que esta classificação, baseada em avaliações acerca dos objetos estranhos, não é feita de maneira aleatória. Assim, neste processo a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto ou sujeito deve ter um valor positivo ou negativo.

Para o referido autor (MOSCOVICI, 2003), existe um representante – considerado um protótipo da classe – possuidor das características consideradas representativas de cada categoria. Quando nos deparamos com uma pessoa (ou coisa) que nos é estranha, nossa ação é compará-la aos protótipos que detemos, para que, em seguida, possamos inseri-la em alguma classe. O ato de comparar para classificar ocorre através da generalização ou da particularização. Nós generalizamos quando reduzimos a distância entre o que está sendo ancorado e o protótipo que julgamos adequado, por exemplo: quando focamos uma característica comum aos dois e colocamos de lado todas as que se distinguem. A particularização, por sua vez, ocorre quando nós mantemos o objeto distante do protótipo, como algo divergente, enquanto tentamos descobrir o que o classifica como distinto.

Segundo Moscovici, “[...] é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes” (MOSCOVICI, 2003, p. 66). Dessa forma, além de classificar, nomeamos o desconhecido para que se torne familiar. *Nomear* uma pessoa ou uma coisa não-familiar traz três consequências: o objeto pode ser descrito e, assim, adquire certas características; através destas características, ela pode se distinguir ou se aproximar dos outros; e passar a fazer parte de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção. Assim, os mecanismos de classificação e nomeação possuem como objetivo principal:

[...] facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões... Nós os fabricamos com esta finalidade, na medida em que os sentidos emergem; nós os tornamos tangíveis e visíveis e semelhantes às ideias e seres que nós já integramos e com os quais nós já estamos familiarizados. Deste modo, representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

A citação evidencia que, através do ato de ancorar (aqui, o uso do termo amarração torna-se mais palpável) o desconhecido em representações que já detemos, faz com que ativemos um sistema de acolhimento de novas representações. De maneira geral, o processo é responsabilizado pelo enraizamento social da representação e de seu objeto.

Para Jodelet (2001), o processo de ancoragem se caracteriza por três aspectos: através da amarração, o sujeito passa a *atribuir sentido*, pois durante tal processo, há a criação de uma rede de significados em torno do objeto, na qual ele é inserido e avaliado como fato social. Para Santos (2005), a atribuição de sentido garante o enraizamento de uma representação em uma rede de significados, articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores pré-existentes na cultura, o que destaca novamente o seu caráter social.

Um segundo aspecto da ancoragem é possibilitar a *instrumentalização do saber*, pois considera que o sistema de interpretação, constituído pelo sujeito que representa, funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos ou, como ressalta Santos, possibilita a atribuição de um valor funcional à representação “[...] na medida em que se torna uma teoria de referência possibilitando a tradução e compreensão do mundo social” (SANTOS, 2005, p. 19).

A ancoragem proporciona um *enraizamento no sistema de pensamento* e também dá oportunidade de integração da novidade com um pensamento já existente no senso comum. Mas, nesse processo, podem prevalecer esquemas resistentes, que impedem a assimilação da novidade que poderia modificar os modelos de pensamento defasados. Como afirma Santos, a ancoragem constitui, portanto, o enraizamento social da representação e de seu objeto:

As novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistentes, desta forma o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto (SANTOS, 2005, p. 33).

Contribuindo para o debate, Jodelet (2001) explora a relação dialética da ancoragem e objetivação, a partir das três funções básicas da representação: integração da novidade, interpretação da realidade e orientação de condutas e de relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; e (c) como se dá sua integração a um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que aí se encontram.

A objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas. A objetivação apresenta-se como a integração dos elementos representados, advindos do universo reificado, a uma realidade social enquanto que a ancoragem permite compreender o modo como tais elementos contribuem para modelar as relações sociais e como os indivíduos as expressam.

Para Bonfim e Almeida (1991), os processos de objetivação e ancoragem são subjacentes à construção das representações sociais. Podemos concluir que as pesquisas nesse campo objetivam identificar o conhecimento compartilhado por um grupo e, também, estudar as modulações de tais conhecimentos pela sua forma e, principalmente, pelo simbolismo e seus significados para pessoas ou grupos.

A análise dos processos de objetivação e ancoragem, além de proporcionar maior elucidação acerca do sentido atribuído à Escola do Campo por seus professores, tornará possível uma maior compreensão desses profissionais. Como fenômenos cognitivos, as representações indicam a pertença social dos indivíduos e suas implicações afetivas e normativas, bem como as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, à qual estão ligadas.

A Teoria das Representação Sociais, além favorecer a compreensão de uma diversidade de objetos, tem proporcionado a multiplicação de abordagens metodológicas, permitindo o surgimento de teorias parciais que explicam estados e processos definidos. Desse modo, o campo de estudo das representações sociais caracteriza-se como multidimensional (JODELET, 2001).

Dado o potencial interdisciplinar da Teoria proposta por Moscovici, Sá (2004) já indicava a diversidade de problemas pesquisados em diferentes campos: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social, alertando, entretanto, para a impossibilidade de dar conta de toda a produção empírica no campo das representações sociais.

O espaço que a Teoria das Representações Sociais ocupa, nas diferentes áreas do conhecimento, e o crescimento constante de estudos vinculados à área educacional pode ser identificado através de dois eventos, que reúnem pesquisadores da Teoria: as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais

(JIRS)¹⁸, que, desde 1998, são sediadas em países da América Latina, e as Conferências Internacionais sobre Representações Sociais (CIRS)¹⁹ com realização, desde 1992, em várias cidades da África, América, Ásia e Europa. Tais eventos favorecem o intercâmbio de pesquisadores, proporcionam contribuições ao campo internacional, pois reúnem, em encontros bianuais, pesquisadores e professores de instituições científicas de diferentes continentes, testemunhando o objetivo pluri e transdisciplinar da Teoria.

Esses encontros, além de proporcionarem um espaço para a comunicação e o debate de estudos e pesquisas no campo das representações sociais, no âmbito de diferentes áreas de atividade humana, contribuem para o desenvolvimento interdisciplinar, particularmente com a área de ciências humanas e sociais, a partir de reflexões sobre as articulações entre diferentes áreas do conhecimento, com vistas à intensificação, aprofundamento e diversificação da produção no campo de estudo das representações sociais.

Dotta já afirmava que a área educacional se apresenta como um campo propício para o estudo das representações sociais, pois sempre sofreu, de forma mais ou menos acentuada, influências de grupos sociais que ocupam posições diferenciadas em relação aos seus objetos, fazendo ecoar frente aos diversos atores que influenciam ou são influenciados por ela: “[...] o discurso político e administrativo, discurso dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos, discurso dos usuários” (DOTTA, 2006, p. 27).

De fato, o campo educacional vem se configurando como uma área privilegiada para o estudo das representações sociais. A Teoria permite compreender as evoluções e transformações que ocorrem no interior dos grupos

¹⁸A primeira Jornada Internacional sobre Representações Sociais foi realizada em 1998, em Natal/RN e reuniu cerca de 300 pesquisadores, docentes e estudantes de todas as regiões do país, além de pesquisadores da França, Grã-Bretanha, Portugal, Suíça, Cuba e Venezuela. Em função do seu sucesso, o evento passou a acontecer a cada dois anos, em princípio sediado em países da América Latina, mas tendo o Brasil como referência. Desde então, as Jornadas já tiveram como sede Florianópolis/SC, Rio de Janeiro/RJ, João Pessoa/PB, Brasília/DF, Buenos Aires (Argentina), Vitória/ES, Recife/PE, Teresina/PI, Minas Gerais/BH, Porto Alegre/RS. A partir de 2003, a Jornada Internacional sobre Representações Sociais tem sido realizada em conjunto com a Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2017).

¹⁹A primeira CIRS, realizada em 1992 na cidade de Ravello, na Itália, foi a experiência seminal que impulsionou as chamadas sucessivas, de sequência bienal e caráter itinerante, sediada em vários continentes: Ravello/Itália, Rio de Janeiro/Brasil, Aix-en-Provence/França, Cidade do México/México, Montreal/Canadá, Stirling/Escócia, Guadalajara/México, Roma/Itália, Bali/Indonésia, Gammarth/Tunísia, Évora/Portugal, São Paulo/Brasil, Marselha/França, Buenos Aires/Argentina. (<https://cirs2018.com/presentacion-14a-cirs/>)

sociais, possibilitando um maior entendimento do papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de representação. Reforçando as contribuições que a Teoria das Representações Sociais oferece ao campo educativo, a autora indica o seu caráter profícuo para elucidar fenômenos desse campo investigativo (DOTTA, 2006).

Considerando o cenário brasileiro, Alves-Mazzotti (2005) justifica a rápida expansão da Teoria das Representações Sociais no campo educacional, devido à sua relação direta com a função de orientação das práticas e aos desafios enfrentados pelos professores, por exemplo, o fracasso escolar presente na educação das classes socialmente desfavorecidas. Para a autora, na medida em que as representações sociais orientam e justificam as práticas, a Teoria constitui um caminho promissor:

[...] por suas relações com as práticas, por seu papel na formação de identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 141).

Os estudos acerca de percepções, atribuições e atitudes dos atores escolares têm sido realizados para melhor análise dos fenômenos educacionais, no entanto, Alves-Mazzotti afirma que é necessário: “[...] ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para procurar compreender como e por que estas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60). Segundo a autora, cabe aos pesquisadores explorar os sistemas de significações, socialmente enraizados e partilhados, que orientam e justificam as condutas.

Partindo da experiência adquirida no desenvolvimento de estudos anteriores (BARRA NOVA; MACHADO, 2007a, 2007b; BARRA NOVA, 2011), no processo de formação inicial e continuada de professores, bem como a legislação referente à Educação do Campo (que sugere o respeito às diferenças e propõe uma política de igualdade e qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão), com essa pesquisa procuramos identificar e analisar as representações sociais de Escola do Campo, refletindo sobre as dinâmicas e as ações municipais envolvidas no processo

de elaboração das representações sociais de Escola do Campo dos professores dessas instituições.

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo o campo de pesquisa, as etapas de desenvolvimento do estudo e os procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados para respondermos aos objetivos propostos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o aporte metodológico adotado e explicitamos a abordagem da pesquisa e os instrumentos de investigação. Constam, também, informações referentes à escolha do *lócus* da investigação, aos sujeitos participantes e aos procedimentos coleta e de análise utilizados.

Com o objetivo de analisar as representações sociais de Escola do Campo construídas pelos professores, a presente pesquisa, em coerência com a Teoria das Representações Sociais, adota uma perspectiva qualitativa, que valoriza sentidos e significados atribuídos aos objetos sociais. Conforme Minayo (1994), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares: ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Minayo (1994), esse tipo de pesquisa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, que não pode ser traduzido, apenas, em números. Portanto, se enquadra nos intuítos deste estudo, permitindo adentrar nos sentidos das ações e relações humanas.

Como características da abordagem qualitativa, Alves-Mazzotti (1991) indica: a) possui visão holística sobre objetos e eventos; b) o processo de coleta e análise de dados é realizado de forma livre, de modo indutivo; e c) a interferência do pesquisador na realidade investigada é mínima, pois, para a autora:

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 55).

Ressaltamos que o valor dessa abordagem para as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais se deve à relevância dada aos significados que os sujeitos atribuem aos objetos, no nosso caso, às representações de Escola do Campo, construídas por seus professores.

Conforme destacam Sousa, Villas Bôas e Novaes (2014), a articulação entre a abordagem qualitativa de pesquisa e a Teoria das Representações Sociais é fecunda, pois favorece a interpretação da complexidade que permeia a prática docente, perspectiva do próprio professor, sua forma de pensar e agir no contexto profissional. Ressaltamos que a abordagem qualitativa tem como foco a captação de sentidos e significados no confronto entre o subjetivo e o social. E, como destacam Sousa, Villas Bôas e Novaes (2014), permite ultrapassar as visões sociologizantes ou psicologizantes da educação, reconhecendo-a como área interdisciplinar, que pode somar às contribuições de áreas como a História, a Sociologia e a Antropologia. Para atender aos objetivos propostos, como apresentamos no Quadro 2, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, as quais estão descritas nos item 4.2

Quadro 2 – Síntese de delineamento da pesquisa

Etapa	Objetivo	Procedimentos		Sujeitos
		Coleta	Análise	
1 ^a	Caracterizar o perfil dos professores que atuam nas Escolas do Campo no município de Garanhuns-PE.	Questionário	Análise de Conteúdo	150 professores de Escolas do Campo; 20 professores responsáveis por Escolas do Campo; 05 Gestores de Escola do Campo
	Indicar as dinâmicas e ações municipais envolvidas no processo de elaboração das representações sociais de Escola do Campo desses professores	Questionário e Entrevista semiestruturada		35 Professores de Escolas do Campo
2 ^a	Identificar elementos relacionados às três dimensões das representações sociais (informação, imagem e atitude) de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE.	Entrevista semiestruturada		35 Professores de Escolas do Campo
	Indicar elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais de Escola do Campo desses professores.			

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.1 O CAMPO DE PESQUISA

As Escolas do Campo do município de Garanhuns foram *lôcus* de estudo nesta pesquisa. A escolha do município de Garanhuns como campo de estudo ateuve-se aos seguintes critérios: a) grande contingente populacional residindo no campo no município, como mostra a Tabela 2; b) por ser um município que apresenta um número representativo de Escolas do Campo, como aponta a Tabela 3; e c) Por ser *lôcus* de nossa atuação como docente – uma Instituição Federal de Educação Superior para formação de professores em cursos de licenciatura.

Tabela 2 – População total, rural e urbana – Garanhuns/PE

População	População (2000)	Percentual	População (2010)	Percentual
Rural	14.314	12,16	14.052	10,86
Urbana	103.435	87,84	115.356	89,14
População Total	117.749	100	129.408	100

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2018).

Tabela 3 – Matrículas na Educação do Campo – Garanhuns/PE²⁰

Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
2007	0	232	2.505	1.184
2008	0	296	2.650	1.270
2009	28	404	2.155	1.155
2010	25	437	2057	1.127
2011	64	447	2291	1.160
2012	27	406	1.789	1.085
2013	29	521	2092	1.057
2018	70	442	1.748	809

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O município de Garanhuns está localizado na mesorregião do Agreste pernambucano, uma das cinco mesorregiões do estado de Pernambuco, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE²¹ (IBGE,

²⁰ Os dados referentes aos anos de 2007 a 2013 foram informados no Plano Municipal de Educação de Garanhuns (2015-2025). O número de matrículas de 2018 foi calculado através dos questionários aplicados nas escolas.

²¹ A mesorregião do Agreste, inserida entre a Zona da Mata e o Sertão, estende-se por uma área aproximada de 24.549,086 km² e representa 25,21% do território pernambucano. Segundo o Censo Demográfico do IBGE-2010, possui uma população de cerca de 2.217.600 habitantes (25,01% da população do estado). Subdividida em seis microrregiões (Vale do Ipojuca, Garanhuns, Alto Capibaribe, Médio Capibaribe, Vale do Ipanema e Brejo Pernambucano), suas principais cidades são: Caruaru, Garanhuns, Santa Cruz do Capibaribe, Limoeiro, Águas Belas e Bonito - nesta mesma ordem em números decrescentes de habitantes (GARANHUNS, 2015).

2011). Localizada no Planalto da Borborema, distante 230 km da capital do estado, Recife, a cidade encontra-se em uma região de acesso fácil, considerando que é cortada por rodovias importantes para o desenvolvimento do município: a BR 423 e a BR 424, interligada com a BR 232, como ilustra a Imagem 1.

Imagem 1 – Mapa do território de Garanhuns/PE



Fonte: Google Maps (2018).

Com aproximadamente 130 mil habitantes, Garanhuns vem se consolidando como um polo no Agreste Meridional, no qual atividades agropecuárias, comércio, floricultura e o turismo se destacam entre as expressões econômicas regionais. Entre 2000 e 2010, a população de Garanhuns cresceu a uma taxa média anual de 0,95%. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 87,84% para 89,14%, conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013).

O município está dividido em uma Sede e três distritos – Miracica (3.805 habitantes)²², São Pedro (5.967 habitantes) e Iratama (3.600 habitantes). Os distritos são divisões territoriais e administrativas referentes aos territórios do campo, afastados da organização urbana da Sede. Esta é composta pela divisão territorial urbana, que ocupa a centralidade geográfica e político-administrativa do município. Garanhuns possui maior concentração de habitantes no perímetro urbano (Sede), em torno de 115 mil, enquanto 12% da população reside nos territórios do campo.

²²As informações demográficas são baseadas nos dados disponibilizados pelo IBGE (IBGE, 2010).

4.2 APRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Conforme apresentamos no Quadro 2, a primeira etapa deste estudo objetiva caracterizar o perfil dos professores que atuam nas Escolas do Campo, no município de Garanhuns-PE e indicar as dinâmicas e ações municipais envolvidas no processo de elaboração das representações sociais de Escola do Campo desses professores. Nesta etapa, utilizamos como procedimentos de coleta o questionário e a entrevista semiestruturada.

A forma como os professores das Escolas do Campo compreendem e se relacionam com o espaço, objetos, valores e sujeitos, que fazem parte do universo dessas instituições, influencia diretamente a construção de suas representações sociais. Assim, nesta primeira etapa da pesquisa, para caracterizar o perfil do professor da Escola do Campo de Garanhuns-PE, aplicamos dois questionários. O primeiro para traçar o perfil dos professores que atuam nas Escolas do Campo na Rede Municipal de Garanhuns-PE (APÊNDICE B) e o segundo com o objetivo de reunir informações para caracterização das Escolas do Campo do referido município (APÊNDICE C).

A escolha do questionário, como procedimento para a coleta de dados, foi decorrente das características e possibilidades do instrumento, que permite: otimizar o tempo de investigação e atingir um maior número de pessoas de uma ampla área geográfica (RICHARDSON, 2008). Considerando o campo de pesquisa escolhido para o estudo, principalmente, a distância existente entre as Escolas do Campo, a quantidade dessas instituições no município de Garanhuns e o número de professores que atuam nessas escolas, reconhecemos como profícua a utilização do questionário. Para aplicação do instrumento junto aos professores e aos gestores, tivemos a anuência da SEDUC/Garanhuns, através da Direção de Educação do Campo.

O instrumento solicitava informações acerca da formação docente dos professores e sobre a sua experiência profissional. Entregamos à equipe de gestão das escolas os questionários direcionados aos professores, em todas as Escolas do Campo, em cópias suficientes para que todos os professores pudessem respondê-los. Solicitamos que os questionários fossem devolvidos no prazo de uma semana.

Decorrido o prazo, voltamos às escolas para recolhê-los. Ao todo, distribuímos e recolhemos um total de cento e cinquenta questionários.

Distribuímos o questionário direcionado aos gestores (APÊNDICE C) a todas as Escolas do Campo do Município, via *e-mail* dos gestores ou professores responsáveis pelas instituições²³, e os recolhemos pessoalmente. Todas as vinte e cinco pessoas contatadas responderam ao instrumento e a devolução ocorreu no prazo máximo de seis dias. O questionário, destinado a esse público, ofereceu informações quantitativas acerca da oferta de turmas, matrículas e a relação entre salas de aula e professores; além de dados referentes à estrutura física das escolas, mobiliário, equipamentos e oferta de transporte escolar para alunos e professores.

Ainda, na primeira etapa da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, como procedimento de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com os professores das Escolas do Campo dos três distritos. Além de proporcionar maior interação entre o entrevistador e os entrevistados, esse tipo de entrevista permitiu esclarecimentos e adaptações, que tornaram o momento da coleta mais eficaz na obtenção das informações. Recorremos a este recurso, considerando que nas conversações são veiculados valores que permitem ao pesquisador maior aproximação dos objetos simbólicos, por exemplo, representações sociais (MOSCOVICI, 2003).

Sobre uso da entrevista qualitativa, Gaskell (2014) enfatiza sua contribuição para a descrição, pois proporciona ao pesquisador informações detalhadas sobre contextos variados, favorece o desenvolvimento conceitual e se configura como uma base para a construção de referenciais para pesquisas futuras.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada procura aprofundar e estabelecer uma maior aproximação dos significados, que emergem das experiências dos professores em relação à Escola do Campo. Destacamos que, como sistemas de interpretação, que orientam as relações das pessoas com o mundo e os outros, regem as condutas e as comunicações sociais, o caráter prático das representações fica evidente, como ressalta Moscovici:

²³ Nas Escolas do Campo municipais, que possuem até duas salas de aula (quatro turmas), um dos professores lotados na instituição é indicado pela Secretaria como Professor Responsável da escola, assumindo além das atribuições como docente as atividades administrativas e burocráticas da instituição, respondendo sobre elas junto à Secretaria. Não identificamos a utilização de critérios pela Secretaria na indicação do Professor Responsável, uma vez que identificamos, no decorrer da pesquisa, que a função era assumida por professores de perfis variados em relação ao tipo de vínculo com o município (contratado ou efetivo), tempo de serviço na instituição ou experiência na docência em Escolas do Campo.

Se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978, p. 49, grifos do autor).

A segunda etapa do estudo propôs, através da análise das entrevistas, identificar elementos relacionados às três dimensões das representações sociais (informação, imagem e atitude) de Escola do Campo, e, também, identificar os elementos relacionados aos processos de construção das representações sociais de Escola do Campo dos professores: a objetivação e a ancoragem. Como entrevistados, participaram da investigação 35 (trinta e cinco) professores de Escolas do Campo do município. A seleção dos entrevistados foi realizada a partir do aceite ao convite realizado nas Escolas do Campo dos três distritos municipais até o alcance da saturação dos dados. Destacamos que nenhum professor recusou o convite.

Organizamos o roteiro da entrevista (APÊNDICE E) a partir de três eixos temáticos: 1) Relação do professor com a Escola do Campo; 2) Sentidos atribuídos aos elementos do universo da educação escolar; 3) Sentidos atribuídos aos elementos da Educação do Campo. No primeiro bloco de perguntas – *Relação do professor com a Escola do Campo* –, procuramos saber como os professores iniciaram a prática docente na Escola do Campo, se são representantes da comunidade à qual a escola atende, como compreendem a comunidade que utiliza a Escola do Campo e os motivos que os levaram à experiência como professor do campo.

O segundo eixo – *Sentidos atribuídos aos elementos do universo da educação escolar* – explora a forma como os professores do campo compreendem e se relacionam com elementos constitutivos da educação escolar. Neste eixo, procuramos saber sobre o planejamento das aulas, o conteúdo trabalhado na Escola do Campo e a organização da sua prática docente frente à Proposta Pedagógica municipal, além do conceito de aprendizagem e de aluno. Tais elementos foram explorados nas entrevistas, considerando a relevância que os mesmos detêm na

Educação do Campo, principalmente pelas especificidades que carregam quando se trata desta modalidade da educação.

No eixo *Sentidos atribuídos aos elementos da Educação do Campo*, investigamos nos depoimentos dos participantes: a compreensão do território do campo, as funções da Escola do Campo, as especificidades do aluno que frequenta a instituição e o papel que a Escola do Campo desenvolve junto à comunidade à qual atende.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004) subsidiou toda a análise dos dados. Como um conjunto de instrumentos metodológicos, que se aplica em discursos diversificados, a Análise de Conteúdo consiste na manipulação de mensagens para identificar os indicadores, que permitam inferir sobre outra realidade, que não a da mensagem explícita. Trata-se de uma técnica produtiva, que vai além dos significados imediatos, da simples leitura do conteúdo manifesto.

Para Minayo (2006), a Análise de Conteúdo é a técnica mais utilizada no tratamento de dados nas pesquisas qualitativas. Recai sobre as comunicações e permite tornar replicáveis e válidas as inferências de dados de um determinado contexto. Para a autora, as atuais tendências no uso e no desenvolvimento de técnicas de Análise de Conteúdo focam a superação do nível de senso comum e subjetivismo na interpretação, buscando a vigilância crítica sobre as comunicações, ultrapassando os sentidos manifestos no material.

Para tanto, geralmente, o esforço do pesquisador é relacionar as estruturas semânticas dos enunciados (significantes) às estruturas sociológicas (significados), articulando as variáveis psicossociais, culturais e de produção da mensagem. Na utilização da técnica, é recomendado o respeito à sua natureza objetiva - considerando as regras estabelecidas para o seu uso, garantindo, assim, sua característica sistemática, ou seja, a possibilidade de réplica dos procedimentos para o alcance dos resultados.

Como afirmam Puglisi e Franco (2003), toda mensagem falada ou escrita contém, potencialmente, grande quantidade de informações sobre o seu autor, tais como: filiações teóricas, concepções de mundo, motivações, expectativas e representações sociais. Nos estudos que se filiam à proposta teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais é comum, nas pesquisas do campo

educacional, a adoção da abordagem culturalista com o uso das técnicas de Análise de Conteúdo.

Souza Filho (2004), por exemplo, exalta o uso das técnicas da Análise de Conteúdo na análise de dados de pesquisas vinculadas à Teoria das Representações Sociais, explorando as modificações que tais técnicas sofreram nas últimas décadas, em consequência das exigências teóricas vindas do campo das atitudes e das opiniões na Psicologia Social.

Contribuindo com a apresentação de uma síntese dos critérios, que orientam a Análise de Conteúdo, Souza Filho (2004) os aproxima do universo da Teoria das Representações Sociais, pois afirma que a *homogeneidade* de cada sistema categorial diz respeito à reunião de dados, conforme um mesmo princípio ou aspecto do objeto representado; a *exclusão mútua* refere-se à exigência de que, para cada unidade de registro de dados de primeira ordem, exista uma correspondência, comum ou, pelo menos, um elemento do sistema de categoria. A *pertinência* é o grau de adaptação do material simbólico analisado à problemática da pesquisa e ao seu quadro hipotético teórico de representação social; e a *objetividade* é responsável pelo valor de fidedignidade da análise, pois há uma preocupação em descrever todos os dados disponíveis, naquela população ou na totalidade do material.

Neste estudo, a Análise de Conteúdo é adotada a partir da proposta de Bardin (2004) para Análise Temática. De natureza transversal, essa modalidade trabalha com uma grade de categorias, que são analisadas e sistematizadas a partir dos conteúdos veiculados na mensagem. Consiste em identificar (através da frequência e da presença) os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Essa técnica se desenvolve em três etapas: a *pré-análise*, a *exploração do material*, o *tratamento nos resultados obtidos e inferências*.

Nessa fase *pré-analítica*, determinam-se a unidade de registro (palavra-chave ou frase), a *unidade de contexto* (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os *recortes*, as formas de *categorização* e os *conceitos teóricos* mais gerais (tratados no início ou levantados nesta etapa, por causa de ampliação do quadro de hipóteses ou pressupostos) que orientarão a análise (MINAYO, 2006, p. 317, grifos da autora).

Para Minayo (2006), a pré-análise consiste na escolha dos documentos que serão analisados e na retomada das hipóteses e objetivos do estudo. Sobre o

conjunto de comunicações, cabe ao pesquisador realizar uma *leitura flutuante* (exaustiva) do material. Nesta primeira etapa, também, deve ser constituído o *corpus* da pesquisa, garantindo que o material reunido preencha critérios que atribuam validade qualitativa a esse *corpus*, são eles: critérios da *exaustividade*, culminando na reunião de todos os dados passíveis de análise; da *representatividade* que corresponde à parte significativa de dados, o que permite a generalização dos resultados; da *homogeneidade* que responde à singularidade de critérios de escolha, acesso ou técnicas de coleta dos dados; e o de *pertinência* que reconhece a contribuição dos dados, que foram analisados, como fontes informativas, com relação direta dentre os objetivos da pesquisa.

A segunda etapa da Análise Temática caracteriza-se pela *exploração do material*. É nela que ocorre a categorização oriunda da análise, através da identificação de palavras ou expressões comuns sobre o conteúdo das comunicações. Esta etapa consiste na definição das *unidades de contexto* e das *unidades de registro*; da definição dos *sistemas de categorias* e dos *sistemas de codificação*, identificados no material coletado.

As *unidades de registro* são componentes do texto (como palavras, frases ou parágrafos) que compõem o objeto (ou fenômeno) analisado, atribuindo-lhe significações. As *unidades de contexto* são trechos do texto que permitem a compreensão das *unidades de registro* a partir do contexto em que foram apresentadas. A *construção de categorias* permite a classificação dos elementos analisados a partir de critérios de diferenciação e reagrupamento.

Na terceira etapa, *tratamento dos resultados obtidos e inferências*, o pesquisador tece inferências sobre o material analisado, traçando relações com o seu quadro teórico através dos processos de inferência e interpretação. A Figura 8, a seguir, apresenta uma síntese de nossa aplicação das técnicas de Análise de Conteúdo nesta pesquisa.

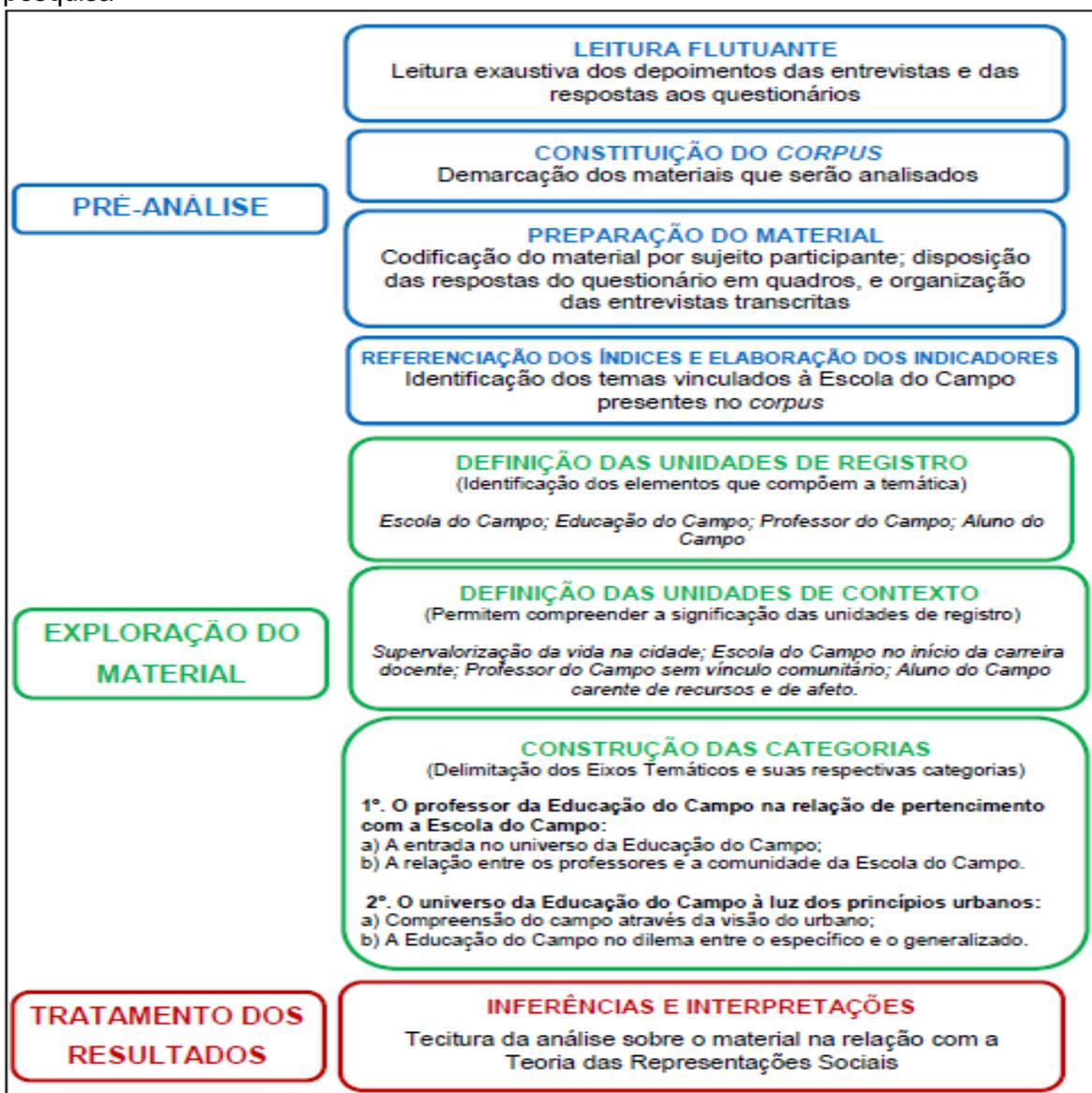
Considerando os apontamentos de Bardin (2004), o material recolhido nesse estudo (respostas ao questionário e depoimentos de entrevistas) constituiu-se em nosso *corpus*, conforme apresenta a Figura 8, sob o qual nos debruçamos através de leituras e exploração atenta.

Durante a organização do material, retomamos a pergunta orientadora deste estudo (quais são as representações sociais de Escola do Campo construídas por professores da Educação do Campo do município de Garanhuns-PE?), bem como

os objetivos propostos para investigação dessas representações a partir das ações e dinâmicas municipais de atendimento e oferta da Educação do Campo, das dimensões (informação, atitude e imagem ou campo) das representações sociais de Escola do Campo e dos seus processos de construção (objetivação e ancoragem).

Os quadros que organizaram as respostas ao questionário e as entrevistas transcritas foram codificados de acordo com os sujeitos participantes. No decorrer da exploração do material, considerando a identificação da presença e frequência de elementos nos depoimentos vinculados à nossa pesquisa, como 'Escola do Campo', 'Professor do Campo', 'Educação do Campo', organizamos o material em núcleos de sentido.

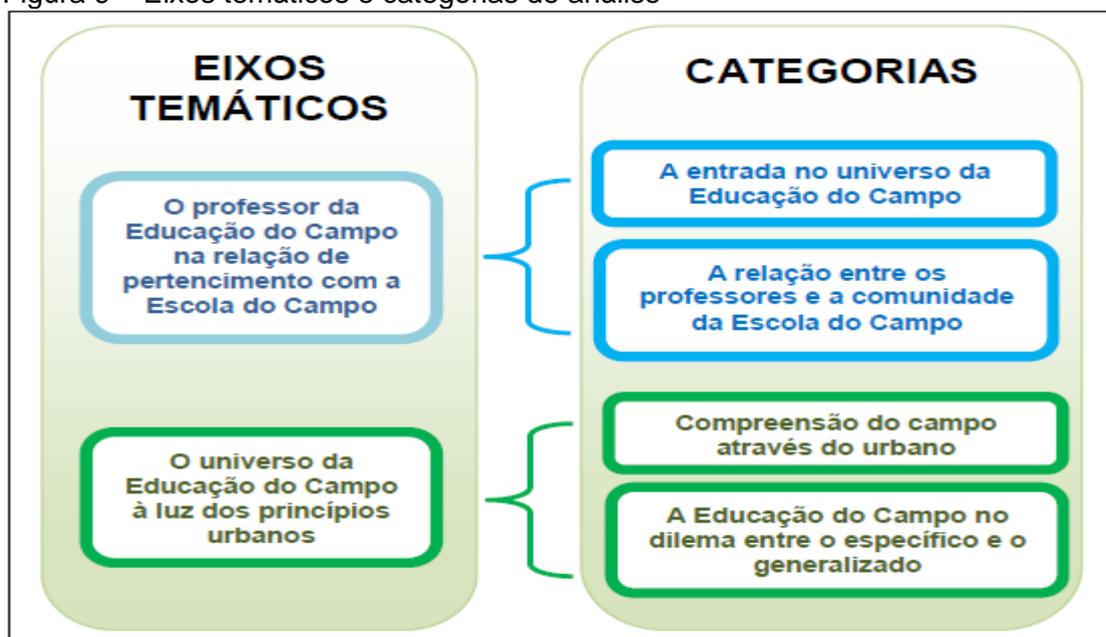
Figura 8 – Síntese das técnicas de Análise de Conteúdo temática aplicadas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sem perder de vista os objetivos de nossa pesquisa, chegamos a dois núcleos de sentido, que correspondem aos eixos temáticos do nosso *corpus*, como ilustra abaixo a Figura 9. O primeiro eixo temático, intitulado *O professor da Educação do Campo na relação de pertencimento com a Escola do Campo*, desdobra-se em duas categorias: a) A entrada no universo da Educação do Campo; e b) A relação entre os professores do campo e a comunidade da Escola do Campo. O segundo eixo, denominado *O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos*, divide-se nas categorias: a) Compreensão do campo através da visão do urbano; e b) A Educação do Campo no dilema entre o específico e o generalizado.

Figura 9 – Eixos temáticos e categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Reconhecemos que o material recolhido com os questionários aplicados aos gestores, professores responsáveis e professores das Escolas do Campo, e a produção discursiva decorrente das entrevistas, organizados e interpretados com base nas contribuições da Análise de Conteúdo temática, proporcionaram resultados que viabilizaram o alcance dos objetivos propostos. A partir do próximo capítulo, passamos a apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

5 RESULTADOS: DELINEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GARANHUNS

Neste capítulo caracterizamos a Educação do Campo a partir das dinâmicas municipais voltadas à modalidade, como as ações de gestão, funcionamento e oferta da Educação do Campo. Apresentamos a caracterização das escolas, levando em consideração as dinâmicas municipais voltadas à modalidade. Inicialmente, destacamos as Escolas do Campo nos três distritos de Garanhuns: Iratama, São Pedro e Miracica, considerando as condições estruturais e de funcionamento das instituições de ensino nos distritos de Garanhuns. Em seguida, apresentamos o perfil do professor que atua na Escola do Campo de Garanhuns.

Inferimos que o contexto de cada localidade influencia diretamente na construção de representações sociais da Escola do Campo pelos professores que nela atuam. Desse modo, nos aproximamos das dinâmicas e ações municipais colabora para refletirmos acerca das representações sociais dos sujeitos.

A apresentação da caracterização da Educação do Campo está dividida em dois momentos. Inicialmente, apresentamos os dados sistematizados a partir das informações coletadas por meio de questionários aplicados a cinco gestores escolares e vinte professores responsáveis pelas Escolas do Campo do município. Neste primeiro momento, são explorados elementos da oferta, organização e gestão da Educação do Campo no município.

Em seguida, no segundo momento, traçamos um perfil dos professores, que assumem as salas de aula destas instituições de ensino no município. Traçamos este perfil com base nas informações recolhidas nos questionários respondidos pelos 150 (cento e cinquenta) professores de Escolas do Campo de Garanhuns.

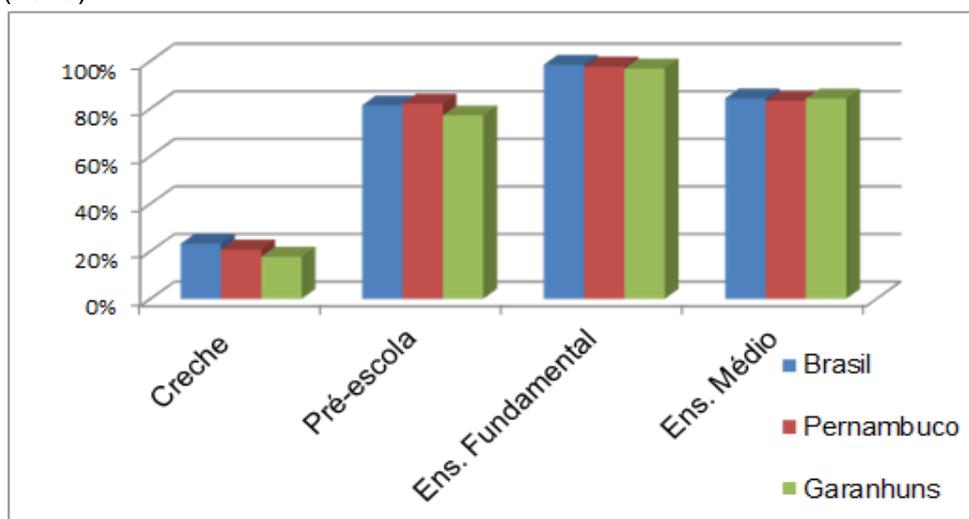
5.1 AS ESCOLAS DO CAMPO NOS DISTRITOS DE GARANHUNS: ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E OFERTA

A rede municipal de ensino de Garanhuns é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), seu órgão gestor, e pelo Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e fiscalizador do sistema. Destacamos que a SEDUC conta com uma Gerência de Políticas Educacionais do Campo, que acompanha as demandas oriundas da Educação do Campo; entretanto, não há diretrizes

pedagógicas ou operacionais municipais (ou referências legais) específicas à oferta da modalidade em Garanhuns.

Com relação à Educação Básica, Garanhuns dispõe da oferta em todas as etapas e se aproxima da universalização das matrículas apenas no Ensino Fundamental. Como observamos no Gráfico 6, da creche ao Ensino Médio, as matrículas do município se alinham aos índices estaduais e nacionais.

Gráfico 6 – Percentual de matrículas na Educação Básica: Brasil, Pernambuco e Garanhuns (2010)²⁴



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A concentração populacional de Garanhuns está localizada na Sede, mas os distritos do município expressam um espaço geográfico maior. As Escolas do Campo também se apresentam em um quantitativo expressivo com relação às localizadas na Sede, pois das cinquenta e oito escolas municipais, vinte e cinco delas são Escolas do Campo, representando o quantitativo de 44% das instituições escolares municipais.

²⁴ O gráfico foi elaborado a partir dos dados indicados no Plano Municipal de Educação de Garanhuns: 2015-2025 (GARANHUNS, 2015), considerando o número de matrículas de 2010.

Tabela 4 – Distribuição das escolas no município de Garanhuns/PE (2018)

Setor	Quantidade de Escolas	Quantidade de Matrículas	Níveis e Modalidades de Ensino
Distrito de Iratama	08	997	Educação Infantil Ensino Fundamental
Distrito de São Pedro	07	1.125	Educação Infantil Ensino Fund. (Anos Iniciais) Educação de Jovens e Adultos
Distrito de Miracica	10	1.054	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
Sede	33	14.849	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
Total	58	18.025	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Garanhuns: 2015/2025 - (GARANHUNS, 2015), identificamos que o município reconhece e apresenta o intuito de cumprir a legislação orientadora da Educação do Campo (APÊNDICE F). O referido documento estabelece, em seções específicas, a oferta educacional em Escolas Quilombolas e do Campo (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e admite que o público atendido por essas instituições é um grupo atingido pelas desigualdades na educação escolar:

As populações que compõem grupos em situação de desigualdades educacionais neste campo: jovens e adultos, negros, camponeses e pobres, necessitam de atendimento educacional diferenciado para promover a sua inclusão e a equidade social, que venham a corrigir déficits históricos. Neste contexto, o município de Garanhuns oferece algumas modalidades de educação e ensino que apresentam-se como caminhos paralelos às etapas e níveis de ensino, proporcionando oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos grupos em pauta, seus interesses, condições de vida e de trabalho, pautadas pela flexibilidade tanto de currículo quanto de tempo e espaço (GARANHUNS, 2015, p. 118).

De acordo com o mencionado PME, a Educação do Campo em Garanhuns respeita os ditames da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente, as determinações do seu artigo 28. Está, também, em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que prevê as devidas adequações às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Um recorte do PME ilustra os

focos de atuação das políticas educacionais no município, no que concerne à Educação do Campo:

Deve ser oferecida pelos sistemas de ensino de modo que atenda às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: quanto aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da área rural; quanto a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e; quanto a adequação à natureza do trabalho na zona rural. Uma política adequada à Educação do Campo necessita a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo (GARANHUNS, 2015, p. 118).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação de Garanhuns (2015-2025) ressalta o compromisso de garantir às populações do campo o acesso à Educação Infantil e a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo nas próprias comunidades.

No texto, constam metas voltadas para apoiar o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos, instrumentos de acompanhamento e modelos alternativos de atendimento escolar. Conforme o referido Plano, esse atendimento deve considerar a identidade cultural da população do campo, além de garantir a adequação do calendário escolar, considerar as especificidades culturais das comunidades rurais, salas de recursos multifuncionais e transporte gratuito e de qualidade para todos os estudantes da Educação do Campo.

Com relação aos professores que atuam nas Escolas do Campo, o Plano Municipal de Educação preconiza a formação de professores para as Escolas do Campo²⁵, levando em consideração a realidade e as especificidades dos estudantes²⁶ atendidos pela modalidade.

²⁵ Na estratégia nº 4 da *Meta 15 - Formação dos Professores*, o município se compromete em articular com a União e o estado de Pernambuco, programas específicos para a formação de profissionais da educação para as Escolas do Campo e comunidades quilombolas (GARANHUNS, 2015).

²⁶ O PME reitera o compromisso com a Política Nacional de Educação do Campo na *Meta 18 – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração* (estratégia nº 6), determinando a consideração das especificidades socioculturais das Escolas do Campo e das comunidades quilombolas no estabelecimento de cargos efetivos para essas escolas (GARANHUNS, 2015).

O conteúdo do PME, suas metas e estratégias, nos leva a considerar, que, no município, está firmado o compromisso com o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais, que objetivam ampliação e consolidação da Educação do Campo em Garanhuns.

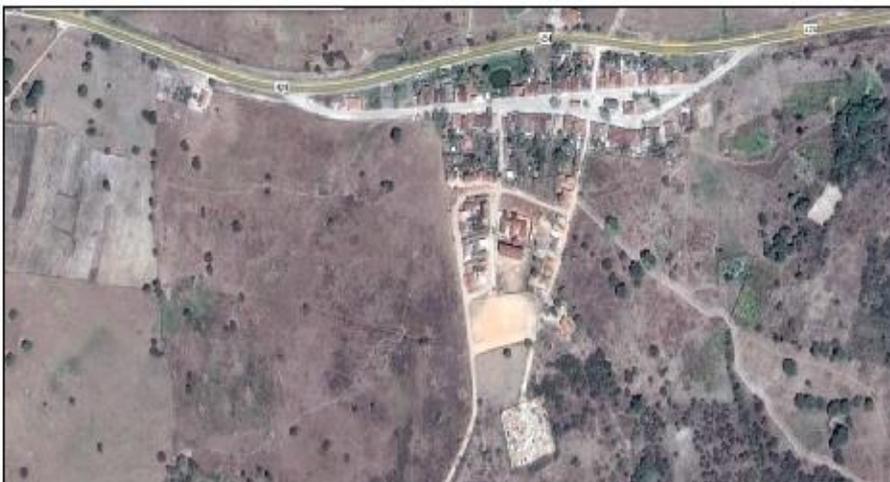
Tendo apresentado brevemente o proclamado pelas políticas públicas municipais para essa modalidade de educação, passamos a caracterizá-la nos diferentes distritos do município de Garanhuns.

5.1.1 A Educação do Campo no distrito de Iratama

O acesso ao distrito de Iratama é realizado pela BR-424, distante a 30 km da Sede no município. Seu território, como apresentado nas Imagens 2 e 3, é marcado pela paisagem rural e fica situado em uma área isolada, distante da Sede. O distrito possui oito Escolas do Campo, que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, como vemos na Tabela 5. As Escolas do Campo estão instaladas próximas aos vilarejos, sítios e povoados e o acesso fica restrito à saída da Rodovia Federal e à entrada por uma estrada vicinal.

As Escolas do Campo do distrito de Iratama atendem ao público que mora próximo ou nos povoados remanescentes de quilombos. Existem, atualmente, seis comunidades remanescentes de quilombos no município de Garanhuns: Estivas, Estrela, Caluête, Castainho, Timbó e Tigres. A agricultura de mandioca e hortaliças para a produção familiar e para a venda em feiras locais sustenta, economicamente, a população deste distrito.

Imagem 2 – Visão aérea do território de Iratama, distrito de Garanhuns-PE



Fonte: Google Maps (2018).

Imagem 3 – Entrada do distrito de Iratama



Fonte: Google Maps (2018).

A infraestrutura das Escolas do Campo no distrito sugere a necessidade de maior atenção por parte do poder público, principalmente, se considerarmos o tempo de existência dessas instituições e a condição em que se apresentam. Em Iratama, a escola municipal mais antiga foi fundada em 1978 e, a mais nova, no ano de 2009. Apenas metade das instituições possui saneamento e água encanada, por conseguinte, as demais dependem de cisternas para suprir a necessidade de água para limpeza, banheiros e preparo das refeições. Com relação a este aspecto, ressaltamos que todas as escolas possuem espaço próprio e bem organizado para a preparação da merenda. Entretanto, constatamos mais uma carência nesse distrito: apenas uma Escola do Campo conta com um refeitório para os estudantes e, nas demais, todos os alunos se alimentam nas próprias salas de aula.

Tabela 5 – Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de Iratama – Garanhuns/PE (2018)

Nível ou Modalidade de Ensino	Quantidade de Escolas do Campo que ofertam²⁷	Quantidade de matrículas
Educação Infantil	06	144
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	08	555
Ensino Fundamental (Anos Finais)	02	298
Educação de Jovens e Adultos	0	0
Total de Escolas do Campo	08	992

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A vastidão do terreno, característico das instalações das Escolas do Campo no distrito, permite que sete escolas possuam pátio para a recreação dos alunos,

²⁷ O Distrito de Iratama possui 08 (oito) Escolas do Campo. Deste total, seis oferecem mais de um nível de ensino.

embora não contem com um espaço coberto ou abrigo para o sol ou chuva. Na maioria das escolas, o espaço delimitado como 'pátio' não possui muros ou cercas que estabelecessem seus limites, pois são demarcados, apenas, pela terra assentada ou pela existência de barras de futebol em suas extremidades. Apenas duas escolas dispõem de quadra esportiva.

Chama atenção a infraestrutura dos espaços. Nenhuma escola possui biblioteca. Do total de Escolas do Campo no distrito, somente três possuem um local de reunião para os professores e cinco contam com secretaria. O número de professores de Iratama está diretamente vinculado ao número de salas de aula nas escolas, assim, como as instituições têm poucas salas, a quantidade de docentes por escola é pequeno. Três escolas contam com apenas um professor; três possuem quatro professores em seu quadro, dois em cada turno; e duas escolas de grande porte, que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental contam com quinze professores cada.

As duas escolas que concentram o maior quantitativo de matrículas no distrito possuem, em seu quadro docente, grande parte dos professores efetivos de Iratama, como ilustra a Tabela 6. No quadro docente das seis escolas de menor porte, a maioria dos professores se encontra na condição de contratado²⁸ pelo município. Somente duas Escolas do Campo se organizam, predominantemente, de forma seriada, as demais têm turmas multisseriadas de Educação Infantil, 1º e 2º anos e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e oferecem uma turma exclusiva de 3º ano, em decorrência do maior número de matriculados nessa série.

As duas escolas de maior porte contam com uma equipe gestora e as outras seis dispõem de um 'professor responsável' que assume a função de atender as exigências burocráticas da Secretaria de Educação e, também, de mediar a relação da Secretaria com a comunidade.

²⁸ São denominados "professores contratados" os profissionais com contrato temporário para exercício da função docente. O referido contrato tem duração de 6 meses, podendo ser prorrogado por mais 6 meses.

Tabela 6 – Quadro docente das Escolas do Campo no distrito de Iratama – Garanhuns/PE (2018)

Escolas	Quantidade de Turmas	Formas de Organização das turmas	Turno	Quantidade de Professores Efetivos	Quantidade de Professores Contratados	Total de Professores
Escola 1	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	01	03	04
Escola 2	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	03	01	04
Escola 3	01	Multisseriada	Manhã	0	01	01
Escola 4	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	02	02	04
Escola 5	01	Multisseriada	Manhã	01	0	01
Escola 6	15	Seriada	Manhã e Tarde	14	01	15
Escola 7	01	Multisseriada	Manhã	0	01	01
Escola 8	13	Seriada	Manhã e Tarde	09	06	15

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como já afirmamos, das oito escolas situadas no distrito de Iratama, seis têm no máximo duas salas de aula e oferecem Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a organização das turmas segue a proposta de ensino multisseriado e no distrito são comuns as turmas que reúnam em uma sala de aula todos os alunos da Educação Infantil ou turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental divididas em dois grupos, assim distribuídos: um grupo do 1º ao 3º ano (em um turno) e grupo do 4º e 5º ano (em outro). Quando a escola possui uma concentração de alunos do 3º ano, em um dos turnos é destinada uma sala de aula apenas para esse grupo.

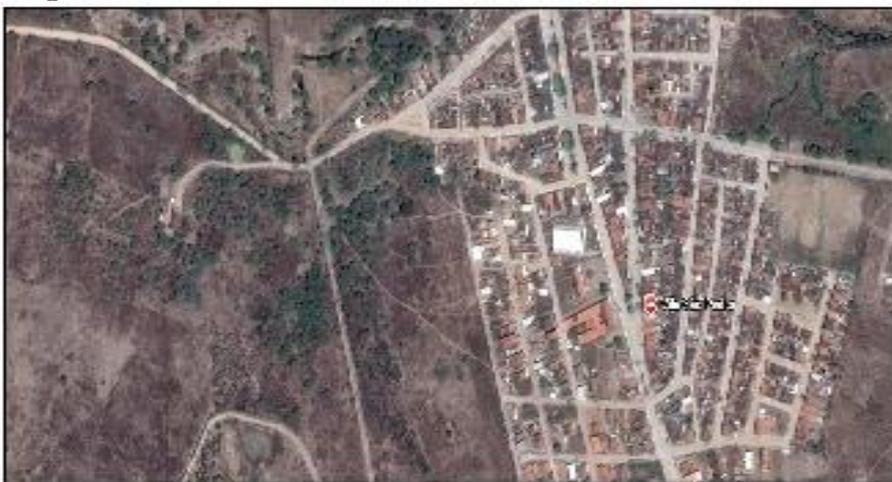
Conforme já mencionamos, as duas Escolas do Campo de grande porte do distrito de Iratama se destacam em dois aspectos: estrutura maior e oferta da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. São as únicas escolas da região do distrito com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e concentram a maior quantidade de matrículas de Iratama.

5.1.2 A Educação do Campo no distrito de São Pedro

O distrito de São Pedro é o maior em termos de extensão e população dos três distritos de Garanhuns. Percebemos que, mesmo afastado do meio urbano, sua organização estrutural – distribuição das moradias, localização central de uma igreja, disposição de ruas nas proximidades residenciais – aproxima-se das características do espaço urbano de pequena cidade, como a Imagem 4 demonstra.

Distante a 8 km da Sede do município, sua população mantém ligação direta com Garanhuns com relação à vida profissional, pois grande parte dos moradores do distrito se desloca diariamente para a Sede porque trabalha no comércio da cidade. Há, também, os que desempenham, no distrito, atividades na lavoura, cultivam milho, feijão e mandioca que abastecem as pequenas feiras locais.

Imagem 4 – Visão aérea do território de São Pedro, distrito de Garanhuns/PE



Fonte: Google Maps (2018).

Imagem 5 – Entrada do distrito de São Pedro



Fonte: Google Maps (2018).

De acordo com a Secretaria de Educação de Garanhuns, o distrito de São Pedro possui sete Escolas do Campo: todas com oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e uma que oferece da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como informa a Tabela 7. No referido distrito, as matrículas estão concentradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também chama a atenção a existência de uma única escola que oferece a modalidade EJA para os moradores do distrito.

A estrutura das Escolas do Campo de São Pedro não destoia do cenário apresentado nas instituições escolares do distrito de Iratama. Apenas duas escolas possuem saneamento básico e cinco contam com água encanada. Embora todas as escolas tenham cozinha equipada para a preparação das merendas, somente uma oferece aos alunos espaço de refeitório, nas demais os alunos fazem as refeições nas próprias salas de aula.

Tabela 7 - Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de São Pedro – Garanhuns/PE (2018)

Nível/modalidade de Ensino	Quantidade de Escolas do Campo que ofertam ²⁹	Quantidade de matrículas
Educação Infantil	07	181
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	07	597
Ensino Fundamental (Anos Finais)	01	229
Educação de Jovens e Adultos	01	47
Total	07	1.049

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As escolas situadas nesse distrito não possuem quadra esportiva própria e, em uma das escolas, tivemos a informação de que as atividades de lazer/recreação são realizadas em quadra da comunidade. Assim, os alunos realizam suas atividades de lazer em áreas livres, próximas ao prédio escolar, fora da área murada que cerca as escolas.

As escolas do distrito de São Pedro são antigas, pois foram fundadas entre os anos de 1952 e 1992. O aspecto externo das edificações dá a impressão de que poucas foram as intervenções para reparação e conservação, com exceção de

²⁹ O distrito de São Pedro possui sete Escolas do Campo.

cisternas construídas nas áreas externas das escolas. Os prédios resumem-se às salas de aula (duas em sua maioria), banheiros e cozinha.

Apenas uma escola conta com biblioteca. As escolas não contam com sala de professores e somente três têm um espaço funcionando como secretaria escolar. As salas de aula são amplas, bem ventiladas, com mobiliário em perfeito estado e em quantidade suficiente para alunos e professores. Todas possuem armários e um quadro branco (lousa) centralizado na parede. As bancas dos alunos são dispostas em fileiras voltadas para o quadro e a mesa do professor fica disposta frente ao mesmo.

Embora a maioria das escolas se organize de maneira mista, ou seja, com turmas seriadas e multisseriadas, neste distrito somente as turmas dos 3º anos do Ensino Fundamental adotam a organização seriada. Tais turmas reúnem um maior número de estudantes – principalmente devido à retenção do alunado. As demais turmas, de Educação Infantil, 1º e 2º anos e 4º e 5º anos, costumam representar a distribuição tradicional de turmas no distrito. A Escola 4 que oferece as duas primeiras etapas da Educação Básica e a EJA, conta com melhor infraestrutura e um quadro mais ampliado de docentes, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Quadro docente das Escolas do Campo – distrito de São Pedro/Garanhuns/PE

Escolas ³⁰	Quantidade de Turmas	Forma de Organização das turmas	Turno	Quantidade de Professores Efetivos	Quantidade de Professores Contratados	Total de Professores
Escola 1	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	02	02	04
Escola 2	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	02	02	04
Escola 3	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	01	03	04
Escola 4	23	Seriada	Manhã e Tarde	17	09	26
Escola 5	04	Multisseriada	Manhã e Tarde	01	01	02
Escola 6	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	04	0	04
Escola 7	07	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	01	04	05

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

³⁰ As sete Escolas do Campo do distrito de São Pedro foram enumeradas de forma aleatória.

Quando analisamos o quadro docente do distrito de São Pedro, chama atenção a diferença entre o quantitativo de professores efetivos e contratados por escola – a Tabela 8 ilustra este dado. Com exceção de duas escolas, as demais possuem em seu corpo docente maior número de professores contratados do que efetivos.

A contratação temporária dos professores constitui um limite para a qualidade da educação. Principalmente pela rotatividade docente gerada, que, por conseguinte, impede o desenvolvimento de uma proposta contínua de trabalho pedagógico na escola e relações mais efetivas com a comunidade, dentre outros problemas.

5.1.3 A Educação do Campo no distrito de Miracica

O terceiro distrito de Garanhuns, Miracica, distante 30km da Sede, é formado predominantemente por famílias de pequenos produtores rurais. A economia centra-se na cultura permanente de feijão, milho, mandioca e hortaliças. Parte da população sobrevive do trabalho assalariado/doméstico rural. Em geral, são trabalhadores que assumem a função de moradores ou caseiros em chácaras e sítios da região. Eles se responsabilizam pela manutenção do espaço e têm autorização para plantar e comercializar parte dos produtos advindos da terra.

A paisagem de Miracica se diferencia da paisagem dos distritos de Iratama e São Pedro, especialmente, pela distância que existe entre as casas e chácaras, como mostra a Imagem 6. Durante todo o trajeto nas estradas vicinais, passamos pelas plantações que dividem as propriedades. São poucas as casas com que nos deparamos, como ilustra a Imagem 7.

Imagem 6 – Visão aérea do território de Miracica, distrito de Garanhuns/PE



Fonte: Google Maps (2018).

Imagem 7 – Entrada do distrito Miracica



Fonte: Google Maps (2018).

As Escolas do Campo do distrito de Miracica são frequentadas pelos filhos dos agricultores e dos “caseiros/moradores” daquele lugar. É o distrito que concentra o maior número de matrículas nas Escolas do Campo de Garanhuns, conforme a Tabela 9. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertados em todas as Escolas do Campo do distrito, detêm quase o dobro das matrículas em relação aos anos finais, que reúnem turmas apenas nas duas escolas de maior porte de Miracica. A Educação Infantil, embora seja oferecida em sete das dez Escolas do Campo, não possui um número expressivo de matrículas no referido distrito.

Tabela 9 – Distribuição das matrículas por Escolas do Campo no distrito de Miracica – Garanhuns/PE

Nível de Ensino	Quantidade de Escolas do Campo que ofertam	Quantidade de matrículas
Educação Infantil	07	154
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	10	623
Ensino Fundamental (Anos Finais)	02	318
Educação de Jovens e Adultos	01	30
Total	10 ³¹	1.120

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O conjunto de dez instituições escolares se caracteriza pela organização dos prédios. As instituições possuem, em sua maioria, no máximo duas salas de aula por turno – apenas duas escolas têm quantitativo maior de turmas, como observamos na

³¹ Sete (07) das dez (10) Escolas do Campo do Distrito de Miracica ofertam mais de uma etapa da Educação Básica.

Tabela 10 – e a limpeza/higiene dos espaços das escolas³² e a qualidade do mobiliário (bancas dos estudantes, mesas dos professores, armários para a guarda de materiais didáticos) chamam a atenção.

Tabela 10 – Quadro docente das Escolas do Campo no distrito de Miracica/Garanhuns-PE

Escolas ³³	Quantidade e de Turmas	Forma de Organização das turmas	Turno	Quantidade de Professores Efetivos	Quantidade de Professores Contratados	Total de Professores
Escola 1	01	Multisseriada	Tarde	01	0	01
Escola 2	04	Multisseriada	Manhã e Tarde	02	02	04
Escola 3	03	Multisseriada	Tarde	03	0	03
Escola 4	05	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	05	0	05
Escola 5	02	Multisseriada	Tarde	01	01	02
Escola 6	02	Multisseriada	Manhã e Tarde	0	02	02
Escola 7	04	Seriada e Multisseriada	Manhã e Tarde	01	03	04
Escola 8	11	Seriada	Manhã e Tarde	11	03	14
Escola 9	02	Multisseriada	Manhã e Tarde	01	01	02
Escola 10	16	Seriada	Manhã e Tarde	15	04	19

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com exceção das duas escolas de maior porte, as demais instituições desse distrito não possuem biblioteca e/ou sala de leitura, quadra de esportes e/ou espaço próprio para as refeições e como não há refeitório no local, a merenda é servida nas salas de aula. As oito escolas de pequeno porte – quatro com apenas uma e quatro com duas salas de aula – possuem como estrutura básica: as salas de aula e um espaço (pequeno, porém organizado) para a produção da merenda. Foram poucas as escolas que possuíam uma sala destinada aos professores (três escolas) ou representantes da equipe de gestão escolar (quatro escolas).

³² Mesmo que as instituições escolares do distrito tenham elementos estruturais, que apontem a necessidade de ampliação e reformas substanciais, como a implantação de saneamento básico e a construção de vias para a água encanada (sem falar da ausência de espaços escolares que proporcionariam maiores experiências de aprendizagem aos alunos, como: bibliotecas, laboratórios e quadras esportivas), o asseio das escolas chama atenção. Sempre bem varridas, as instalações mostram cuidado diário nas áreas construídas e, também, nos grandes terreiros descobertos onde os alunos costumavam brincar nos intervalos do recreio. A presença de um funcionário responsável pela limpeza e pela realização das merendas era sempre garantida em todas as Escolas do Campo, que fizeram parte do nosso percurso metodológico.

³³ As 10 (dez) Escolas do Campo do Distrito de Miracica foram enumeradas de forma aleatória.

Como a maioria das Escolas do Campo de Miracica possui no máximo duas salas de aula, uma das professoras de cada instituição assume a função de Responsável pela Escola, estabelecendo a comunicação com Secretaria de Educação do município.

A distribuição dos professores nas Escolas do Campo do distrito de Miracica reflete o pequeno número de turmas por escola – com exceção das Escolas 8 e 10, apresentadas na Tabela 10, que concentram a oferta de matrícula da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Destacamos o baixo número de matrícula por instituição, pois são poucas as turmas que reúnem mais de vinte alunos no total.

Nenhum dos professores assume mais de um turno nas Escolas do Campo de Garanhuns, mas grande parte deles trabalha no contraturno em outra instituição de ensino, particular ou de outra rede municipal em cidades vizinhas.

O panorama que traçamos das Escolas do Campo dos três distritos de Garanhuns (infraestrutura das instituições, seus professores e oferta da educação escolar) guarda semelhança e convergência com a Educação do Campo no cenário nacional.

De acordo com o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004, p. 21), mais de 60% destas escolas no país são formadas por turmas multisseriadas, regidas por um único professor, que ministra os conteúdos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como ressalta o texto, a precariedade da estrutura física dessas escolas, a falta de condições (de formação, materiais didáticos e apoio do poder público), além da sobrecarga de trabalho dos professores, a Educação do Campo é marcada pela rotatividade desses profissionais. Tal rotatividade interfere no processo de ensino/aprendizagem e, principalmente, no sentimento de pertencimento requerido pela proposta.

No que tange às condições de funcionamento das Escolas do Campo no cenário local e nacional, ressaltamos a infraestrutura e limitação dos espaços escolares. Como descrevemos, é comum escolas que contam somente com uma ou duas salas de aula, além do espaço destinado ao preparo das refeições e banheiros. Ainda, conforme documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004), 94% dessas instituições, em 2002, contavam com menos de cinco salas de aula. A ausência de bibliotecas nas Escolas do Campo,

também, é um dado que coincide com a realidade nacional, 90,1% dos alunos não contam com o espaço de biblioteca nas escolas. No caso de Garanhuns, apenas duas, das vinte e cinco Escolas do Campo, dispõem desse espaço.

Os resultados recolhidos através dos questionários de caracterização das Escolas do Campo de Garanhuns refletem o panorama da Educação do Campo oferecida pelo município de Garanhuns-PE. No conjunto das respostas, não houve indicação de ausência de vagas ou crianças fora da escola. Mesmo assim, chamou nossa atenção o baixo índice de matriculados na Educação Infantil.

Os resultados preliminares expõem a ausência de ações que busquem o desenvolvimento das estruturas das instituições, na ampliação e/ou reestruturação de salas de aula, pois apresentam outras demandas, tais como: professores efetivos, comprometidos com o paradigma do campo; espaços equipados como bibliotecas, laboratórios de ensino, quadras esportivas. Além disso, há necessidade de maior apoio ao desenvolvimento de projetos pedagógicos vinculados à proposta da Educação do Campo, direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo.

5.2 PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GARANHUNS

A abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais, à qual nosso estudo se vincula, considera as representações como fenômenos sociais, elaborados e partilhados socialmente. As contribuições da teoria moscoviciana ganham destaque na Psicologia Social no que se refere à superação do pensamento predominante, baseado na dicotomia *sujeito* e *objeto* na relação de compreensão da realidade. Neste sentido, a indissociabilidade sujeito-objeto apresenta-se como fundamento desse referencial teórico, uma vez que o conceito de representação social se alicerça na encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos.

Ao considerarmos a constituição do individual e do social como dinâmica e não dissociada, admitimos que o sujeito que representa se constrói, ao mesmo tempo em que constrói, com os outros sujeitos, os sentidos da realidade. Em nossa análise, a Escola do Campo, instituição de múltiplas culturas, ideologias e visões de mundo, pode se configurar como um espaço de partilha entre os sujeitos que a compõem, transformam e são transformados pelas interações sociais estabelecidas

nesse contexto institucional. Dessa forma, consideramos a Escola do Campo um *locus* privilegiado para pesquisas embasadas na proposta das representações sociais.

Conforme havíamos informado no capítulo metodológico, na primeira etapa da pesquisa, além de buscamos caracterizar o perfil dos professores das Escolas do Campo do município de Garanhuns/PE e indicar as dinâmicas e ações municipais envolvidas no processo de elaboração das representações sociais de Escola do Campo desses professores.

Caracterizar o perfil e identificar as principais características dos professores, diante da indissociabilidade sujeito/objeto defendida pela Teoria das Representações Sociais, é fundamental quando se adota esse referencial teórico. Com este objetivo, pretendemos nos aproximar do sujeito, que representa: os professores das Escolas do Campo. Para isto, analisamos as informações fornecidas por cento e cinquenta professores de Escolas do Campo que responderam a um questionário (APÊNDICE B).

Como já afirmamos, a proposta de Educação do Campo defende uma vinculação entre os professores das escolas desse território com o meio no qual a escola está inserida. Este princípio se apoia no papel exercido pelo professor de tais instituições, junto ao alunado das populações do campo e à comunidade à qual a escola atende.

Para além do processo de ensino aprendizagem e garantia da aquisição de conteúdos e competências determinadas para cada nível ou modalidade de ensino, cabe ao professor do campo desenvolver uma proposta pedagógica alicerçada na valorização das identidades, saberes e valores das populações do campo. É necessário que tenha como foco a construção das memórias dessas populações para que avance apresentando o trabalho do campo como eixo norteador do seu fazer pedagógico, como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002):

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Frente a esse desafio, mesmo reconhecendo que a população do campo tem especificidades, que devem ser respeitadas, entendemos que o professor formado para responder às demandas oriundas da Educação do Campo teria condições (conhecimentos, experiências e vivências) mais propícias para materializar a proposta da Educação do Campo. Entretanto, mesmo que as diretrizes legais orientem a vinculação do professor das Escolas do Campo à realidade campesina, sugerindo que ele faça parte ou estabeleça uma relação direta com a comunidade na qual as Escolas do Campo estão localizadas, a Tabela 11 mostra que mais de 60% dos professores que atuam nas escolas do campo, no município de Garanhuns, são residentes da área urbana do município.

Tabela 11 – Distribuição dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE – Moradia (2018)

Local de moradia	F	%
Área urbana	96	64%
Área rural	48	32%
Não informaram	06	4%
Total	150	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como já dissemos, os movimentos sociais do campo defendem que os professores dessas escolas constituam vínculos com a comunidade campesina que a escola recebe. Para eles, os professores que não passaram por uma formação imbricada com o paradigma da Educação do Campo, principalmente os advindos do meio urbano, enfrentam grandes desafios para ler o mundo a partir da realidade do campo, que lhes é estranha. Tal fato influenciaria, diretamente, a atuação dos professores a partir de uma leitura do mundo urbana, partilhada pelos professores da Educação do Campo. Sobre isso, Arroyo afirma:

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a

cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

Para Arroyo (2007), inserir, nas Escolas do Campo, professores que desenvolvem práticas pedagógicas carregadas de concepções urbanas de vida, privilegiaria a valorização do urbano em detrimento do campo.

Peripolli e Zoia (2014), partilhando desse posicionamento, colaboram com o debate apresentando uma análise sobre a temática. Os autores chamam a atenção para as consequências futuras que esse cenário pode alcançar diante da assimilação da desvalorização atribuída ao campo por parte das novas gerações, que frequentam essa escola:

O resultado deste cenário reproduz o velho fenômeno do abandono do campo por parte da população. Claro que hoje, em percentuais menores de décadas anteriores (60/70/80), mas, tão ou mais significativos na forma como ocorre, pois abarca uma camada cada vez mais jovem da população. O resultado não poderia ser outro: o fim de muitas pequenas comunidades, o esvaziamento do campo, o campo cada vez com menos gente, e, conseqüentemente, com menos escolas. Frente ao desaparecimento das comunidades camponesas, as poucas famílias que resistem, assistem as escolas sendo nucleadas. Inicialmente, o processo ocorre no campo. Conforme vai escasseando o número de alunos, a tendência é a nucleação em áreas urbanas. Ou seja, os filhos dos trabalhadores, cada vez mais distante das suas raízes. É o processo de desintegração do campesinato na sua forma mais visível e concreta possível. Nesse processo, as distâncias entre o campo e a cidade vão se tornando cada vez maiores. Cada vez maiores são, também, as possibilidades das famílias abandonarem o campo e, via de regra, os filhos abandonarem a escola e, cada vez mais cedo [...]. O fechamento de uma escola do campo sinaliza o começo do fim das comunidades rurais. Ou seja, sem gente no campo (leia-se crianças, jovens, adultos) a comunidade vai deixando de existir. A escola, neste caso, não tem mais sentido, pois não há alunos (PERIPOLLI; ZOIA, 2014, p. 105).

Carvalho (2018) contribui com o debate. Seus resultados nos convidam à reflexão acerca da Escola do Campo e da materialização da proposta oficial de Educação do Campo a partir da lotação docente nestas instituições. Em parceria com o INEP, a pesquisa apresenta o perfil do professor da Educação Básica no Brasil, com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, analisando características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente.

O relatório, entre outros pontos, apresenta a distribuição de professores entre localização rural e urbana (uma média de 16% dos professores está localizada nas zonas rurais; proporção que se mostrou estável ao longo dos anos estudados). Para Carvalho (2018), na distribuição docente entre estes dois espaços, deveria ser levada em consideração a relação imbricada entre as novas gerações das populações campestres e o professor da Escola do Campo, pois

[...] a redução da população de crianças e jovens nessas regiões, por um lado, pode diminuir a demanda por professores; e o êxodo rural dos professores em busca de melhores oportunidades de trabalho, por outro lado, pode diminuir a oferta de professores (CARVALHO, 2018, p. 15).

Em nossa análise, a condição do professor da Escola do Campo ser morador, ou não, do campo, por si só, não avaliza a implantação da proposta de Educação do Campo. Da mesma forma, reconhecemos a importância dos vínculos construídos entre o professor e a comunidade que a instituição atende, seja ela uma Escola do Campo ou não.

Devemos encarar que a defesa dos movimentos sociais pelo professor pertencente à realidade campestre materializa-se como o desejo em estimular os povos do campo a assumirem o protagonismo de suas histórias e experiências, além da intenção direta de exigir o desenvolvimento de políticas públicas de estímulo à formação docente entre membros da própria comunidade campestre.

Contudo, é preciso afirmar que, em nossa análise, o determinante para o exercício na Educação do Campo vem da própria compreensão de “campo”, como nos esclarece Caldart:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2008, p. 73).

Com relação à nossa pesquisa, percebemos que os professores tratam da Escola do Campo, bem como dos sujeitos nela envolvidos (alunos e comunidade),

com o distanciamento que o olhar sobre “o outro” determina. Esse sentimento fica mais nítido quando percebemos o peso comparativo utilizado pelos professores ao serem convidados a tratar dos elementos característicos da Educação do Campo. Ao se referirem à Escola do Campo e suas experiências de trabalho na instituição, foram comuns relatos que evidenciavam o depoimento acerca de um universo alheio ao vivido pelos professores; e, assim, se referiam à Escola do Campo a partir de aproximações ou distanciamentos desta com a escola localizada no território urbano do município, conhecida pelos professores, como discutimos nas seções a seguir, nas quais nos debruçamos sobre a análise das entrevistas.

Entretanto, é notável o peso que a variável *moradia* acarreta à relação desse professor com a Escola do Campo, principalmente ao considerarmos como o expressivo índice de contratados pelo município e o curto período de vigência do contrato, como já informado no texto, estimula a rotatividade docente.

Durante a pesquisa, os professores registraram o desejo e a expectativa em serem lotados nas escolas mais próximas à sua residência. A presença na Escola do Campo aparenta ser compreendida de forma transitória, apenas como uma passagem para a escola mais perto do local de moradia, mais próxima do território urbano.

A distribuição dos professores entre as escolas, realizada pela Secretaria, pretende responder às demandas oriundas das instituições e conciliar as solicitações docentes. Entretanto, como nos ressalta Marques (2014) ao refletir sobre a temática, não devemos ignorar que a rotatividade docente na Educação do Campo torna-se justificada pelos tipos de vínculos estabelecidos entre os sistemas de educação e os professores. Para a autora:

Como no campo prevalecem escolas que oferecem apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, quando muito, os finais (6º a 9º ano), os professores se vinculam, em sua maioria, aos sistemas municipais de educação e, portanto, sofrem todo tipo de consequência por suas opções políticas locais. Assim, o perfil docente que observamos em muitas escolas no campo é do sujeito contratado por favorecimento político; do docente recém aprovado em concurso cuja opção a ele apresentada é a escola no campo e, em situação tão precária quanto, o do docente que, por perseguição política, vê-se obrigado a trabalhar em uma escola no campo – na maioria das situações, o mais distante do seu local de residência. (MARQUES, 2014, p. 5).

De fato, a consideração do local de moradia do professor nos mostra indicativos do peso que a distância, e, por conseguinte, o deslocamento diário para o campo impõe aos professores das Escolas do Campo, além de expor os desafios que a construção de vínculos com as comunidades campesinas exigem dentro de em um cenário de alta rotatividade entre os professores.

Além da variável moradia, analisando nossos dados, constatamos que as salas de aula das Escolas do Campo são assumidas, predominantemente, por mulheres, como observamos na Tabela 12. Ao explorarmos melhor essa variável, identificamos que a maior concentração de professores homens situa-se nas Escolas do Campo de grande porte dos distritos - as únicas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental. Essas turmas concentram os professores homens, vinte e cinco do total, pois os demais professores, apenas sete, assumem salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Garanhuns.

Tabela 12 – Distribuição dos professores das Escolas do Campo no município de Garanhuns/PE (2018) - Sexo

Distrito	Feminino		Masculino	
	Quantidade de professores	%	Quantidade de professores	%
Iratama	43	78	12	22
Miracica	42	86	07	14
São Pedro	33	72	13	28
Totais	118	79	32	21

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Sobre o perfil feminino na docência das Escolas do Campo, Cunha (2016) faz uma análise, inter cruzando questões de gênero e classe no âmbito da Educação do Campo. A autora, partindo do reconhecimento do fenômeno de feminização na docência, que perpassa a história da educação brasileira, analisa-o a partir dos pressupostos da Educação do Campo com destaque ao papel da professora como uma militante a serviço da valorização das identidades dos povos do campo no espaço escolar.

Segundo Cunha (2016), o cenário de predominância feminino nas regências das salas de aula das Escolas do Campo, ainda, traz vestígios de uma concepção de escola, com ênfase nos primeiros anos, como uma extensão da própria casa e, conseqüentemente, a professora ideal teria o perfil próximo ao da “mãe ideal”. Entretanto, no papel atuante que a Educação do Campo impõe ao professor, como

sujeito, que defende a materialização de uma Escola do Campo de qualidade, com foco na valorização dos saberes campesinos, essa mulher professora tem a possibilidade de fortalecer suas bandeiras frente a um grupo social vulnerável, isto é, os povos do campo:

A feminização das lutas por espaços para crianças, tais como escolas, creches, cirandas, relaciona-se com a construção da possibilidade de uma militância efetiva das mulheres em todos os espaços de luta e com isso promover uma outra forma de sociabilidade que questiona modelos machistas e patriarcais promovendo, daí, uma apropriação também por parte dos homens da luta por direitos que envolva toda a família, mulheres, homens, crianças, jovens e idosos (CUNHA, 2016, p. 15).

Com relação à faixa etária dos participantes, os dados coletados através dos questionários indicam um panorama bem diversificado. Há uma variação quanto à faixa etária dos professores e observamos que 69 dos 150, o que corresponde a 46% do corpo docente da Educação do Campo, conforme a Tabela 13, está na faixa etária de 31 a 40 anos.

Tabela 13 – Faixa etária dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)

Faixa de idade	f	%
21 – 25	04	2,7
26 – 30	21	14
31 – 35	39	26
36 – 40	30	20
41 – 45	15	10
46 – 50	14	9,3
51 – 56	06	4
56 – 60	1	0,7
61 – 65	1	0,7
66 – 70	2	1,3
Não informado	17	11,3
TOTAL	150	100

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No que se refere à formação acadêmica, podemos afirmar que os professores das Escolas do Campo formam um grupo com formação diversificada, variando do Normal-Médio à Pós-graduação (*scripto-sensu*). É o que mostramos na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14 - Formação acadêmica dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)

Nível de Formação	F	%
Normal médio/magistério	02	01,3
Graduação – cursando	03	02
Graduação	27	18
Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) cursando	05	03,3
Pós – graduação (<i>lato sensu</i>)	100	66,7
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	04	02,7
Não informado	09	06
TOTAL	150	100

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apesar da diversidade de níveis de formação, a maioria, com sujeitos (66,7%), têm pós-graduação (*lato-sensu*) concluída e apenas quatro (2,7%) dos professores possuem pós-graduação (*stricto-sensu*). Outro elemento que merece destaque quanto à variável ‘formação acadêmica’ diz respeito ao fato de que somente dois (1,3%) dos professores possuem formação no curso normal-médio.

Este cenário, composto por professores de Escolas do Campo pós-graduados, não é comum. Entretanto, como registram Peripolli e Zoia (2014), há um movimento, que, buscando a superação do conceito de campo como “abandono” e “descaso”, impõe mudanças significativas quanto à Educação do Campo, materializadas, sobretudo, em políticas de formação docente quanto à concepção de educação/escola, que substitui o espectro *do rural* (escola das primeiras letras com vistas a formar apenas e/ou mão de obra para o capital), para a escola *no/do* campo³⁴.

Neste cenário, marcado pelas muitas contradições (inerentes ao projeto capitalista), cabe ressaltar a figura do professor. Mas, não mais o professor das primeiras letras; do professor “leigo”; do professor que não tinha/tem qualificação para a escola urbana (“currículo fraco”), mas o professor com formação (graduação, formação continuada). Portanto, pode-se afirmar que – e é o que pensam os trabalhadores do campo – não há mais lugar para o professor “leigo” nas escolas (PERIPOLLI; ZOIA, 2014, p. 103).

A Tabela 14 explicita um avanço em relação à formação do professor que vem assumindo as salas de aula das Escolas do Campo do município estudado. No

³⁴ No campo, por defender o direito ao acesso e à permanência das populações do campo à educação escolar adequada à sua realidade; e *Do campo*, com relação à identidade dessas populações serem admitidas como centrais no processo de ensino aprendizagem nas Escolas do Campo.

entanto, Peripolli e Zoia (2014) destacam que a realidade da Educação do Campo, no Brasil, é permeada pela existência de professores “leigos” que assumem o papel de educadores nas instituições, principalmente, nos locais mais afastados da área urbana.

A pesquisa de Pimenta (2015) expõe resultados que corroboram com Peripolli e Zoia (2014). O estudo procurou realizar o levantamento do perfil docente dos professores das Escolas do Campo nas florestas da Amazônia, em comunidades ribeirinhas. Entre os seus resultados, o trabalho indicou que 70% do universo entrevistado não possui Ensino Superior, comprovando a necessidade de uma política de formação que atenda a esta demanda. Para a autora:

Há necessidade não só de profissionais que deem aulas tecnicamente perfeitas, mas também que, nessas aulas, promovam a valorização dos sujeitos do campo e das suas produções culturais, auxiliando-os no processo de construção de projetos para o desenvolvimento desse espaço, contribuindo para a permanência dessa população em suas comunidades, assegurando-lhes as condições necessárias para uma vida digna (PIMENTA, 2015, p. 122).

Gritti (2003), reforçando a ausência de formação entre os professores das Escolas do Campo, afirma que os espaços, que aceitam professores do campo sem formação docente para o desempenho das suas funções, reforçam a concepção de Educação do Campo como uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física e, ao mesmo tempo, admitem a atuação de professores sem a qualificação devida,

Historicamente, o profissional destinado a atuar no meio rural era preparado em nível inferior de escolaridade, razão pela qual não chegava a ser denominado ‘professor’, ou seja, era apenas um ‘regente de ensino primário’ [...] A concepção de inferioridade do rural e de tudo o que a ele se liga tem permeado todas as ações oficiais dos governos, em nível federal, estadual e municipal (GRITTI, 2003, p.110).

Como já foi afirmado no texto, acreditamos que a formação para o exercício da docência na Educação do Campo deve considerar as especificidades que permeiam os territórios do campo e os avanços legais já garantem a oferta dessa formação enquanto dever dos sistemas de ensino;

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Ainda no que se refere à variável formação acadêmica, foi possível conferir, nas respostas, o ano de conclusão da graduação dos professores. Nossa intenção era estabelecer um marco temporal de formação dos docentes a fim de associá-lo à atual legislação sobre formação de professores da Educação do Campo e à organização da proposta pedagógica dessas escolas, tomando como referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Como se confere na Tabela 15, a conclusão da formação inicial dos professores se deu na última década, o que, de certa forma, sugere que eles podem ter tido acesso a conteúdos voltados à Educação do Campo nos seus cursos de formação.

Tabela 15 – Ano de conclusão da graduação dos professores das Escolas do Campo de Garanhuns/PE (2018)

Ano	F	%
1988-1992	3	02
1993-1997	4	2,7
1998-2003	15	10
2004-2008	21	14
2009-2013	50	33,3
2014- 2018	30	20
Não informaram	27	18
Total	150	100

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Uma breve análise dos resultados acima apresentados revela um panorama, que reflete o cenário dual em que a Educação do Campo se apresenta atualmente. Os professores, que estão assumindo as salas de aula das Escolas do Campo, são jovens formados em Licenciatura na última década, com uma formação pós-graduada.

Podemos afirmar que um corpo docente com formação inicial e continuada atualizada pode sinalizar avanços em relação à oferta de uma Educação do Campo de qualidade, entretanto, não podemos deixar de lembrar que uma das pautas em defesa desta qualidade, defendida principalmente pelos movimentos sociais que consagraram através de luta os avanços legais na Educação do Campo (ARROYO, 2007), se ancora na vinculação do professor do Campo com o universo em que trabalha.

Tendo apresentado o perfil do professor das Escolas do Campo do município de Garanhuns e, dando prosseguimento à apresentação dos resultados, no capítulo seguinte apresentamos nossas análises acerca dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas, destacando os elementos relacionados às três dimensões das representações (informação, imagem e atitude), e os elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem nas representações sociais de Escola do Campo construídas por esses professores.

6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES ADVINDAS DA ANÁLISE DIMENSIONAL E DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO

Conforme o planejado, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores das Escolas do Campo, com o objetivo de identificar as dimensões da informação, da imagem e da atitude nas representações de Escola do Campo desses professores e indicar elementos relacionados aos processos de objetivação e ancoragem dessas representações.

Participaram desta etapa, 35 professores que atuavam em Escolas do Campo dos distritos de Garanhuns. As entrevistas foram individuais e o limite das entrevistas foi indicado a partir da saturação dos dados, alcançados no decorrer do processo, proporcionando pontos de redundância no *corpus* reunido (GASKELL, 2014).

Como já afirmamos, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), organizamos os depoimentos em categorias por semelhança de respostas, com destaque para as falas, por vezes, qualitativamente diferentes ou similares umas às outras. Assim, cientes de que os sentidos atribuídos pelos professores à Escola do Campo atravessam toda a sua produção discursiva, e a fim de identificarmos o conteúdo geral das representações sociais, analisamos os depoimentos a partir de dois eixos temáticos, a saber: 1º) O professor da Educação do Campo na relação de pertencimento com a Escola do Campo; e 2º) O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos.

Através da Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas, nas duas primeiras seções deste capítulo, apresentamos os elementos pertencentes ao conteúdo geral das representações sociais de Escola do Campo, partindo dos referidos eixos e entrecruzando as nossas análises com os achados em nossa revisão de literatura. Em seguida, nas duas seções finais, a partir dos resultados oriundos da Análise de Conteúdo, identificamos como esse conteúdo se expressa nas três dimensões da representação social (informação, imagem e atitude) e nos processos de construção das representações sociais de Escola do Campo compartilhadas pelos professores dessas instituições de ensino. Posteriormente, nos deteremos na análise dos processos de objetivação e ancoragem na construção das representações sociais de Escola do Campo partilhada por seus professores.

6.1. 1º EIXO: O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO COM A ESCOLA DO CAMPO

A análise dos depoimentos vinculados à relação entre o professor e a Escola do Campo nos permitiu fazer inferências e, a partir delas, chegar a duas categorias: a) A entrada no universo da Educação do Campo; e b) A relação entre os professores e a comunidade da Escola do Campo. A análise destas categorias indica como o professor da Escola do Campo se relaciona com a instituição escolar e com os elementos e sujeitos a ela vinculados.

6.1.1 A entrada no universo da Educação do Campo

Desde a primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), tem se defendido que os professores que atuam nas Escolas do Campo devem possuir vínculos com a identidade local. As diretrizes oficiais que orientam a Educação do Campo (BRASIL, 2001, 2002, 2008) estimulam o vínculo e reconhecem a relevância de trabalhar, no seio da Escola do Campo, as questões locais que envolvem as identidades dos povos do campo.

Nessa perspectiva, autores como Kolling, Nery, e Molina (1999), Caldart (2000, 2002, 2004) e Arroyo (2012b), defendem que professores vinculados ao ideário da Educação do Campo³⁵ são conscientes de sua capacidade de luta, com base na realidade vivenciada. Além disso, corroboram sobre a importância que a Escola do Campo assume, também, na formação do professor que atua nestas instituições.

Os referidos autores reforçam a necessidade de investimento no professor das Escolas do Campo, principalmente, através de uma formação alicerçada na compreensão do ideário da Educação do Campo. Para Caldart (2002), essa compreensão contribui para que o professor reconheça a existência do campo (sua realidade histórica e dos seus sujeitos), perceba a educação como ação para o

³⁵ A Educação do Campo defende em seu ideário: a) Que a Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista; b) O vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; c) A superação da antinomia entre rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano; d) A participação no debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país. Assim, a Educação do Campo se contrapõe à educação rural, que menosprezava os conhecimentos camponeses, exaltava a cultura urbana e se fortalecia na dicotomia entre rural x urbano. (CALDART, 2004, p. 15)

desenvolvimento humano, deixe-se educar pelos sujeitos do campo e entenda a Escola do Campo como um lugar de formação desses sujeitos.

Esse tipo de relacionamento, com o campo e com os seus sujeitos, não é construído pelos professores no imediato, mas exige dedicação e partilha. O relacionamento implica na familiaridade com a realidade do campo³⁶, as especificidades da comunidade e a partilha dos sentidos atribuídos ao campo, que ainda se apresenta como um território de luta pela afirmação e pela valorização de suas identidades, do seu modo de vida, de suas lutas e de suas reivindicações.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, o início da trajetória profissional dos sujeitos é um fator que os leva a se tornarem “professores do campo” no município. As entrevistas nos evidenciam o anseio destes profissionais em trabalhar nas escolas municipais próximas às suas residências, ou seja, na cidade. Esse desejo, de ser lotado/trabalhar em uma instituição próxima à sua moradia mostra-se como um fator importante para os professores e justifica a alta rotatividade dos participantes da pesquisa durante suas experiências profissionais nas escolas investigadas.

A proposta de trabalhar próximo à residência – mesmo em um universo em que grande parcela dos professores das Escolas do Campo reside no centro urbano de Garanhuns (62%) – não é o único fator que impulsiona a rotatividade entre os profissionais; também ganha destaque o alto índice de vínculos de contrato temporário de curto prazo.

Muitos professores que atuam nessas escolas, principalmente os professores com contrato temporário – 21 (vinte e um) dos 35 (trinta e cinco) entrevistados –, estão em seu primeiro ano de exercício docente nas instituições. Considerando que os contratos têm validade de seis meses e podem ser prorrogados por igual período, fica claro que, no próximo ano letivo, haverá nova seleção pública e, provavelmente, as escolas terão novo quadro docente.

Esses dados indicam como o cenário favorece o estabelecimento de uma frágil e transitória relação do professor do campo com a escola em que atua, e como

³⁶ Utilizamos, neste texto, a designação ‘campo’ adotada na literatura específica da Educação do Campo. Conforme Fernandes e Molina (2004), o ‘campo da Educação do Campo’ é analisado a partir do conceito de território (definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder). Conforme esclarecem, enquanto o paradigma da educação rural compreende o campo apenas enquanto um espaço voltado à produção de mercadorias, no ideário da Educação do Campo esse é um “espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.63)

repercute, desde o início, no seu envolvimento com o trabalho docente. O professor assume a sala de aula da Escola do Campo, por meio de indicação da Secretaria de Educação Municipal, ou seja, ele não escolhe a Escola do Campo em que vai atuar, mas é designado pelo sistema.

Os depoimentos revelam como a rotatividade é comum na experiência profissional do professor da Escola do Campo no município e nos indica o desafio do estabelecimento de um relacionamento mais próximo com a instituição e com os membros da comunidade em que se situa a escola que os recebe. Eis o que dizem a esse respeito nos depoimentos abaixo:

Eu trabalho nesta escola há três meses. Participei da seleção ano passado. Minha colocação foi 144 e eu estava na licença maternidade, que terminou em setembro, e eu não voltei. Então, em abril desse ano, me chamaram pra cá, porque surgiu a vaga pra Educação Infantil. Peguei a primeira turma agora e estou com a Educação Infantil com alunos com idades de 4 e 5 anos, em que uma parte deles já irá pro 1º ano do Ensino Fundamental no ano que vem. (P02, E2/C/M³⁷).

Veja... Eu trabalho, basicamente, há sete anos - entre estágio e contrato - para o município; e seis, basicamente, desses sete anos, foram em outra do campo, também. Aí, ano passado, eu iniciei o ano na mesma escola que eu estava nos seis anos, até então, e no meio do ano eu terminei em Garanhuns. Aí, esse ano, devido a uma seleção que fizemos ano passado, que ainda estava em vigência, e aí nós fomos chamados novamente pra continuar. E, aí, fui localizada aqui. (P14, E2/C/M).

Sou professor responsável pela escola, mas vim para cá por indicação da Secretaria. Eu estava em outra Escola do Campo, aí me convidaram para vir para cá. (P15, E2/E/M).

O que depreendemos é que o professor está naquela escola de passagem, é um “visitante” na comunidade. Destacamos que o vínculo transitório não é peculiaridade dos professores contratados, pois, mesmo quando é efetivo, o professor fica à mercê de redistribuições e transferências para outras escolas.

Ao distribuir e lotar os professores nas Escolas do Campo, a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns procura responder às demandas surgidas na

³⁷ Os sujeitos foram codificados em ordem numérica conforme a realização das entrevistas. Consideramos também a ordem numérica das Escolas em que trabalham, o tipo de vínculo profissional do professor com o município e a forma de organização da turma que assume. Exemplos: P14,E2/C/M corresponde a: Professor 14 da Escola 2, contratado, assume turma multiseriada; e P. 03, E8/E/S significaria: Professor 03 da Escola 8, efetivo, assume turma seriada.

rede municipal. Nenhum depoimento registrou que a lotação dos professores nas Escolas do Campo tenha ocorrido por desejo ou indicação dos próprios professores de atuar na Escola do Campo por suas especificidades, público atendido ou metodologias próprias.

Salientamos que a Educação do Campo exige uma atuação mais ativa (partícipe) do professor nas Escolas do Campo. Como nos esclarece Caldart (2002a), cabe a este professor ocupar-se da Escola do Campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo e esse papel se inicia com o reconhecimento da realidade histórica do campo e dos sujeitos camponeses:

É preciso olhar para o campo como lugar de sujeitos; seres humanos, sujeitos sociais; olhar para a infância, a juventude e os idosos do campo; como vivem, como se constituem como pessoas, como sujeitos coletivos, como povo; compreender cada realidade, e olhar para o processo histórico mais amplo que condiciona as questões e os sujeitos de cada lugar, de cada tempo. Compreender que no campo existem diferentes agentes, como diferentes identidades, mas também uma identidade comum; saber que as diferentes famílias cultivadoras da terra, trabalhadoras do campo são, afinal, o seu povo mais legítimo... Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser, respeitados, legitimados, atendidos... (CALDART, 2002a, p. 88).

Acerca desse debate, Arroyo (2012b) destaca a importância do professor da Escola do Campo se autorreconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica, por serem inspiradoras de propostas curriculares e didáticas, das diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras. Entretanto, na realidade investigada, torna-se desafiante desenvolver tal reconhecimento, se o próprio professor não consegue construir os laços necessários de identificação e de relacionamento mais efetivo com a comunidade.

Torna-se um desafio ao corpo docente das Escolas do Campo a criação de vínculos mais próximos à realidade das comunidades dos distritos de Garanhuns, uma vez que suas experiências nestas instituições têm sido momentâneas e encaradas como transitórias. Desse cenário, emergem elementos importantes que passam a ilustrar como se estabelece o relacionamento entre o professor e a Escola

do Campo e como essa relação reverbera nas representações sociais da Escola do Campo compartilhada entre os professores.

A revisão de literatura que fizemos para esta investigação mostra que a rotatividade entre os professores de Escolas do Campo é comum em pesquisas vinculadas à tendência *Políticas Públicas para a Educação do Campo*³⁸, que se debruçam sobre as condições de oferta da Educação do Campo. Por exemplo, Andrade e Di Pierro (2004), ao pesquisarem o perfil do professor da Educação do Campo no Brasil, evidenciam o vínculo transitório dos professores com as Escolas do Campo. As análises apresentadas no estudo se aproximam dos nossos achados, uma vez que, conforme as autoras, a instabilidade e rotatividade do docente na Escola do Campo ocorrem devido ao desinteresse pelo exercício profissional em instituições escolares distantes de suas residências. Em geral, os professores residem nos centros urbanos e as condições de trabalho docente no campo não costumam ser atrativas, porque predominam a falta de pessoal de apoio, precariedade das instituições escolares e classes multisseriadas. Características e condições de trabalho semelhantes foram identificadas nos estudos de Araújo (2014) e Marques (2014).

Nas entrevistas, ao se referirem à experiência de trabalho na Escola do Campo, foram comuns as referências dos professores à distância das suas residências para os seus locais de trabalho (as Escolas do Campo). Esse distanciamento acaba implicando em rotatividade dos docentes nessas escolas. Como demonstram os depoimentos, a seguir, a rotatividade também é uma característica comum aos professores da Escola do Campo do município, porque, devido aos deslocamentos, sempre têm o desejo de uma lotação em escolas próximas às suas moradias. Assim, para os entrevistados, assumir a docência em uma escola é sempre algo transitório em sua vida profissional. Os professores acumulam passagens por diversas Escolas do Campo e sempre estão dispostos a ensinar em uma instituição mais próxima de suas residências. Afirmam:

Passei sete anos na cidade de Manoel Correia e fui convidado para migrar para uma escola do distrito de Miracica, onde passei dois

³⁸ Apresentamos as tendências de produção científica sobre a Educação do Campo no segundo capítulo deste trabalho. Além da tendência *Políticas públicas para a Educação do Campo* (que reúne 35 trabalhos), também localizamos as seguintes: *Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo* (reúne 31 trabalhos); *Fundamentos conceituais da Educação do Campo* (29); e *Formação de professores para a Educação do Campo* (27).

anos. De lá, fui convidado para a Secretaria de Educação, onde fiquei um ano e meio. Depois do processo de mudança para a área de gestão, eu preferi sair e vir para cá, pois tinha vaga e era um lugar mais próximo para mim, pois moro numa cidade vizinha, que é Paranatama. (P07, E1/E/M).

Eu escolhi vir para esta escola por conta do acesso, quer dizer, é difícil chegar até aqui, mas eu moro em Paranatama e como venho de transporte particular, fica mais próximo de onde moro. (P03, E8/E/S).

Como não há permanência dos professores nas Escolas do Campo e sua presença nesses locais é transitória, é sempre desafiante para os docentes a elaboração dos encaminhamentos didáticos mais identificados com as necessidades de aprendizagem e de produção, de cada comunidade campesina.

Frisamos que, conforme as políticas atuais, prescritas para Educação do Campo e, também, na literatura, o professor assume sempre um papel abrangente e proativo. Não é apenas aquele que garante o ensino aprendizagem das competências e conteúdos exigidos para determinado nível de ensino. É, sobretudo, um sujeito que reconhece os saberes vinculados ao mundo do trabalho do campo, da terra, das vivências e ações coletivas sociais, tratando-os como legítimos de ser trabalhados dentro do espaço escolar.

De acordo com Arroyo (2007; 2012b) e Caldart (2002a), transportar para as Escolas do Campo professores sem vínculos com a cultura e com os saberes das comunidades pode deturpar sua forma de compreender e se relacionar com esse lugar, seus sujeitos e saberes. Resulta deste cenário o reconhecimento do necessário investimento na formação desses professores (alinhada ao paradigma da Educação do Campo) e a oferta de melhores condições de trabalho nas Escolas do Campo, de modo que estimulem a permanência do docente nas instituições, bem como torne possível uma relação mais próxima entre os professores e comunidades que a escola atende.

A respeito da formação do professor para a Educação do Campo, Caldart (2002a) destaca a necessidade de se educar o olhar. Segundo a autora, a grande finalidade da ação educativa é o desenvolvimento pleno do ser humano, sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade. Assim, é fundamental garantir ao professor a experiência de educar o seu olhar, a fim de que possa enxergar o campo como um lugar de sujeitos e que esses sujeitos e sua cultura são definidores das práticas educativas nas escolas campesinas.

Marques (2014), ao discutir as condições de trabalho e formação dos professores de Escolas do Campo, reitera que estes profissionais costumam permanecer por pouco tempo nas instituições e que este aspecto acarretaria no afastamento docente das relações que permeiam a Escola do Campo. Para a autora, a rotatividade docente na Educação do Campo traz como consequências a desconsideração (por desconhecimento e/ou desvalorização) dos elementos que constituem a identidade dos estudantes com os quais trabalham.

Pimenta (2015) corrobora e afirma que a atuação docente que considera as questões que envolvem o tempo, a vivência e as lutas (vitoriosas ou em disputa) das comunidades rurais trazem o diferencial no trabalho do professor da Escola do Campo:

É nesse contato que os próprios professores vão criando laços de luta, de objetivos em comum; imerso no contato com as comunidades, este professor passa a ter um papel social naquele espaço, sendo não só um formador no processo de ensino aprendizagem, mas também um emancipador na escola e na comunidade. (PIMENTA, 2015, p. 91).

Pimenta (2015) também registra que o vínculo empregatício de muitos professores, contratados em processos seletivos temporários, constitui-se como desafio para a aproximação da realidade campesina, à garantia de mais tempo dedicado a uma mesma escola e, por conseguinte, à construção de pertencimento com a comunidade.

No âmbito das políticas educacionais, o desenvolvimento de ações para estimular o vínculo dos professores às comunidades das Escolas do Campo é um dos objetivos da Educação do Campo. A esse respeito, destacamos o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, lançado em 2010, que, em seu eixo VI, preconiza como meta para a educação nacional: “[...] criar política de incentivo para os professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isso, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade” (CONAE, 2010, p. 135). Como se ilustra, este documento reconhece o vínculo transitório do docente com as Escolas do Campo como um obstáculo à qualidade dessa modalidade educacional.

Os avanços legais, que orientam a proposta de Educação do Campo vinculada às pautas defendidas pelos movimentos sociais, principalmente em

relação ao professor, que assume as salas de aula nas Escolas do Campo, são visíveis, entretanto a materialização de tais determinações constitui, ainda, um grande desafio por parte dos poderes públicos. Os depoimentos de alguns dos entrevistados desta pesquisa reforçam isso.

Nos dados acima expostos, percebemos uma preocupação da Secretaria em garantir a não interrupção das aulas por falta de professor e a grande rotatividade docente surge como respostas do município, que exemplificam essa situação. A significativa quantidade de professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação não favorece a permanência dos professores nas instituições e implica, de forma negativa, na possibilidade de construção de um sentimento de pertença por parte desses professores em relação à comunidade, como propõem as diretrizes para as Escolas do Campo.

O recrutamento e a lotação do docente na Educação do Campo do município são feitos, exclusivamente, pela Secretaria Municipal. Em geral, os professores aguardam ansiosos para trabalharem mais próximos às suas residências. No entanto, não há estímulos à criação de vínculos desse professor com a comunidade onde atua e faltam ações que incentivem o sentimento de pertença desse professor à realidade do campo.

A análise do material organizado nesta categoria revela como a relação entre os professores e Escola do Campo é fragilizada. Tal fragilidade decorre da rotatividade docente no município, justificada pelo expressivo número de professores com contratos temporários, e a constante transferência dos docentes para outras escolas, mais próximas às suas residências. Essa passagem transitória do professor pelas escolas e comunidades campesinas impede a criação de vínculos mais próximos com esses grupos e dificulta o trabalho pedagógico compartilhado, tão propalado pelas diretrizes e ideário da Educação do Campo.

6.1.2 A relação entre os professores e a comunidade da Escola do Campo

Com base nos depoimentos dos entrevistados, foi possível analisar a relação estabelecida entre os professores do município de Garanhuns com as Escolas do Campo em que atuam. Reiteramos que não há o estabelecimento de vínculos próximos entre os professores e as comunidades em que se inserem.

Quando questionados sobre a importância da escola para a comunidade, os professores demonstraram, em seus depoimentos, que para a família, a Escola do Campo é relevante, diante do fácil acesso e proximidade de suas residências, como os depoimentos a seguir nos mostram:

Os pais valorizam a escola, porque é através dela que os filhos deles podem ter o conhecimento e, se não houvesse a escola, eles teriam que se deslocar pra outra escola mais distante ou pra cidade, que é mais difícil ainda pra crianças desse tamanho. (P02, E2/C/M).

Sim, acho que a escola é importante para a comunidade. Segundo eles mesmos dizem, aqui eles têm mais acesso para trazerem os filhos, mais contato com a responsável da escola que dá muita atenção para eles. (P12, E7/C/M).

A escola permite um acesso maior para os alunos, para os pais, que eles possam estar visitando essa escola, que eles possam saber, acompanhar a rotina de seus filhos. Seria diferente se seu filho estudasse em uma escola mais distante. Se você precisa do pai, ele vai ter mais dificuldade... Nem todos têm como chegar até a escola. Acredito que a escola dentro da comunidade, ela tem essa facilidade, tanto para que o aluno chegue até a escola, tanto para que as famílias possam estar participando dela. (P15, E2/E/M).

Estudos que focam na relação das comunidades campesinas com as Escolas do Campo e seus territórios (PERIPOLLI; ZOIA, 2014; ARAÚJO, 2014) indicam, entre os seus achados, que mesmo diante de um cenário de abandono do poder público e de precarização das condições inerentes à Escola do Campo, famílias moradoras do campo defendem a instituição como um espaço necessário para a formação das novas gerações, conscientes de sua identidade.

Araújo (2014) trata sobre a importância da Escola do Campo para os moradores de uma área de assentamento. Em sua pesquisa, desenvolvida em uma Escola do Campo de assentamento, no Espírito Santo, a comunidade entrevistada registra “a contribuição da escola no modo de vida das pessoas da comunidade” (ARAÚJO, 2014, p. 123). Da mesma forma, Peripolli e Zoia, ao apresentarem resultados de suas investigações acerca da Educação do Campo, enfatizam:

As muitas estradas e trilhas – por vezes, em condições muito precárias – que nos tem conduzido às comunidades camponesas, formadas por pequenos proprietários rurais, especialmente aquelas que se formaram a partir de projetos de reforma agrária (assentamentos), sinalizam, de alguma forma, as condições de vida em que estas famílias se encontram; negação dos direitos

fundamentais garantidos pela legislação, como transporte, educação, saúde, entre outros. Ou seja, um contexto rodeado pelo abandono, pelo descaso por parte dos gestores de políticas públicas. Importa, todavia, destacar dentre tantos aspectos que nos tem chamado a atenção, mesmo em ambientes tão adversos, tem sido a importância dada à educação/escola por parte da comunidade escolar/pais. [...] Esta forma de conceber a escola (valorização), independente de uma análise mais criteriosa quanto à sua, digamos, função, é algo comum nas comunidades camponesas. Mesmo naqueles lugares mais distantes, nos rincões mais escondidos, de difícil acesso, onde as condições de funcionamento destas são as mais precárias possíveis e que, em muitos casos, possa se dizer que ali, a realidade e seus entornos, em nada se parecem com uma escola. Ou então, mesmo sem que se cometa exageros, se poderia dizer ser, ali, quase impossível ocorrer qualquer possibilidade de se aprender e/ou ensinar. (PERIPOLLI; ZOIA, 2014, p. 111).

Nesta pesquisa, os elementos que ganham destaque, nos depoimentos dos entrevistados, restringem-se à localização geográfica da Escola do Campo, que facilita a rotina familiar de deixar e buscar os filhos durante o período letivo, o que seria dificultado se tivessem que fazer o deslocamento para a Sede do município. Conforme evidenciam os professores, a Escola do Campo desempenharia o seu papel por ser garantida a sua oferta próxima à residência das famílias.

Neste estudo, também foi possível perceber que os professores não compreendem que, para além do núcleo familiar, a escola deveria trabalhar próxima aos membros das populações do campo, à comunidade local. Sempre que convidados a falarem sobre a participação da comunidade no espaço escolar, os professores restringem suas referências à família de seus alunos. Salientamos que em muitos depoimentos os docentes revelam certa decepção com a pequena participação dos pais, que acompanham com maior proximidade as atividades e ações escolares.

Os depoimentos também sugerem refletir sobre como os professores compreendem a comunidade e Escola do Campo. Ao se referirem à comunidade, suas falas indicam que se restringem ao núcleo familiar dos alunos. Entretanto, nem mesmo dando maior ênfase aos pais ou aos responsáveis pelos alunos, nos relatos das entrevistas, estes são apresentados como partícipes das ações desenvolvidas nas Escolas do Campo, pois são apresentados como presentes apenas nas festividades escolares. Vejamos:

Bom, a comunidade? Eu não tenho muito conhecimento. A gente só teve duas reuniões com os pais, teve uma festinha das mães... Eu não tenho muito contato, a não ser pelo telefone quando alguns ligam. (P12, E7/C/M).

É uma comunidade bem participativa. Pelo menos nas reuniões que a gente faz, eles estão sempre presentes. Desde que eu estou aqui, a comunidade, ela sempre está presente. Porque, uma coisa que eu acho muito importante, é que a família sempre está presente na escola. Eu acho que tem que ter essa ligação de família e escola. Eu acho que uma escola sozinha não caminha direito, porque os pais eles têm que fazer parte, eles têm que conhecer a vida escolar do seu filho, então tem que tá presente. Sempre tem um ou dois que não participa tanto, mas aí a gente... É uma minoria, né? (P09, E9/C/M).

Eles tendem um pouco a abandonar a escola e deixar por nossa conta. Nas reuniões de pais aqui, quando tem, vem pouquíssimos pais, e quando tem, são 'dos bons'. A presença da comunidade é muito pequena. (P35, E11/E/S).

Sabemos que a Educação do Campo se faz mediante trabalho conjunto entre o professor e a comunidade do campo, uma parceria rica em possibilidades. Caldart (2002a) enfatiza essa relação de parceria ao se referir a Escola do Campo como uma instituição de formação dos sujeitos do campo, acrescenta que o professor dessas escolas deve deixar-se educar pelos sujeitos do campo e seus processos de formação.

No que se refere a esta investigação, como a passagem dos docentes pelas instituições costuma ser transitória, o estabelecimento de vínculos com a realidade histórica do campo e a oportunidade de conhecer essa realidade constituem desafios para a Escola do Campo no município.

Depreendemos que, embora existam avanços legais para a oferta da Educação do Campo, pautados nos direitos das populações ao acesso e à escolarização vinculada às suas identidades, os depoimentos sugerem que os docentes permanecem alheios aos referenciais da Educação do Campo.

Certamente, a ausência de uma formação específica para a atuação docente na modalidade constitui um agravante para Educação do Campo em Garanhuns. Em geral, também têm sido desconsiderados os aspectos de pertencimento e identificação do professor com a realidade do campo. Como já indicamos, a lotação dos professores que assumem as Escolas do Campo parece estar restrita às demandas do sistema e aos anseios dos docentes de trabalhar próximo às suas residências.

Na visão de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), que tratam sobre a entrada do professor na Educação do Campo, muitas vezes, não parte do professor o interesse em atuar nessa modalidade. Comumente, o ingresso nessas instituições é fruto de imposição ou, até mesmo, uma espécie punição, por parte de setores político-partidários locais. Como podemos imaginar, essa questão influencia no desenvolvimento do trabalho docente na Educação do Campo:

[...] na situação atual, muitos dos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas, tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas identidades para educadores/educadoras do campo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 58).

De modo diferente, outros resultados de pesquisas mostram experiências nas quais os professores das Escolas do Campo vivenciam a realidade das populações rurais, como herança cultural ou a partir da entrada na Escola do Campo e da aproximação com os saberes e diversidade de formas de vida no campo. O estudo de Pimenta (2015), desenvolvido em Maués/AM, e o de Lopes (2013), realizado em escolas de Breves/PA, por exemplo, apresentam professores que assumem as escolas da Educação do Campo e não fazem parte das comunidades ribeirinhas que frequentam as Escolas do Campo, mas se inserem em seus contextos durante o período de aulas, inclusive morando em casas da comunidade ou em espaços cedidos dentro de residências, e participam, ativamente, da rotina das comunidades durante o calendário letivo.

A pesquisa desenvolvida por Klein (2013) analisa como os saberes e culturas de uma comunidade campesina do Espírito Santo influenciam o currículo adotado na escola de um assentamento. O estudo apresenta a realidade do professor nativo, pois grande parte dos professores eram os filhos, as esposas de agricultores e moradores do campo. Para a autora:

Esse fator relacional com o campo possibilita um engajamento dos sujeitos, pois são do campo, vieram do campo e trabalham em uma escola do campo, há uma identificação territorial. São conhecedores

do universo e cultura campesina, o que desencadeia conseqüentemente, sob nosso olhar, um sentimento de maior responsabilidade com uma educação comprometida com a realidade campesina. (KLEIN, 2013, p. 173).

Deste modo, não nos surpreende que, conforme esta pesquisa, a relação entre os professores e as comunidades na quais as escolas estão inseridas seja frágil e que o professor do campo, no município de Garanhuns, revele o seu desconhecimento sobre a população campesina que recebe a Escola do Campo. No geral, seu relacionamento fica reduzido aos familiares dos alunos, que poucas vezes (principalmente, nas festividades ou reuniões) frequentam a Escola do Campo. Cada vez mais, compreendemos que esta relação do professor com a comunidade campesina é pautada na impessoalidade e no olhar do professor sobre o “outro”, quando deveria acontecer o autorreconhecer (ARROYO, 2013).

As condições em que os professores das Escolas do Campo, situadas em Garanhuns, desenvolvem a sua profissão (vinculados com contratos de curta duração e em constante rotatividade) constituem os maiores desafios para o estabelecimento de vínculos mais próximos com os saberes, hábitos e vivências campesinas incorporadas à rotina escolar.

Os professores das Escolas do Campo não têm acesso, via Secretaria Municipal de Educação, à formação docente específica voltada para atuação nessa modalidade, como é preconizado nas diretrizes (BRASIL, 2002, Art. 13I), e seu ingresso na função tem sido desprovido de conhecimentos e problematizações específicas à Educação do Campo. A situação de pertencimento e vínculo do profissional com a realidade campesina se torna mais agravada com os contratados temporários, de curta duração e rotatividade dos docentes. Portanto, os resultados que organizamos neste eixo temático sugerem que o professor da Escola do Campo não revela identificação e pertencimento com a realidade em que atua.

6.2. 2º EIXO: O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DOS PRINCÍPIOS URBANOS

A análise dos depoimentos relacionados ao eixo temático **O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos** nos permitiu fazer inferências e, a partir delas, chegar a duas categorias: a) Compreensão do campo através da

visão do urbano, e b) A Educação do Campo no dilema entre o específico e o generalizado.

6.2.1 Compreensão do Campo através da visão do urbano

A Educação do Campo destina-se às populações radicadas nesse território e que dele partilham valores, saberes, identidades e conhecimentos. As Escolas do Campo, instituições criadas para garantir o direito à educação escolar oficial de qualidade, têm como proposta servir às comunidades formadas por essas populações, adequando seus currículos e práticas às múltiplas identidades camponesas (BRASIL, 2010).

Reconhecer o campo como um território permeado de especificidades identitárias, e os seus atores como sujeitos de direito, contribui para que a Educação do Campo não seja apenas uma atualização do que tradicionalmente se denominou como *educação rural*³⁹.

O ideário da Educação do Campo carrega em si a defesa de direitos em favor dos trabalhadores, que têm sido excluídos do processo de escolarização durante a história socioeducacional brasileira. Essa exclusão constitui, atualmente, especial foco de atenção dos educadores, que reiteram a “[...] valorização da educação do campo, quilombola e escolar indígena, a partir de uma visão que as articule ao desenvolvimento sustentável” (CONAE, 2010, p. 37).

A compreensão dos significados atribuídos ao “campo” pelos professores da Educação do Campo ganha relevância neste debate, principalmente, porque apresenta indícios da atribuição de sentidos aos elementos e sujeitos que permeiam este universo, como as suas escolas e os alunos que a frequentam. Como nos esclarecem Peripolli e Zoia:

Embora as muitas mudanças já se façam sentir, há muito por ser feito nas Escolas do Campo. Cremos que o que mais preocupa os estudiosos/ pesquisadores do campo – bem como os camponeses – quanto ao “muito” que ainda deva ser feito, e com urgência, está, basicamente, sobre o entendimento do que seja o “campo do

³⁹ Como discutimos no segundo capítulo deste trabalho, a educação rural e a Educação do Campo são orientadas por paradigmas antagônicos e uma não constitui o passado da outra. Fernandes e Molina (2004, p. 62) esclarecem que o paradigma que sustenta a educação rural é orientado pelo pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem.

camponês” (agricultor familiar camponês) e a “escola do campo” como possibilidades. [...] Ou seja, mais do que políticas compensatórias, ações efetivas que veem os trabalhadores do campo como sujeitos de direitos. Essa lentidão da forma como as coisas acontecem tem uma relação muito estreita com o velho conceito de campo, sobre os seus sujeitos e de escola que ainda vigora no inconsciente coletivo: se para os trabalhadores pobres, qualquer escola serve, ou seja, uma escola pobre para pobre, significa dizer – e nesse caso, torna-se a figura do professor – que para esta escola qualquer professor serve (PERIPOLLI; ZOIA, 2014, p. 104).

Os professores das Escolas do Campo, sujeitos investigados nesta pesquisa, referiram-se ao campo a partir do seu distanciamento da cidade, como um território afastado da Sede do município. Assim, a oferta de ensino nas Escolas do Campo é justificada para garantir que a escolarização ocorra próxima às famílias dos alunos, evitando, desta forma, a necessidade de deslocamento para a cidade das crianças que vivem no campo. Entretanto, essa oferta exige o esforço da rede de ensino para garantir, através das Escolas do Campo, a escolarização pública de forma igualitária.

A análise dos depoimentos referentes a esta categoria nos revelou que a representação social de Escola do Campo dos professores é fortalecida por uma teia de sentidos, formada por um conteúdo simbólico em que se destacam a forma como os professores pensam o campo e os alunos da Escola do Campo. Ao tratarem desses sujeitos e elementos imbricados à Educação do Campo, os professores utilizam referências que colocam em oposição o campo e o urbano, privilegiando-o em detrimento do modo de vida campesino.

A demarcação do campo como “outro” espaço, para além do urbano, surge exemplificada, nos depoimentos dos professores, a partir da disponibilidade de serviços e materiais de natureza tecnológica oferecidos, bem como da relação que a população estabelece com esses recursos, como, por exemplo, o acesso à *internet* e a posse de telefones celulares.

A oferta e o acesso à população do campo de serviços vinculados aos recursos tecnológicos são encarados pelos professores como inevitáveis e cada vez mais próximos. Mas, segundo os entrevistados, as diferenças entre os dois espaços tendem a diminuir com a instalação dos dispositivos dessa natureza na realidade do campo.

Nesta perspectiva, para os professores, não há, ou em tese não deveria haver, diferenças entre as instituições da Sede/urbano e do campo. Ganham destaque nos depoimentos o esvaziamento das especificidades da realidade do campo nos materiais trabalhados e a realidade das escolas da Sede ser tomada como parâmetro para definir a qualidade da educação oferecida nas Escolas do Campo. Os professores, inclusive, defendem uma proposta pedagógica única para todas as escolas municipais, como ilustram os trechos das entrevistas abaixo:

Sinceramente, se existe diferença hoje em dia, eu acho que não mais, né? As coisas são tão mais modernizadas, né? O aluno do Campo, quanto da Sede, acho que nem existe mais uma diferença, né? Se alguém acha que existe diferença eu respeito a opinião da pessoa, mas eu acho que o aluno do campo é tão valorizado quanto o da Sede. Ele é tão inteligente quanto o da Sede. Os recursos, o material, chega de qualidade para aluno da Sede, chega para o aluno do campo. Chega fardamento para o aluno da Sede, chega para o aluno do campo. (P01, E7/C/M).

Não acho que tenha diferença, porque veja: é a mesma proposta pedagógica, é o mesmo material. A diferença, vamos dizer assim... Aqui, a gente fica isolado, porque aqui não dá área de celular de jeito nenhum, porque aqui é baixo. Então, eu acho que o que diferencia são algumas regalias... Não vamos dizer regalias, não! Algumas coisas que facilitam como internet, como celular, mas no demais é a mesma coisa. Porque o material, a proposta é a mesma, a cobrança é a mesma. (P09, E9/C/M).

O não reconhecimento de diferenças entre as Escolas do Campo e as escolas localizadas na Sede da cidade ganha destaque nas falas dos docentes. Os trechos registrados acima nos mostram que os professores apontam, sem dificuldades, características que referendam a compreensão de similaridades entre os dois tipos de instituição escolar. Justificam a inexistência de diferenças a partir das ações municipais, que são comuns às instituições do município e, por conseguinte, também alcançam as Escolas do Campo, a saber: a existência de uma única proposta pedagógica, elaborada pela Secretaria de Educação, adotada por todas as escolas do município; a organização do calendário letivo municipal sem distinção para as Escolas do Campo; e a utilização do mesmo material didático (como, por exemplo, os livros didáticos) para ambos os tipos de escolas.

Nem mesmo a forma de organização multisseriada das turmas, (realidade comum em 20 (vinte) das 25 (vinte e cinco) Escolas do Campo do município), ou as diferenças estruturais que as Escolas do Campo guardam diferenças em relação às

escolas da Sede, são consideradas pelos professores como diferenças entre as instituições de ensino.

Os depoimentos também indicam a confiança, por parte dos professores, de que a educação escolar próxima, ou semelhante, à que os alunos das escolas localizadas na Sede têm acesso seria indício da garantia de educação de qualidade para os alunos do campo. Para os professores, as Escolas do Campo, sendo orientadas pelas mesmas políticas municipais que atendem as outras escolas, constitui um esforço de superação das experiências de descaso e abandono, comuns às escolas voltadas à população do campo. Salientam que essa orientação comum aos dois tipos de escola demonstra o compromisso do município com a qualidade da educação das crianças e dos jovens do campo.

Tendo em vista o posicionamento compartilhado pelos professores, reiteramos que as diretrizes pedagógicas e operacionais, que orientam a modalidade de ensino Educação do Campo, como já destacamos, recomenda o respeito às especificidades de cada localidade e do público atendido nessa modalidade, além de incentivar a adequação da proposta pedagógica (e do calendário escolar que a integra) à realidade local. Nossos achados ressaltam a necessidade de um projeto municipal de formação de professores, alicerçado no paradigma da Educação do Campo, que contribua na constituição de um corpo docente mais esclarecido acerca dos pressupostos que deveriam orientar a oferta da modalidade em pauta. No entanto, a rotatividade dos docentes nessas escolas contribui para impedir que tal projeto formativo possa vir a se consolidar.

A relação entre o grau de conhecimento sobre os princípios da Educação do Campo e a atuação dos professores das Escolas do Campo tem sido uma temática de destaque entre as pesquisas que envolvem a área. A revisão sistemática de literatura, apresentada neste trabalho, indicou as *Práticas Pedagógicas dos Professores de Escolas do Campo*⁴⁰ como o segundo grupo de estudos (em quantidade de trabalhos) sobre a Educação do Campo. São pesquisas que enfocam desde o planejamento das aulas, o conteúdo trabalhado, materiais utilizados durante as aulas, a forma como o professor ministra a aula de um conteúdo específico e os métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Estes trabalhos analisam a

⁴⁰ Para os estudos que compõem essa tendência, a prática pedagógica é definida como o trabalho docente do professor.

contribuição da formação docente específica para atuação na Educação do Campo. O estudo desenvolvido por Pimenta (2015) ilustra esse coletivo.

A pesquisa mostrou através da análise de entrevistas com os professores e observação das aulas, que, embora os professores das Escolas do Campo enfrentem desafios (ausência de formação docente, condições salariais inferiores e vínculos municipais temporários), as experiências vivenciadas junto às comunidades e às Escolas do Campo permitem aos professores uma aproximação da realidade local e a adequação da rotina pedagógica a essa realidade. Os professores das escolas ribeirinhas passam a viver na comunidade, durante o período letivo, e, ao final, retornam às cidades de moradia.

Os professores, investigados por Pimenta (2015), demonstraram compreender que a docência na Educação do Campo exige uma postura docente diferenciada, uma prática que não ignore as políticas locais e dê espaço para que o homem do campo seja respeitado em sua totalidade. Como afirma Pimenta:

O professor, ao perceber que os paradigmas que impedem a valorização da educação do campo precisam ser quebrados, passa, também, a perceber que, como educador deste campo, também, é corresponsável pela educação, pela garantia de uma educação que ultrapasse o olhar que a sociedade tem sobre o homem do campo. (PIMENTA, 2015, p. 96).

O estudo conclui que o professor da Escola do Campo, mesmo com condições de trabalho adversas e sem formação docente, pelo fato de estar inserido no cotidiano campesino como parte daquela comunidade, demonstra compreender, através das experiências vivenciadas, as peculiaridades que permeiam e devem sustentar a Educação do Campo e o seu trabalho em sala de aula (PIMENTA, 2015).

Os achados desta pesquisa se distanciam dos apontados por Pimenta (2015). Mesmo com um corpo docente das Escolas do Campo de Garanhuns bem qualificado – 18% dos professores possuem apenas a graduação e 66% pós-graduação *lato sensu* –, eles estão afastados do cotidiano campesino. A passagem transitória pela Escola do Campo no município e a identidade de “visitante” na comunidade, reverberam em sua rotina nesses territórios. Essa rotina tem início com a chegada à Escola do Campo (um pouco antes do horário de início das aulas),

permanência naquele território durante um turno e, por fim, com retorno à Sede do município logo após o término daquela aula.

Nessa perspectiva, reveste-se em desafio a adequação das propostas pedagógicas às identidades locais, uma vez que esse movimento exige lidar com as especificidades da rotina do grupo que atua na Escola do Campo na atualidade. Articular o trabalho da comunidade e sua memória coletiva à proposta pedagógica torna-se difícil quando os docentes são estranhos nesse território.

Entre os entrevistados, não houve sequer menção a possíveis diferenças estruturais entre as instituições do campo e da Sede⁴¹. Os professores das Escolas do Campo de Garanhuns, ouvidos nesta pesquisa, assumem a posição de que não deve haver diferenças entre as escolas da rede municipal. Talvez a situação de precarização tão aparente nas Escolas do Campo pode estar influenciando essa atitude do grupo. Como já afirmamos neste texto, a infraestrutura das Escolas do Campo é, na maior parte dos casos, mais precária dos que as da Sede; notadamente, em relação à ausência de água encanada e saneamento básico. Relatórios oficiais sobre a oferta da Educação do Campo, como CONAE (2010) e Brasil (2004), nos apontam os limites estruturais das Escolas do Campo como uma realidade nacional proveniente de um histórico quadro de abandono e sucateamento sofrido pelas escolas que atendem as populações do campo.

Acerca dos desafios da Educação do Campo, Araújo (2014) retoma o histórico da escolarização oferecida a esses povos a partir da 'extensão rural', que surge no cenário nacional em 1948 e contribui para o fortalecimento da noção depreciativa do campo, principalmente por meio da implantação de projetos educacionais importados, que estimulavam o ensino informal.

Tais projetos objetivavam o combate imediato à carência, à subnutrição e à ignorância dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente àqueles que integravam as comunidades camponesas, classificadas como desprovidas de valores e de capacidade para tarefas socialmente significativas. A desvinculação dos conteúdos e metodologias à realidade do campo é apontada como um dos principais fatores que convergiram para o fracasso dos projetos, ao lado da grande presença de professores leigos e da ausência de estímulos públicos, principalmente financeiros, destinados a estas iniciativas.

⁴¹ Lembramos que a estrutura física de 80% das Escolas do Campo de Garanhuns é formada por 02 salas de aula, 01 cozinha e banheiros.

Concordamos com Araújo (2014), ainda, na compreensão de que o conceito de ‘campo’, da agricultura familiar camponesa, atrelado aos sentidos de atraso e ignorância, estão alicerçados na ótica do urbano, do ‘outro’. Para a autora, a visão etnocêntrica urbana costuma subestimar a capacidade criativa do outro e estimular a produção de dependência cultural, social e econômica, especificamente no campo (ARAÚJO, 2014, p. 92). Assim, a autora destaca a importância de estudos que se aproximem do universo camponês a partir dos próprios povos do campo:

O fato é que muito se pensou sobre eles, mas sem ouvi-los. Historicamente foram se construindo percepções distorcidas, assim como era a visão que, por exemplo, a extensão rural tinha das pessoas do campo, como extremamente carentes e que deveriam ser protegidas com o assistencialismo. (ARAÚJO, 2014, p. 92).

A Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, já reivindicava, sobretudo, que fossem asseguradas condições de qualidade social, política e pedagógica da Educação, da escola, do ensino básico, no interesse e dever de resgatar os valores e direitos do campo, reconstruindo e superando uma história marcada por descasos, desconsideração e subalternidade. O evento destacava como pauta de reivindicação:

[...] criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura, que contemplem: transporte escolar intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula adequadas e equipadas. (CONAE, 2010, p. 136).

Ressaltamos a análise feita por Arroyo (2012b), de que é improvável que os professores “transportados” tenham condições de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para o respeito às identidades destes povos, principalmente, por não terem a identificação e a formação para garantir o direito à Educação *do* Campo aos que têm direito. Para o referido autor, não cabe na proposta de Educação *do* Campo o professor generalista que foi “[...] capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade dos coletivos humanos” (ARROYO, 2012b, p. 359). Assim, a formação específica, que apresente ao professor o ideário da Educação do Campo, ganha relevância.

Os depoimentos dos professores sinalizam o desconhecimento dos princípios que norteiam a Educação do Campo, assim, atribuem sentidos próprios aos elementos e aos sujeitos que compõem o ambiente escolar específico da Educação do Campo. Em seus depoimentos, ao se referirem aos alunos, emergem referências simbólicas vinculadas à exclusão e à carência. Para esses professores, o aluno do campo é visto de forma romântica ou ingênua, “[...] livre das más influências que os alunos da Sede têm” (P28, E12/C/M).

Os sentidos atribuídos aos alunos do campo correspondem às características “do campo”, fundamentadas no viés dicotômico Rural x Urbano, no qual atributos de atraso e ignorância são vinculados ao campo (rural), em oposição à cidade (urbano), que é compreendida como representante dos avanços e modernidade social. Esse conteúdo simbólico possui grande peso na construção das representações de Escola do Campo dos professores e a forma como o aluno é compreendido pelo professor da Escola do Campo nos aproxima dos elementos simbólicos atribuídos à instituição. Carentes financeiramente e de afeto, propensos ao carinho que lhes é negado pelos familiares, humildes e com uma surpreendente capacidade para aprender; abaixo apresentamos alguns fragmentos do que disseram nas entrevistas sobre o aluno do campo:

Eu acredito que tem muita diferença entre o aluno da Sede e os meus. Com relação ao meu estágio, que foi na cidade, eu observei que a forma deles se comportarem é diferente. O aluno do campo é mais afetivo com os colegas e com os professores, enquanto que o da cidade é mais disperso. Mas, a forma de conhecimento é quase a mesma coisa (P02, E2/C/M).

O aluno do campo... Ele também é muito inteligente. Porque ele é do campo, ele não deixa de ser inteligente. Eu fui em uma formação na qual eu saí tristonha de lá, porque a pessoa que fez a formação, ela disse que a gente ensinasse ao aluno do campo o que era uma semáforo, porque ele poderia chegar lá e achar que era as luzes de natal... Mas, ele é competente, ele é capaz de aprender (P01, E7/C/M).

O aluno é oriundo, muitas vezes, de famílias carentes, que chega na escola sem uma alimentação, seja o café, ou seja o almoço... Mas também aquele que vem de algumas famílias que têm condição de vida. Quando eu estava na faculdade, a gente via na sala de aula colegas com uma descrença, um preconceito com a Escola do Campo. Mas no campo a gente tem esse misto. Mas, o campo, não é só o que não presta. (P07, E1/E/M).

Ao tomarem os alunos das escolas localizadas na Sede como referência, os professores tendem a reafirmar, em seus relatos, em tom de surpresa, a capacidade de aprendizagem dos alunos do campo. Ganha relevo a consideração de que os fatores ambientais, sociais e culturais dos alunos teriam implicações determinantes no processo de aprendizagem, como sugere o pressuposto da 'teoria' norte-americana da "carência cultural"⁴² (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Essa noção aparece bem delineada no cenário nacional, na primeira metade da década de 1970, e passa, inclusive, a integrar o retrato da pesquisa educacional no Brasil.

Lembramos que, há mais de duas décadas, Patto (1997) trata e problematiza a teoria da carência cultural como justificativa para o fracasso escolar. Segundo a autora, essa teoria deposita a culpa do não aprender apenas no aluno. Considera que, por ser pobre, negro, de uma determinada cultura, portador de carência nutricional ou afetiva, o aluno era incapaz de aprender. A autora rompe com essas ideias e enfatiza que se deve ter um olhar qualificado para os fatores que englobam o fracasso, instituição e sociedade, como pilares principais no que se refere à produção do fracasso escolar. A despeito da crítica empreendida por Patto (1997) desde o final dos anos 1980, o que percebemos nesta pesquisa é que o aluno da Escola do Campo como um sujeito carente ainda povoa o universo representacional dos professores.

Desde os anos 1970, o fracasso escolar ganha destaque nas pautas de análise da realidade na escola pública, e as características psicológicas e sociológicas dos alunos que a frequentam assumem relevância. Da mesma forma, o ambiente em que vivem é compreendido como determinante para o processo de aprendizagem. A influência dessas características como variáveis que interferem negativamente para a aprendizagem do aluno da escola pública ganha protagonismo e reflete no desenvolvimento de pesquisas que exploram a tese da carência cultural. Apenas na segunda metade daquela década as análises se voltam para o interior da instituição escolar, considerando: a burocratização e sua influência

⁴² Patto (2015) data da década de 1970 o surgimento, no Brasil, das primeiras explicações da teoria da carência cultural - presente em outros países desde os anos 1920 com o advento da Escola Nova. A teoria da carência cultural justificava o fracasso escolar em função das diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes "baixa" e "média" se desenvolviam e afirmava que as características ambientais e culturais seriam as grandes determinantes no processo de adaptação escolar, culminando nos problemas de aprendizagens dessas crianças (PATTO, 2015, p. 117). No Brasil, no caso das populações que compreendem a diversidade do campo, essa carência pode ser bem traduzida na histórica exclusão social que esses povos vivenciaram, e ainda vivenciam, ao longo do tempo.

sobre a qualidade do trabalho docente; a distância entre a cultura escolar e a cultura popular; a inadequação do material didático; e a discriminação das diferenças no interior das escolas. Eis o que afirmam Angellucci *et al.* a esse respeito:

[...] Enquanto alguns estudos enfatizavam a estimulação cognitiva das crianças pobres em idade pré-escolar como estratégia preventiva de dificuldades de aprendizagem, outros começavam a destacar aspectos da estrutura e do funcionamento institucionais, suas repercussões nas práticas docentes e, por esta via, no rendimento escolar dos alunos. (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 56).

Entretanto, como ressaltam Patto (1997) e Angelucci *et al* (2004), mesmo reconhecendo as variáveis intraescolares como decisivas para o processo ensino aprendizagem, a tese da carência cultural ainda permeia o cenário educacional brasileiro e influencia a compreensão desses fenômenos que o envolvem; como no uso de argumentos que afirmavam a escola pública como inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente.

A nosso ver, as referências simbólicas ao aluno do campo revelam aproximações com o que preconiza a teoria da carência cultural. Importante afirmar que a própria teoria, consciente ou não, traduz o viés dicotômico Rural x Urbano, que determina o território campesino com identidade em oposição ao território urbano. Tal dicotomia determina a diferenciação entre os dois espaços. A cidade, nesse viés dicotômico, traduz o lugar do progresso, do avanço tecnológico, da modernidade; ao ponto que o campo torna-se o lugar do atraso e em descompasso com as conquistas científicas. Como já exploramos neste trabalho, o êxodo rural no Brasil, historicamente, também traduz, em termos de consequências, a materialização dessa dicotomia.

É importante ressaltar que, atualmente, a dicotomia (oposição explícita entre os territórios Rural x Urbano) tem sido superada. Apesar da manutenção da desigualdade social do campo, no que diz respeito ao acesso à terra e à reforma agrária, no caso do Brasil, o avanço tecnológico e das comunicações têm produzido uma maior integração entre as duas realidades. Neste sentido, o próprio conceito de Educação do Campo, presente em sua literatura e nas suas determinações legais, pretende traduzir a integração entre campo e cidade, desconstruindo a imagem de atraso dos territórios do campo em relação ao urbano. Seu ideário defende a necessidade da construção de uma Educação do Campo que permita à diversidade

das populações camponesas a construção de um projeto de desenvolvimento econômico, de um projeto de desenvolvimento social, associados intrinsecamente ao projeto de educação. A defesa desse tripé: projeto de educação, de desenvolvimento econômico e de sociedade, compreende o urbano e o campo como interligados e interdependentes, sem deixar de afirmar suas identidades próprias.

Conforme os relatos dos professores, seus alunos são sedentos de atenção, carentes de afeto, necessitados da escola inclusive para garantir a alimentação. Ao mesmo tempo, revelam certa surpresa em relação aos alunos ao reconhecerem sua inteligência e capacidade para aprender. E, por vezes reconhecem que o campo “não é só o que não presta” (P07, E1/E/M).

Lembramos que o aluno da Escola do Campo aparece em 13% dos trabalhos que integram a nossa revisão de literatura como sujeitos das pesquisas. No entanto, não localizamos estudos dedicados, especificamente, aos alunos que frequentam as Escolas do Campo. Os trabalhos com foco na infância camponesa contribuíram principalmente para refletirmos acerca do papel da Escola do Campo e dos professores que atuam nesse território para a construção/consolidação da identidade camponesa das novas gerações.

Da mesma forma que a Educação do Campo incorpora territórios diversos (como os da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, os caiçaras, os ribeirinhos e os extrativistas), a criança camponesa carrega significados intimamente ligados ao território em que convive e partilha dos sentidos da sua comunidade. Estudar a criança camponesa, nessa diversidade de territórios, contribui para refletirmos sobre o cotidiano do campo e as relações que este grupo constrói com as instituições que fazem parte desse cotidiano, como é o caso da Escola do Campo.

Araújo (2016) analisou a infância camponesa a partir da observação e das memórias de infâncias dos adultos da comunidade. Seu objetivo foi compreender o conceito de infância camponesa e de práticas educativas da Educação do Campo, em um assentamento, no município de Senhora da Glória/SE. Os resultados da investigação mostram que, para os adultos, os tempos de infância não ensejaram as brincadeiras e a experiência da educação escolar, “pois foram tempos de trabalho e dificuldades, acompanhando suas famílias nos acampamentos, na luta pela terra” (ARAÚJO, 2016, p. 87). Mas, frente à ausência da escola durante a infância, estes sujeitos compreendem a instituição e o tempo livre para as brincadeiras entre as

crianças da comunidade como fundamental, configurando um tempo de infância que eles não tiveram.

A Escola do Campo, que atende às crianças do assentamento rural, é considerada como uma das grandes conquistas da comunidade, logo após a vitória no reconhecimento dos seus direitos sobre a terra. Para Araújo (2016), o relato, às novas gerações, das experiências vivenciadas pelos adultos durante a infância faz parte da rotina da comunidade (inclusive na escola) e tem como objetivo ensinar, aos novos integrantes do assentamento, que todos os que integram a comunidade têm um papel a cumprir em prol do coletivo. Através da observação participante, de entrevistas com os adultos, e da análise de desenhos elaborados por crianças da comunidade, a autora afirma que a criança campesina é reconhecida como sujeito totalmente envolvido nas relações sociais e culturais do meio que a envolve:

Uma infância que não se deixa dominar e depender do adulto, ela constrói sua identidade e sua cultura através dos saberes e fazeres por ela vivenciados. Nessa construção, elas reproduzem o mundo do adulto, elas brincam de vaquejada, elas trabalham na roça e elas lidam com os animais, entre outras atividades. E, mais significativo, não desejam sair dos seus espaços de vida, se identificam enquanto crianças do campo, a cidade surge com certo estranhamento, especialmente pela ausência de espaços livres para as brincadeiras (ARAÚJO, 2016, p. 88).

Araújo (2016) reconhece, em seu texto, a importância da Escola do Campo para a comunidade pesquisada. À criança campesina são atribuídas características que envolvem a responsabilidade (pois assumem deveres na rotina coletiva da comunidade) e a autonomia nas atividades do cotidiano, acompanhando os adultos para aprenderem os trabalhos comuns aos moradores da localidade. Por partilharem das rotinas diárias, de acordo com a autora, as crianças também criam seus vínculos afetivos e identitários com a realidade campesina.

Os resultados do estudo desenvolvido por Araújo (2016) se distanciam da forma como os professores ouvidos nesta pesquisa se referem aos seus alunos, uma vez que o aluno retratado por esses sujeitos apresenta como principal característica a carência, fruto do ambiente em que mora. Por outro lado, identificamos aproximações de nossos achados com o que afirmam Araújo (2014) e Marque (2014), também localizados em nossa revisão de literatura, sobre o sujeito do campo compreendido a partir do olhar do 'outro', sob a ótica do assistencialismo.

Salientamos que os depoimentos dos professores das Escolas do Campo acerca dos seus alunos, quando não enfatizam a inocência ou abandono desses estudantes, os associam e/ou comparam aos do meio urbano. Quando comparam, os professores tentam mostrar ou justificar que os estudantes campesinos não se encontram em atraso, pois acompanham o estilo de vida da população urbana em seu cotidiano. Há um esforço, por parte dos professores, na valorização do aluno do campo a partir da vinculação de seu cotidiano às experiências externas ao campo.

As representações sociais de Escola do Campo e aluno do campo estão articuladas. Identificamos um movimento simbólico imbricado, orientado pela dicotomia rural/urbano. Essa dicotomia, como já dissemos, reverbera na minimização do valor do campo frente ao da cidade. Os depoimentos sinalizam essa dicotomia:

Eu até estava conversando com um professor hoje de manhã. Eu acho que o aluno do campo, ele está com o perfil bem próximo da realidade do aluno da Sede, da cidade, da zona urbana. Porque o aluno do campo, ele hoje tem acesso à internet, que antes ele não tinha. Acesso a uma série de coisas que antes ele não tinha e hoje ele tem. (P22, E10/E/S).

O aluno do campo tem muita sede de aprender. Tem! Acredito que, tanto pela realidade que muitos têm, em relação a sua família, os pais que não estudaram, o incentivo dos pais e das dificuldades que se encontram, também, hoje em dia no campo, né? Então, acredito que eles buscam um futuro melhor lá fora, claro! Uma parcela, digamos que não atingimos 100%, mas, uma grande maioria, acredito que tenham essa visão. Que busquem um futuro melhor, que ele possa se desenvolver. (P15, E2/E/M).

A presença de professores sem formação específica para a atuação na Educação do Campo e com frágeis vínculos com a cultura, valores e saberes da comunidade campesina, atuando nessas escolas, também foi um elemento constatado nesta pesquisa. Inferimos que o não pertencimento permeia a relação do professor com o alunado e, também, com a comunidade do campo; além desse fator, o distanciamento entre o professor e a comunidade com a qual trabalha também se apresenta como aspecto de fragilização da sua relação com a comunidade, como observamos nos depoimentos, a seguir:

Bom, essa não é... Não é uma comunidade que assim... Geralmente, tem comunidade que... Geralmente... Você sabe, né? Que aqui em

Garanhuns tem muitas comunidades quilombolas? Essa não é uma comunidade quilombola. Também é uma comunidade tradicional, mas, em relação assim, à comunidade, o alunado é ótimo! São muito bons. Me surpreendi muito com a qualidade dos alunos daqui. (P19, E8/C/S).

Eu estou há pouco tempo aqui, acho que cinco meses basicamente, mas, é uma comunidade tranquila, participa das festividades, das reuniões. Ainda não é a comunidade ideal, que a gente idealiza, que a gente quer... Que os pais venham à escola para saber como os filhos estão, independente, se você chamar ou não. Isso eu acho que é uma utopia, infelizmente, mas, é uma comunidade que participa dentro das possibilidades deles. Mas, a participação se resume a festividades ou reuniões marcadas (P14, E2/C/M).

Nas entrevistas, relatos de surpresa sobre a tranquilidade da comunidade foram tão comuns, quanto os que mostram admiração pela capacidade de aprendizagem dos alunos nas Escolas do Campo. Esses aspectos nos levam a admitir que os professores, por serem moradores da cidade, desconhecem as localidades em que as Escolas do Campo são instaladas. Esperavam um ambiente violento e alunos com dificuldades para aprender? Uma 'miséria cultural' que colocasse em xeque a própria capacidade desses alunos? Este conjunto de conteúdos simbólicos vinculados aos alunos nos leva a refletir sobre a presença de um estereótipo atribuído ao público que frequenta a Escola do Campo.

Conforme nos esclarece Antunes (2012), os conceitos de representação social e estereótipo estão interligados e remetem às imagens que grupos sociais constroem sobre os outros. Para a autora, enquanto as representações correspondem à forma como os sujeitos interpretam e explicam a realidade, os estereótipos correspondem à maneira como descrevem as pessoas/objetos e eventos dessa realidade. Desta forma, os elementos mais consolidados da representação social "são utilizados para definir grupos e membros, em conformidade com os estereótipos" (ANTUNES, 2012, p. 38). Para a autora:

Os estereótipos são crenças compartilhadas a respeito de características pessoais, generalização dos traços de personalidade e de comportamentos de indivíduos e grupos. Eles são socialmente elaborados e compartilhados, assim como as representações sociais e implicam em uma posição em relação ao objeto social. (ANTUNES, 2012, p. 39).

Como já afirmamos, a escolarização ofertada às populações do campo evidencia que a forma como o campo é compreendido pelos poderes públicos, responsáveis pela oferta dessa escolarização, historicamente orientaram estas ações educacionais⁴³. A reflexão acerca dessa compreensão elucida a análise das propostas que orientaram a educação escolarizada no campo, além dos fenômenos e dos sujeitos nela envolvidos.

A análise histórica dessa escolarização evidencia que, desde os anos 1910, as políticas voltadas à escolarização dos povos campesinos disseminavam o sentimento antiurbano às populações que viviam no campo (na tentativa de condicioná-las à vida rural) e também expõe o papel “civilizatório” atribuído à escolarização, identificado nas ações dos anos de 1940. Esse olhar sobre o passado da escolarização no campo remete ao estabelecimento de sentidos pejorativos às populações do campo e expõe as iniciativas que buscavam “salvar” essas populações da ignorância. Nossa análise aponta para um estereótipo que define os sujeitos campesinos como alheios à vida citadina e dependentes de intervenções salvacionistas.

O conteúdo simbólico dos professores em relação ao aluno do campo alia-se à teia de sentidos da representação social de Escola do Campo compartilhada por esses docentes. Tal representação é também marcada por estereótipos.

As iniciativas, que são frutos de protagonismo dos movimentos sociais do campo nas últimas décadas e reivindicam propostas escolares/educativas que respeitem as diferenças, singularidades e realidade do trabalhador do campo, não têm sido suficientemente fortes para afetar esse modo estereotipado de compreender a Escola do Campo e a população que dela é usuária.

Inferimos que a superação do viés dicotômico Rural x Urbano, defendida pelos movimentos sociais do campo e reconhecida como pilar de sustentação do ideário da Educação do Campo, acaba sendo fragilizada diante desse estereótipo. A análise dos depoimentos que envolvem sentidos atribuídos ao campo e ao aluno do campo dão indícios de que a relação dos professores com a Escola do Campo, seus atores e a comunidade campesina estão pautadas na cultura urbana. Assim, para os entrevistados, a Escola do Campo deve oferecer oportunidades de vida melhor do

⁴³ Como indicamos no segundo capítulo deste trabalho, a contextualização histórica da educação escolarizada oferecida à população do campo aponta que os sentidos atribuídos ao espaço rural no cenário nacional orientaram as ações voltadas à escolarização dessa população.

que as oferecidas pelo campo. O campo, para os sujeitos do estudo, é entendido como um território atrasado, mas que tem potencial para superar os limites e alcançar os confortos ou “regalias”, sobretudo, tecnológicas, que o cotidiano urbano dispõe, como o celular e a *internet*, como ilustram os depoimentos abaixo:

Hoje, a gente vê que existe uma certa evolução, que celular antigamente a gente não via em todo local, mas hoje a tecnologia também tá chegando até o sítio, então o aluno do sítio, ele não é tão diferente do aluno cidade, porque ele não tem as mesmas condições, vamos dizer assim, do aluno que é da cidade. (P09, E9/C/M).

No campo, hoje, já chegou a internet, já chegou a televisão, já chegou a energia elétrica, chegou o telefone. É claro que nós temos ainda pessoas que vivem nessas condições de pobreza, e extrema, muitas vezes. (P02, E1/E/M).

Como já afirmamos, a atribuição de sentidos de natureza pejorativa ao campo e aos sujeitos que nele vivem é comum a partir da visão urbanocêntrica. Os estudos que apresentamos na revisão de literatura vinculados à tendência de pesquisa *Políticas Públicas para a Educação do Campo*, que enfocam territórios do campo e suas instituições escolares a partir da análise das ações do poder público voltadas à Educação do Campo, destacam a perspectiva urbana como orientadora das propostas desenvolvidas nesses territórios, bem como a presença de professores sem formação específica para a atuação na Educação do Campo (PIMENTA, 2015; JESUS, 2013; SOUZA, J. 2013; LIMA, R. 2014). Nessa literatura, ganha relevância o debate em torno da necessidade de formação profissional do professor da Escola do Campo.

Para Arroyo (2008), professores não identificados e sem formação específica para trabalharem na educação dos povos do campo, geralmente, privilegiam a visão urbanocêntrica. Para o autor, um fator que contribui para que persista essa visão é o entendimento generalista de que todo professor está capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do Ensino Fundamental, independente da diversidade de coletivos humanos. Afirma:

Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presenciais ou em alternância, em comunidade etc. (ARROYO, 2008, p. 12).

A ausência de um corpo de profissionais formados, de acordo com Arroyo (2012b, p. 359), compromete a garantia do direito à educação básica dos povos do campo, a superação desta visão urbanocêntrica na Educação do Campo torna-se desafiante. Essa pesquisa revelou que os professores da Educação do Campo de Garanhuns possuem formação em graduação e pós-graduação, entretanto ressaltamos que essa formação mostra-se distante dos princípios orientadores da Educação do Campo no contexto atual.

Os depoimentos organizados e discutidos nesta categoria indicam um conjunto de conteúdos simbólicos que envolvem a Escola do Campo, ou seja, que as representações sociais desse objeto encontram-se localizadas em uma rede de elementos que lhe dão sustentação (o próprio campo, o aluno que frequenta a Escola do Campo e a comunidade campesina).

Ressaltamos que, ainda que devamos considerar a complexidade do objeto representado, os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de pertencimento. Assim, a vida urbana desses professores, a formação acadêmica a que tiveram acesso e o modo como ingressaram na Escola do Campo são elementos que contribuem de modo decisivo para construção dessas representações.

6.2.2 A Educação do Campo no dilema entre o específico e o generalizado

Como afirmam Ortega e Fonseca (2004), apenas em 2002, o Brasil iniciou o exercício de implantação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para a Educação do Campo, e, como consequência, a escola que recebia as crianças do campo pouco levou em consideração no que se refere às particularidades da população a que se destinava, seu contexto socioambiental, suas relações sociais, políticas e culturais, ou, ainda, as necessidades socioprofissionais dos que vivem no campo.

A proposta de Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008) ao reconhecer a multiplicidade dos povos desse território, assume como princípio o respeito às especificidades de cada população do campo nos documentos que orientam as práticas pedagógicas dos seus professores (BRASIL, 2010). Os princípios que dão sustentação à modalidade ressaltam o protagonismo que a comunidade do campo

deveria assumir no processo escolar, o respeito às suas identidades e à participação ativa no controle da qualidade da educação. De acordo com a Política de Educação do Campo,

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Reiteramos que a formação de professores para o exercício da docência nas Escolas do Campo é compreendida como um dos fatores que contribuiriam para a implantação da proposta oficial da Educação do Campo, além de sua oferta se constituir como um dos deveres dos sistemas de ensino (BRASIL, 2002, Art.13). As diretrizes operacionais para essa modalidade orientam que essa formação deve considerar dois pontos como seus componentes, seriam justamente: a) o estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; e b) propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Com relação ao espaço que as especificidades do campo assumem no interior da Escola do Campo, as entrevistas nos revelaram alguns pontos. Sobre a formação docente oferecida pelo município, os professores informaram que ocorrem em vários momentos durante o ano letivo, com duração de um ou dois dias de reuniões, com um formador/palestrante. Conforme nos foi relatado, as formações não tratam diretamente sobre a Educação do Campo. Algumas falas retratam esse momento e sobre como as formações impactam na realidade da sala de aula:

O que eu gostaria mesmo é que as formações de Garanhuns tratassem de uma capacitação. Assim, tipo específica. Para uma educação infantil, contação de história assim, não é cultura quilombola. É que a gente, assim... Ela passa um conhecimento, mas se a gente quiser para cá, tem que estudar, tem que estar estudando todo dia, né? Não pode parar, mas se a gente tivesse um apoio, uma orientação, ia ser joia. (P33, E20/C/M).

Raramente ajudam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Teve um ano que recebemos um livro para trabalhar com os alunos. A capacitação foi só sobre o livro. Não teve capacitação, e eu sinto falta porque eu sou a professora. (P23, E13/E/S).

Veja só como foi: eu já tinha dado mais de um mês de aula, já tinha feito todo o meu planejamento completinho, e aí, chegou essas apostilas do Aprova Brasil; no meio, assim! Cortando tudo o que eu tinha planejado. Quebrou tudo! Que professores são privilegiados? Os professores de português e matemática. A capacitação foi para trabalhar com as apostilas, para fazer no planejamento e tentar melhorar o resultado da Prova Brasil. (P35, E11/E/S).

No caso dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as formações não tratam da Educação do Campo e focam em conteúdos ou estratégias pedagógicas específicas para a turma que assume. Para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, a organização é feita a partir da área de conhecimento em que atuam. E, para os professores de turmas multisseriadas, a recomendação seria acompanhar a formação voltada para o ano mais adiantado da turma, que, comumente, reúne os alunos retidos e agrupa o maior número de matrículas; assim, os professores de turmas multisseriadas do 1º ao 3º ano são convidados a integrar o grupo de professores que assumem o 3º ano seriado no município.

As entrevistas também nos revelaram como o professor avalia a implantação da proposta pedagógica, incluindo o calendário escolar adotado nas Escolas do

Campo do município. Com relação às propostas pedagógicas, os professores informaram que a secretaria distribui, para toda a rede (composta pelas Escolas do Campo e escolas localizadas na Sede), a proposta pedagógica anual, cabendo aos professores, se desejarem, fazerem as devidas adaptações dos conteúdos às realidades locais.

Como os depoimentos abaixo nos indicam, a maioria dos entrevistados adota a proposta pedagógica do município e não demonstra incômodo e/ou preocupação com uma proposta única para a rede municipal. Pelo contrário, os sentidos que os professores atribuem ao campo e o desconhecimento acerca da proposta oficial para a Educação do Campo se expressa nos depoimentos dos professores quando desconsideram o direito do aluno do campo a uma educação que valorize a sua identidade. A esse respeito afirmam:

Nós temos uma proposta, que é uma proposta do município. E aí, cada professor tem essa proposta, e lá, nessa proposta, já vem dizendo todos os conteúdos. Quando a gente faz o planejamento, eles já mandam. Já tem nessa proposta... Têm os objetivos, a competência, que na verdade é: competência, habilidades e conteúdos. Já tem para as quatro unidades, aí nós vamos selecionar quais conteúdos vamos trabalhar em cada unidade. Mas é na base de uma única proposta. (P19, E8/C/S).

Veja, nós temos uma proposta do município, que é uma proposta... Vamos dizer assim... Que não é específica para a educação do campo, mas tem alguns pontos que podem contemplar essa parte do campo... Vamos dizer assim... Os saberes do campo... Vamos dizer assim. Então, de acordo com essa proposta, a gente elabora o nosso planejamento bimestral e a rotina diária. Desse planejamento bimestral, é retirada a rotina diária; então, é assim que a gente seleciona esses conteúdos, digamos assim, que vêm preestabelecidos na proposta. (P14, E2/C/M).

Eu planejo minhas aulas semanalmente. As turmas, obviamente, são todas diferentes. Então, a gente recebe a proposta com os conteúdos, habilidades... E, diante disso, a gente escolhe o que vai ser trabalhado em cada bimestre, fazendo com que os conteúdos mais relevantes sejam tratados em determinado período do ano. (P06, E7/C/S).

Além da inexistência de uma proposta pedagógica própria e específica destinada às populações das Escolas do Campo no município, também foi possível perceber, através dos depoimentos, que a Rede Municipal adota um calendário escolar único para todas as escolas da Sede e do campo.

O calendário adequado à realidade local do campo deveria integrar a proposta pedagógica voltada às Escolas do Campo. De acordo com as políticas direcionadas a essa modalidade de educação, o trabalho no campo constitui uma das identidades pertencentes às suas populações, e precisa ser tomado como princípio educativo na Escola do Campo. É direito dos alunos ter assegurado um calendário escolar, como parte integrante de uma proposta pedagógica específica que considere o clima da região e os períodos de colheita dos plantios, das coletas extrativistas, da pesca orientada, comuns aos territórios do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reconhecendo os territórios do campo enquanto espaços específicos, diferenciados e, ao mesmo tempo, integrados no conjunto da sociedade, estabelece que:

Art. 28. Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Trazemos destaque ao referido recorte legal para ressaltar um aspecto necessário à análise. A oferta da Educação do Campo, na Educação Básica, deve ocorrer através da *adequação*, curricular e metodológica, às populações do campo. Não se trata de *adaptar* uma proposta generalista, elaborada considerando um perfil de aluno “universal”, para ser implantada nas escolas dos alunos do campo, como os relatos demonstram ocorrer nas Escolas do Campo no município.

Esse debate, embora também normativo, não difere da produção científica sobre a Educação do Campo. O desenvolvimento de pesquisas que analisam a implantação de calendários escolares e propostas pedagógicas que se adequam às identidades e ao cotidiano dos povos do campo, tal como recomendam as suas diretrizes, são registrados em estudos como os de Tavares e Barza (2016) e Leite e Castro (2017). Os autores pesquisaram no município de Águas Belas/PE e Garanhuns/PE, respectivamente, práticas pedagógicas vinculadas às realidades camponesas desenvolvidas nas Escolas do Campo.

Os resultados de Leite e Castro (2017) nos levam a refletir sobre autonomia e participação das comunidades do campo na implantação de políticas, ações,

organização e oferta da Educação do Campo. Leite e Castro (2017), através de um Estudo de Caso, investigaram a gestão escolar de uma Escola do Campo quilombola no município de Garanhuns/PE. Os autores, através de entrevistas com membros da comunidade, professores e o gestor da instituição, analisaram os desafios enfrentados para que a proposta pedagógica da instituição fosse adequada à população que atende.

A comunidade, remanescente de quilombo, que frequenta a Escola do Campo pesquisada, é reconhecida através da luta por seus direitos, e representada por uma liderança comunitária ativa e militante das pautas que envolvem a identidade da comunidade quilombola. Em suas análises, os autores apresentam exemplos de reivindicações da comunidade à Escola do Campo. Destacam a inserção de conteúdos que trabalhem de forma direta, os saberes e as memórias do território, tais como: a apresentação das plantas nativas presentes no local e suas funções medicinais, os seus festejos históricos (reconhecidos no calendário escolar) e as histórias que permeiam o imaginário da comunidade. O trabalho também indica a necessidade de uma gestão educacional mais próxima às comunidades assistidas pelas Escolas do Campo, a fim de contribuir para a implantação de políticas para a modalidade.

O trabalho de Tavares e Barza (2016) também registra, entre os seus achados, a experiência de adequação da proposta pedagógica municipal à realidade de uma Escola de Campo situada em uma comunidade indígena. A pesquisa analisou a prática de um professor de Escola do Campo indígena, no ensino do *Yaathe*, língua materna da Aldeia *Fulni-ô*, localizada no município de Águas Belas/PE. Os resultados identificaram que a prática docente é desenvolvida através de processos próprios de ensino-aprendizagem, a partir do uso de metodologias diferentes, para que os alunos possam aprender o som e a grafia da língua materna. De acordo com as pesquisadoras, primeiramente, o *Yaathe* é ensinado em casa através das histórias contadas pelos adultos e anciãos às crianças da Aldeia e a escola apenas oportuniza a continuidade no estudo da língua materna.

Ainda de acordo com o trabalho, o processo escolar assumido pelo professor sinaliza respeito às estratégias adequadas à comunidade. Como exemplo, Tavares e Barza (2016) ressaltam a utilização do calendário escolar que considera a rotina da comunidade indígena *Fulni-ô* e respeita os períodos de rituais religiosos desta comunidade. É uma educação comunitária, que ocorre na comunidade indígena

Fulni-ô, mantendo costumes e tradições, falando sua língua materna, valorizando e respeitando a história do seu povo.

Os resultados desta pesquisa, particularmente os depoimentos dos professores acerca organização e gestão específica da Escola do Campo, distanciam-se dos indicados por Tavares e Barza (2016) e Leite e Castro (2017), pois, como já informamos, a Rede Municipal de Garanhuns adota uma proposta pedagógica única para todo sistema municipal, tendo tido maior destaque nas falas dos docentes um único calendário para todas as escolas. Cada um dos estudos a que nos referimos apresenta uma relação própria entre a Escola do Campo e sua comunidade, que denota a importância da luta comunitária na região, na busca da garantia efetiva dos direitos desses povos do campo, inclusive, na implantação da Educação do Campo.

Como vimos, o estudo de Tavares e Barza (2016) nos apresenta experiências na Educação do Campo em uma comunidade indígena, desenvolvida na relação imbricada de saberes ensinados pela Escola do Campo com participação direta dos membros da comunidade *Fulni-ô*. A comunidade indígena vivencia o cotidiano sugerido pela Educação do Campo em suas experiências escolares e nos leva a entender que há, estabelecida nesta comunidade, a condição de implantação da Educação do Campo. Já o estudo de Leite e Castro (2017) nos retrata a condição de luta política, vivenciada em uma comunidade remanescente de quilombo, em busca do reconhecimento e respeito às suas vivências na organização e oferta da Educação do Campo. Neste cenário, o papel da liderança comunitária ativa ressalta as reivindicações pela inserção de conteúdos que trabalhem os saberes e a memória local e reconhece a Escola do Campo como um dos principais espaços de educação do grupo, que explora e aprofunda os conhecimentos divididos entre os membros.

Para os professores que investigamos, a existência de uma proposta única permite a oferta de uma educação de qualidade, pois está organizada para atender a todos os alunos do campo e da Sede do município. Tal posicionamento segue na contramão de uma proposta pedagógica alicerçada na cosmologia do campo e vinculada aos saberes e vivências locais. Uma proposta com esse teor específico, na ótica dos professores, implica na oferta de dois tipos de educação escolar: uma para os alunos da cidade e outra destinada aos alunos das Escolas do Campo – e a educação dos povos do campo estaria em detrimento daquela.

Aparentemente, para os professores, não há necessidade em propor algo diferente. Em seus depoimentos, justificam ser desnecessária a adoção de propostas distintas para as Escolas do Campo a partir de alguns motivos: primeiramente, expõem que essa opção seria danosa ao aluno do campo. O professor parece não conceber a possibilidade de uma escolarização de qualidade e útil ao futuro do aluno do campo, se pautada em elementos tipicamente do campo e, principalmente, da comunidade. Esse posicionamento contrário a uma proposta específica de Educação do Campo novamente sugere uma forte relação baseada na dicotomia Rural x Urbano, compartilhada pelos docentes quando se referem aos seus alunos. Podemos depreender que uma única proposta de escolarização daria a oportunidade isonômica de melhores condições de vida pautadas na cultura urbana, com destaque para a vida na cidade e acesso mais favorável às tecnológicas. Eis o que demonstram alguns trechos de depoimentos, a seguir:

A tecnologia está avançando. Antigamente, a *internet* aqui era 'manchada', dependia do horário. Hoje tem também a questão do agrotóxico aqui. Ai, assim, eu vejo mais dificuldade de vida para eles aqui, né? Porque, você sabe? Tudo isso aqui hoje é para você arrumar um trabalho lá fora. "Você vai ver", eu disse a ele, olhando para ele ali, naquele mundinho da agricultura certo, mas a gente tem que fazer crescer o rapaz. (P25, E15/C/S).

A gente tenta ao máximo, assim, também, desenvolver valores, para que, quando ele chegue na cidade, eles não sintam vergonha de morar no campo, mas que sintam orgulho de serem agricultores e trabalhar no campo. Para que eles possam ir para a cidade e continuar os estudos, porque aqui é só até o quinto ano, e quando termina o quinto ano eles vão para a cidade, costumam ir para Garanhuns. Vão para a escola de Garanhuns. A gente tenta ao máximo que vão. (P28, E12/C/M).

A ausência de propostas pedagógicas próprias às Escolas do Campo e o cenário de oferta, gestão e funcionamento da modalidade no município, como já apresentamos, nos leva a compreender que, para grande parte das comunidades do campo de Garanhuns, a proposta oficial de Educação do Campo não é implementada de fato; o que ocorre é, apenas, a oferta da educação escolarizada no campo, marcada pelo desconhecimento do ideário da Educação do Campo e da identidade de suas comunidades.

Ressaltamos que no ideário da Educação do Campo, a proposta pedagógica a ser desenvolvida nas Escolas do Campo deve afirmar e valorizar essas

identidades, associadas a uma base comum, ao acesso aos bens culturais; proporcionando, assim, ao aluno do campo uma educação de qualidade que possibilite oportunidades de vida, por exemplo, no que diz respeito à continuidade de seus estudos, pois, como esclarece as diretrizes orientadoras para a modalidade, “a discussão da temática tem a ver, nesse particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direito” (BRASIL, 2001, p. 18). Nesse debate, a literatura ressalta que é preciso respeitar a diversidade e acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdade, e defende que o alcance dessa relação depende da compreensão de que o campo e o urbano constituem-se enquanto polos de um mesmo *continuum*⁴⁴, como nos esclarece Soares:

É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos respectivos polos. E, nesse particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. [...] a nitidez das fronteiras utilizam critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos. (SOARES, 2001).

Se a comunidade remanescente de quilombo, do estudo de Leite e Castro (2017), nos remete à vivência de uma condição de disputa política em defesa de uma Escola do Campo que introduza em suas práticas a identidade da comunidade; e o estudo de Tavares e Barza (2016) nos apresenta uma realidade em que essa disputa foi superada, firmando a relação entre comunidade e escola como possível; as demais comunidades do município demonstram, ao menos aparentemente, que sequer possuem conhecimento acerca dessa disputa. Assim, a proposta pedagógica “universal” continua sendo implantada em suas Escolas do Campo.

⁴⁴ A visão urbanocêntrica privilegia o ‘polo urbano’ desse *continuum*, como destaca Soares (2001), mediante um processo de subordinação do ‘polo campo’. Assim, “o urbano é o território no qual a cidade está fisicamente assentada e o rural o que se apreende fora desse limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio” (SOARES, 2001, p. 18).

Sobre o calendário escolar, importante elemento da proposta pedagógica, os professores afirmam que, mesmo com a ausência dos alunos nos momentos em que eles auxiliam os familiares (em atividades de plantio, colheita e outras no contexto do campo), não há adequação do calendário escolar à realidade da Educação do Campo no município. A ausência desse calendário adaptado é sentida em um grupo formado por quatro professoras das Escolas do Campo.

Identificamos que as integrantes deste grupo são residentes da Sede da cidade e possuem entre 02 e 04 anos de atuação como professoras de Escola do Campo e, no máximo, 02 anos de experiência na mesma escola. Apenas uma integrante desse grupo é efetiva no cargo, as demais possuem vínculo temporário por contrato. Para essas professoras, o calendário próprio adequado ao cotidiano da comunidade poderia ser útil na diminuição das faltas dos alunos, principalmente em períodos específicos às atividades de trabalho das famílias. Além da adequação do calendário, sinalizaram a necessidade de algumas flexibilizações que já vivenciaram e que foram importantes para trabalho docente nessas escolas. Afirmam:

Eu acredito que uma coisa que deveria mudar: é o calendário. A escola do campo deveria ser diferenciada em relação ao conteúdo, habilidades que os alunos deveriam ter, trabalhar mais com projeto, e uma mudança no calendário. Por exemplo, no período de colheita, o aluno não vem muito para a escola porque ele precisa ajudar sua família com esse trabalho. Então, os alunos se evadem da escola e isso é prejudicial tanto para a aprendizagem quanto para a frequência do aluno na escola. (P06, E7/C/S).

Eu não diria que temos um calendário adaptado, sabe? Eu diria que em alguns momentos acontecem algumas adaptações, no transcorrer do ano letivo; como foi o caso do ano passado. Houve chuvas intensas aqui na região e era inviável passar qualquer tipo de transporte, assim... Principalmente o escolar. Então, as aulas foram paralisadas por duas semanas, se não me engano. E aí, quando melhorou um pouco a questão das chuvas, as aulas voltaram e houve uma forma de pagamento destes dias letivos. Então, assim, no decorrer do ano, quando é preciso, são feitas adaptações de acordo com as necessidades, mas não é adaptado, no caso, por exemplo: Tem um período de colheita, alguns ficam sem aula... Não, não tem isso. (P14, E2/C/M).

Eu já fiquei muito frustrada com isso. Estou fazendo terapia por conta disso, porque, realmente, as pessoas tentam nos acorrentar, nos tornar robotizados, engessados na sala de aula. Tratam os professores como adolescentes. Então, vê essa rotina? Olha para ela com um olhar crítico. Você tem português, português, português... E as outras disciplinas? São tão importantes quanto! Educação física, geografia, história... (P30, E18/E/S).

O último trecho refere-se à fala de uma professora ao ser questionada sobre a iniciativa de adequar a proposta do município às características da comunidade remanescente de quilombo. Em tom de desabafo, ela relata o quanto a experiência mostrou-se dificultosa diante da organização exigida pela rede de ensino, levando-a a procurar ajuda diante da sua frustração frente aos obstáculos enfrentados⁴⁵. Com uma cópia do “Planejamento Diário” do município, mostra as limitações do referido documento que exige do professor a descrição das ações desenvolvidas durante a rotina diária.

Nos moldes de um formulário, o documento exige do professor a confirmação das atividades que sugere para realizar, dentre as apresentadas no documento (Acolhida, Correção do “para casa”, Leitura do texto, Estudo do texto, Desvendando o código, Estrutura de frases, produção textual). Para cada uma das atividades a serem desenvolvidas, é estabelecido o tempo de duração (que varia de 05 a 30 minutos) além de orientações a serem seguidas referentes às particularidades de cada atividade (como o código das habilidades trabalhadas e os objetos de conhecimento envolvidos). Neste espaço, o professor é solicitado, apenas, a descrever como ocorreu cada etapa.

Ao final do documento, consta um espaço destinado às “*outras disciplinas*”, devendo, o professor, somente indicar o dia da semana e ministrar as disciplinas indicadas pela secretaria: Matemática e Ensino Religioso ou ‘Arte’ na segunda-feira; Ciências e Hora do Conto na terça; Matemática e Geografia na quarta-feira; História e Hora do Conto na quinta e Matemática e Educação Física na sexta-feira. Especialmente, o depoimento dessa professora expressa a ausência de um projeto pedagógico próprio para essa modalidade de educação e ensino em Garanhuns.

Ainda em relação ao calendário escolar, salientamos que o Plano Municipal de Educação (2015-2025) faz referência à sua adequação, além de uma identificação com a cultura desses povos. O referido Plano prevê a consideração das especificidades culturais das comunidades rurais, como estratégia para alcançar a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos e, principalmente, para garantir que pelo menos 65% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada,

⁴⁵ A professora em questão trabalha na Educação do Campo há quatro anos. Está lotada, há dois anos, em uma Escola do Campo no distrito de Iratama, inserida em território quilombola. Professora efetiva do município atua em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com 29 alunos. A professora é formada em Pedagogia e possui Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar.

até o último ano de vigência do Plano. No entanto, o município possuía um único calendário escolar.

Reiteramos que o grupo formado por quatro professoras que defendem a adequação do calendário escolar e da proposta pedagógica às especificidades das comunidades é composto por sujeitos que possuem, no máximo, dois anos de atuação em uma mesma Escola do Campo e trabalham até de quatro anos como docentes na modalidade Educação do Campo.

Assim, é possível inferir que a permanência do professor em uma mesma escola e o trabalho contínuo como professor da modalidade Educação do Campo favorece a construção de relações mais próximas com a comunidade. Os depoimentos desse subgrupo de professores nos dão indícios de que a criação de vínculos entre os professores das Escolas do Campo e a comunidade campesina faz com que eles sejam mais críticos em relação às propostas oficiais de Educação do Campo e reconheçam a necessidade da garantia das suas peculiaridades e especificidades.

A nosso ver, a estabilidade do professor na instituição escolar favorece a construção de relações mais próximas com a comunidade. Quando há vínculos mais estreitos com a comunidade, os professores são capazes de perceber que a população campesina possui uma organização coletiva de sua rotina, que gira em torno das suas atividades de trabalho: da agricultura familiar e dos pequenos pecuaristas. Reconhecer essa rotina e adequar o calendário escolar à sua especificidade constitui possibilidade de garantir o que vem sendo defendido na literatura e políticas educacionais para a Educação do Campo.

Reafirmamos que a representação social de Escola do Campo, que identificamos no grupo pesquisado, é tecida com os sentidos que os professores atribuem ao campo, os alunos da Escola do Campo e a comunidade campesina. São elementos e sujeitos do universo do campo compreendidos a partir de referências urbanocêntricas, que pensam o campo vinculado ao arcaico e ignorante e o urbano como modelo de avanço e conhecimento. Essa visão dicotômica orienta as representações dos professores e suas relações com a Escola do Campo.

Prevalece, portanto, no grupo pesquisado, uma representação social compartilhada de Escola do Campo como uma instituição que, ao proporcionar às novas gerações campesinas o acesso e a apropriação dos conhecimentos, favorece

a migração do campo para a cidade em busca das vantagens e suposto progresso que a vida urbana poderia oferecer.

6.3 A ANÁLISE DIMENSIONAL NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA DO CAMPO

A análise das entrevistas, apresentada nas seções anteriores, nos indica, ainda, que os Eixos Temáticos, a pouco explorados, e suas respectivas categorias são reveladores do conteúdo das representações sociais de Escola do Campo dos professores. Em coerência com o referencial teórico adotado e atendendo aos objetivos propostos nesta seção, nos debruçamos sobre esse material, procurando explorar os elementos relacionados às três dimensões das representações sociais (**informação, imagem e atitude**) de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE.

Conforme os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, tais dimensões remetem ao contexto social em que se insere o indivíduo que representa e nos esclarecem acerca de como ele, ou um grupo, se comporta, e como justificam ou se posicionam em relação ao objeto representado. Por meio da análise dimensional, foi possível confirmar a relação do percurso profissional dos sujeitos na Educação do Campo e a sua ligação com a Escola do Campo.

Em sua obra inaugural, publicada em 1961, Moscovici (1978) nos apresenta “a arquitetura básica do conceito de representação social” a partir das três dimensões, assim: os elementos de conteúdo (**informação e atitude**) se estruturam no **campo da representação** (JESUINO, 2014, p.44).

Na Teoria das Representações Sociais, a **dimensão da informação** é constituída pelo conhecimento que o sujeito, ou grupo, detém, em termos quantitativos e qualitativos, acerca do objeto representado. Silva (1978) esclarece que as informações que compõem essa dimensão “[...] seriam filtradas e arquivadas na memória de forma esquemática e coerente, construindo uma 'matriz' cognitiva do objeto que permite ao sujeito compreendê-lo e agir sobre ele” (SILVA, 1978 apud SANTOS, 1994, p.135). Deste modo, se torna possível reconhecer níveis distintos de conhecimento, a partir da identificação das informações que determinado grupo, ou membro, possui.

Em sua pesquisa, sobre a representação social da psicanálise, Moscovici (1978) apresenta, através dos seus dados, que os grupos sociais detinham informações variadas acerca do mesmo objeto e, por isso, apresentavam condições diferentes na relação com o conhecimento que possuíam sobre ele (a psicanálise). Ao explorar a dimensão da informação, o autor, a partir da “teoria de partida” (JESUINO, 2014, p. 47), nos apresenta referências acerca dessas condições, como: o encontro de “um saber mais consistente” (MOSCOVICI, 1978, p. 68) entre os estudantes e os representantes das classes médias, a presença de pessoas “menos bem informadas” (MOSCOVICI, 1978, p. 69) dentro de um dos subgrupos das classes médias, e a presença de grupos onde essa dimensão sequer existe, diante da ausência de informações coerentes. A esse respeito afirma:

A informação – dimensão ou conceito – relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, no nosso caso, a Psicanálise. Em certos grupos, os operários, por exemplo, não existe informação coerente a respeito da Psicanálise e, por conseguinte, não se pode absolutamente falar da existência dessa dimensão. Em contrapartida, entre os estudantes ou na classe média, encontramos um saber mais consistente e que permite realizar uma discriminação precisa entre níveis de conhecimento. (MOSCOVICI, 1978, p. 67).

Assim, como ilustra Moscovici (1978), a análise das dimensões de uma representação permite a caracterização de grupos a partir das informações que dispõem sobre o objeto, elas vão definindo os seus contornos ou distinguindo um grupo do outro, indicando as representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social.

No âmbito desta pesquisa, a dimensão da informação, ou seja, os conhecimentos que os professores acumularam acerca da Escola do Campo, advêm da noção de ‘campo’. E, como a análise das entrevistas nos indicou, o campo está associado ao distanciamento da cidade e ao afastamento da vida que, ao mesmo tempo em que expõe seus moradores à violência e aos vícios comuns ao território urbano, permite o acesso a um cotidiano de regalias alcançadas por meio do acesso mais favorável às tecnologias. Estas informações dos entrevistados sugerem uma visão dicotômica entre Rural x Urbano e expressa uma relação que vincula campo ao atraso e, cidade, ao progresso.

Como já afirmamos, majoritariamente, os professores entrevistados pertencem ao centro urbano do município de Garanhuns, o que denota que poucos deles partilham as significações próprias da vida no campo. No entanto, apesar deste distanciamento, isto não impede que o profissional de ensino se comprometa com a proposta de construção de uma prática pedagógica do campo, ao experimentar as estruturas e sentidos presentes no lugar onde atuam. Ainda assim, fica difícil aventar essa possibilidade para o grupo que pesquisamos, porque esses professores têm passagem transitória pelas Escolas do Campo, os contratos são de curta duração e eles estão sempre sendo transferidos para outras escolas, em geral que sejam próximas às suas residências.

A referência ao afastamento e à distância do urbano ganha relevo nas entrevistas. Os depoimentos ainda nos revelam que, como referência, os professores tomam por base o centro urbano. É a partir dessa noção de campo como afastado que tratam a Escola do Campo, o território e os sujeitos que nele habitam, como nos revelam os depoimentos abaixo:

Aqui é tudo muito longe... Porque um dia deste mesmo, acho que semana passada, vieram poucos alunos. Foi até no dia do jogo, vieram poucos alunos, acho que pouquíssimos. A sala tinha dois, três alunos. Aí eu disse: “e vocês vieram no dia do jogo, né?”. Acho que eram umas duas e pouco. Aí o aluno disse: “Ó professora, eu não queria ficar em casa sem fazer nada, aí preferi tá aqui na escola”. Longe de tudo, é o momento de lazer, de reencontro com os amigos, eles não têm outros momentos de lazer nem nada, não. Só a escola. (P04, E3/E/S).

Eles não têm, assim, na vivência deles, diversão, lazer. Para tudo eles têm que se deslocar. Ir ao cinema, assistir um teatro, nem que se seja um teatro de rua, nem que seja uma dupla de violeiros tocando em algum lugar, qualquer manifestação popular que seja. Tudo isso, para que eles tenham acesso, tem que ser através de nós, professores, facilitadores. “Para tentar ajudar você, então vamos ver como a gente pode construir para você, aqui nesse espaço, que você se sinta bem, acolhido”. Por isso a escola é importante. (P05, E4/E/S).

Para eles a escola é o shopping. Eles gostam de vir. Miracica é, dos três distritos, eu acho que é, o mais distante de Garanhuns. Iratama parece que é mais longe, só que o acesso à Iratama é de asfalto, né? E, aqui, não. O acesso é difícil. É longe. (P10, E5/E/S).

A distância é um elemento que ganha relevo nas representações dos professores, principalmente quando querem atribuir características de isolamento ao

modo de vida campesino. Essa maneira de compreender o campo como um território que não interage com a cidade corresponde à visão dicotômica, que localiza em oposição os modos de ser nos dois territórios. A partir desse viés dicotômico, os professores justificam a existência da Escola do Campo como forma de garantir a oferta da educação pública escolarizada. Essa oferta no território campesino está pautada em suprimento, ou seja, atender a esse público, devido à distância dos territórios campesinos e território urbano.

A Escola do Campo seria responsável, conforme os entrevistados, por oferecer o ensino oficial às crianças e aos jovens no espaço de convivência com suas famílias. A modalidade Educação do Campo constitui, ainda, uma forma de proteção contra os malefícios advindos da atmosfera urbana, à qual estariam expostos, caso tivessem que fazer o deslocamento para as escolas da Sede do município. O depoimento a seguir ilustra essa reflexão:

Essa escola é muito importante para a comunidade, porque, se essa escola, que recebe quatro turmas, não estivesse localizada aqui, onde esses alunos iriam estudar? Eles teriam que se deslocar para a cidade e ficaria mais longe, causaria preocupação para a família, porque estudando na cidade estariam mais expostos a uma questão que a gente vem trabalhando com os alunos, que é a prevenção e o combate às drogas, que é um dos temas mais relevantes de trabalhar tanto na educação do campo quanto na urbana. Então, não há necessidade nenhuma do deslocamento desses alunos para a cidade se aqui tem uma escola. (P06, E7/C/S).

Tomando por base as políticas da Educação do Campo e a produção científica sobre essa modalidade educacional, já tratadas neste trabalho, consideramos que os professores dispõem de informações difusas acerca da Escola do Campo. Isto se expressa no modo genérico de abordá-la e, principalmente, na forma dicotômica como se referem a essa escola, sempre em confronto com as instituições escolares da Sede do município.

Em nossa análise, esse cenário (no qual predominam informações muito genéricas acerca do objeto investigado) não poderia ser diferente, uma vez que professores não costumam vivenciar experiências específicas de formação para atuação na modalidade. Outro aspecto que nos leva a esta consideração diz respeito às suas experiências como professores da Escola do Campo, que habitualmente têm como marcas: a entrada no universo de forma aleatória, ou seja,

sem muito critério da Secretaria Municipal de Educação, e a curta e/ou transitória permanência nessas escolas.

Estas considerações sinalizam distanciamento do proclamado na produção científica. Como nossa Revisão sistemática de Literatura indicou, os trabalhos vinculados à tendência de pesquisa *Formação de Professores para a Educação do Campo* revelam que os cursos de formação inicial (como a Licenciatura em Educação do Campo), bem como a formação continuada específica direcionada aos professores da Educação do Campo têm contribuído para que o professor da Escola do Campo se aproxime do ideário da Educação do Campo. A tendência aponta como resultado dessa formação específica a consolidação de um corpo docente conhecedor dos pressupostos da Educação do Campo e consciente das atribuições dos professores vinculados à modalidade.

Como constatamos, não parte do professor o interesse em adentrar na Educação do Campo, ele apenas é designado para assumir turmas nessas escolas, a partir da indicação da secretaria; e quando estas possuem até duas salas de aula, ele é convidado a assumir, paralelamente, as funções docente e gestora da escola. A experiência costuma ser de curto período na relação com a instituição, culminando em uma rotatividade docente nas Escolas do Campo. A atuação nesse contexto e suas condições justificam, portanto, o caráter difuso das informações que os professores possuem acerca da Escola do Campo.

É importante destacar que, embora a Teoria das Representações Sociais considere o papel da estrutura social na construção das representações, como nos lembra Santos (1994) a influência social não é linear:

Se, por um lado, as normas e valores sociais são fundamentais na gênese dos sistemas de orientação do sujeito, por outro lado eles se combinam com as atitudes e motivações construídas ao longo das experiências pessoais através de uma história. Essa combinação implica um duplo movimento de objetivação e subjetivação. (SANTOIA, 1994, p. 137).

Ainda para a análise da dimensão da informação, buscamos entender como os professores respondem às chamadas sociais quando solicitados a lidarem com as informações que detêm acerca da Escola do Campo. Nesse sentido,

consideramos os aspectos⁴⁶ *dispersão da informação* sobre o objeto representado, *focalização* e a *pressão para a inferência*.

Como nos esclarece Moscovici (1978), as informações que os sujeitos possuem acerca do objeto representado sofrem uma “defasagem constitutiva” inerente à *dispersão das informações* – “não se trata de uma variação quantitativa da informação possuída, mas da existência de zonas de interesse e de comportamentos onde os conhecimentos indispensáveis a adquirir não podem ser localizados nem adquiridos” (Moscovici, 1978, p. 250).

Nesta pesquisa, a maneira como os professores se referem à Escola do Campo revela que as informações acumuladas acerca da instituição são resultados da relação que estabelecem com a escola (a partir das ações e dinâmicas que o município desenvolve) e com a comunidade usuária da escola. Os contextos sociais dessas escolas proporcionam ao professor o contato com uma diversidade de informações que, mesmo “insuficientes e /ou abundantes” (MOSCOVICI, 1978, p. 250), desempenham papel relevante na origem e na articulação dos seus raciocínios quando se manifestam sobre a Escola do Campo.

O professor não fica passivo diante da diversidade de informações, e passa a estabelecer ligações com a Escola do Campo, a partir da atribuição de destaque(s) específico(s) à instituição – consequências da *focalização*. Esta dimensão permite que, para os professores, a Escola do Campo no município assumam sentidos próprios, sendo que tais sentidos vão definir o modo como eles se relacionam com a instituição. Essa focalização, como orienta a Teoria das Representações Sociais, exige o esforço de harmonizar as perspectivas defendidas pelos professores com seus juízos morais, suas opiniões e “suas orientações profundas”. Como nos esclarece o autor:

O esforço essencial do sujeito [...] é para destacar e pôr em relevo perspectivas que se harmonizam com as suas orientações profundas. Estas marcam o sentido, o conteúdo e os atributos positivos ou negativos que são ordenados e manipulados pelo raciocínio. As tradições históricas e a estratificação, por vezes caducas, dos valores produzem as mesmas consequências, porquanto, colocam o sujeito pensante num caminho determinado. Em sua, uma pessoa ou coletividade é focalizada porque, como tal,

⁴⁶ Moscovici (1978) estabelece as dimensões da realidade social associadas à produção da representação social. Essas dimensões são: a dispersão da informação, a focalização e a pressão para inferência.

durante a interação social, ela está implicada ou empenhada na substância e nos efeitos dos seus próprios juízos ou opiniões. (MOSCOVICI, 1978, p. 252).

Nossa análise aponta que a *focalização* do professor também se constituiu um fator determinante nas condições de produção das representações sociais de Escola do Campo pelos professores. Detectamos que a focalização se manifesta no elemento distância campo/cidade muito presente nos depoimentos dos professores quando se referem a essa escola.

Percebemos a presença da focalização nas referências ao campo em oposição à cidade, no predomínio de uma visão urbanocêntrica⁴⁷ e nas constantes sinalizações de que o aluno da Escola do Campo é carente. Constatamos, ainda, que o professor permanece distante da Escola do Campo, interlocutor da instituição enquanto um “outro”, em geral eles estão apenas de passagem por aquelas escolas. Os depoimentos, a seguir, exemplificam esse cenário:

Trabalho como professora há treze anos e sempre trabalhei no município de Brejão. Desde o ano passado, estou em Garanhuns. Nunca tinha trabalhado no campo. É o primeiro ano no campo e estou amando. Lá em Brejão, eu trabalhei por muito tempo com educação infantil, no ensino particular. Apenas uns três anos fui para a escola pública. Os alunos da escola particular têm aquele diferencial. Assim, as crianças do campo são mais carentes e precisam de um carinho especial da gente. Eu não vejo necessidade de ser diferente por ser do campo. Eu acho que essa escola é uma escola igual às outras, não vejo diferença. O aluno, sim, é diferente. É diferente no sentido que uns são mais carentes que os outros. Não sei se, por morarem no sítio, os pais deixam a desejar... O que eu acho mesmo é que o objetivo da escola é um só: que a gente bote alguma coisa nas cabecinhas dessas criaturas. (P12, E7/C/M).

Essa comunidade tem uma relação bem forte com o trabalho do campo. A maioria dos pais ou os avós trabalham na agricultura. Os alunos, eu percebo... É porque eu já tinha trabalhado com educação do campo, mas já faz muito tempo. Agora parece diferente. Que esses alunos, como eles são pequenos, ainda entre seis/sete anos, eles não estão tendo tanto essa intimidade com a terra, com a agricultura familiar, com os pais, os avós deles... Eu acredito que talvez seja porque elas estão fazendo aquele trabalho e não queiram que eles façam. Eu vejo como que seja isso. Que não queira que

⁴⁷ Como já apresentamos, a dicotomia urbano/rural impõe modelos educacionais com forte carga discriminatória frente aos saberes construídos pelos povos do campo. A literatura da Educação do Campo afirma que a educação no campo é, em larga medida, uma cópia mal formada do modelo de educação urbano. Por isso, a necessidade de superação da educação no campo pela Educação do Campo.

eles continuam fazendo o mesmo trabalho que eles. É o que eu interpreto. (P19, E8/C/S).

Além da dispersão da informação e da focalização, a *pressão para a inferência* também é concebida como fator determinante da construção das representações sociais. Essa pressão tem consequência direta nas operações intelectuais e exige do sujeito uma tomada de posição. Ela se materializa no convite, social e irrecusável, de posicionamento do sujeito sobre o objeto de representação.

Conforme Moscovici (1978), as circunstâncias da vida social exigem do sujeito uma ação, a resposta ou a tomada de posição sobre determinado objeto social. E, diante do desejo de responder à pressão, o sujeito reelabora as informações que já possui sobre ele – mesmo sendo estas inconsistentes ou incertas –, acelera o processo de tratamento das informações que possui e, no lugar de constatá-las, passa a assumir a inferência.

As representações sociais de Escola do Campo partilhada pelos professores revelam a crença de que a instituição pode contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos que a ela têm acesso. Segundo os professores, através do domínio de conhecimentos e habilidades que a instituição oferece, proporciona aos alunos os meios necessários para a saída do campo e sua inserção na vida cidadina. Essa compreensão nos aponta elementos relevantes nessa representação: a vinculação de melhores condições de vida é atrelada à saída do campo; a vida na cidade e a saída do campo são relacionadas à aquisição do saber adquirido por meio da escolarização. Novamente, a dicotomia Rural x Urbano se destaca nas representações, revelando que para os professores não haveria melhores condições de vida no campo, ou conhecimentos advindos da Escola do Campo úteis à população campesina, em seu próprio território de convivência e pertencimento.

A forma como os professores se referiram e se posicionaram sobre a relação estabelecida com as comunidades do campo também pode ilustrar a pressão para a inferência. Ao serem convidados a falar sobre, os professores às associaram, exclusivamente, às famílias dos alunos da localidade, na qual a instituição escolar está inserida. Como essa pressão é guiada pelo desejo de interlocução, de mostrar-se entendido do assunto, os professores acabam reduzindo a comunidade campesina na figura dos pais dos alunos matriculados nas escolas, membros com

os quais convivem com maior proximidade – mesmo que seja apenas nos momentos de festividades escolares ou de plantões pedagógicos.

Ressaltamos, novamente, que o relacionamento de proximidade e partilha com a comunidade da Escola do Campo é um dos pontos de relevância da Educação do Campo. A modalidade reconhece os moradores da comunidade na qual está inserida a escola como partícipes da formação das novas gerações através do ensinamento de seus conhecimentos, experiências e memórias. Sua relevância no ideário da Educação do Campo estimula a produção científica a seu respeito e, a partir da nossa revisão de literatura, podemos afirmar que os seus achados se distanciam dos nossos⁴⁸. Como já exposto em outras passagens deste texto, embora a produção científica revele que os professores de Escolas do Campo possuem relação de proximidade com a rotina da comunidade a qual a escola serve, acompanhando o seu cotidiano e a participação de membros do coletivo em atividades educativas, nesta pesquisa os professores demonstram desconhecimento das práticas cotidianas da comunidade e afirmam a falta de interação com os pais de seus alunos.

Certamente, as informações relativas à escola e à educação no universo do campo, de que dispõem esses professores, orientam a resposta desses sujeitos à pressão para inferência. Lembramos que a resposta à pressão se expõe como um processo desencadeado pelo sujeito, e a resposta segue vinculada às suas experiências e relações com o objeto representado. Em resposta, os professores tendem a diminuir o papel de destaque que a comunidade deveria assumir frente à Escola do Campo e no delineamento da proposta pedagógica. Em seus depoimentos, os docentes fazem referência, apenas, à família como o grupo social, como ilustra o relato a seguir:

Mas, a comunidade em si, aqui nessa escola sempre foi muito participativa. Eles são mais participativos em reuniões de pais e mestres, em alguma outra reunião, mas que seja uma reunião de festividade. Mas a parte de planejamento da proposta pedagógica da escola, eles não participam. (P09, E9/C/M).

⁴⁸ Em nossa revisão de literatura, agrupamos os cinco (05) trabalhos que estudavam o tema na linha de estudo *Participação da Comunidade*, vinculada à tendência de pesquisa *Práticas Pedagógicas dos Professores das Escolas do Campo*.

Ao explorarmos a dimensão da informação, evidenciamos que os conhecimentos que os professores possuem acerca da Escola do Campo advêm das comunicações estabelecidas, das suas experiências, das conversações relacionadas à Escola do Campo, bem como das ações e dinâmicas municipais que envolvem a Educação do Campo. Eles se relacionam, ainda, com o desempenho das atividades dos professores nestas instituições. Tratam-se, como já dissemos, de informações difusas sobre a Escola do Campo. As falas retratam um padrão urbano de mundo e de escola. São referências muito amplas que tratam da educação genérica e pouco relacionada ao grupo específico/comunidade do campo. Esse conhecimento reflete na **dimensão da atitude**, que revela as tomadas de posição do professor para com a Escola do Campo.

A atitude diz respeito à orientação geral do indivíduo, positiva ou negativa, em relação ao objeto de representação social, entretanto, não deve ser confundida com comportamento. Como nos esclarece Silva (1978), a atitude “se apresenta como uma pré-conceituação que é produto de relações, remanejamentos e organizações da experiência do sujeito” (SILVA, 1978 apud SANTOS, 1994, p. 135), está ligada à história do sujeito e/ou do grupo que representa. E, como destaca Moscovici (1978, p. 74) sobre a atitude, “é razoável concluir que uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”.

Esta pesquisa indica o frágil vínculo que os professores revelam possuir com as Escolas do Campo – desde o ingresso na função por designação da Secretaria de Educação – eles têm se relacionado com a instituição e com os sujeitos desse território, orientados por valores e princípios urbanos. Admitimos que o modo como ingressam nessas escolas justifica a aceitação, sem críticas, pelos professores, de uma proposta pedagógica única para o município e, de certa forma, nos indica porque os professores não focaram nas especificidades da Escola do Campo. Para Moscovici (1978), se o indivíduo exprime uma atitude (negativa ou positiva) acerca do objeto de representação social, interpretamos a sua atitude como uma tomada de posição.

A produção científica à que tivemos acesso revela que os professores das Escolas do Campo, mesmo sem dispor de formação específica para a atuação nessa modalidade, demonstram ter clareza acerca da importância da valorização e preservação das identidades camponesas e do papel que a Escola do Campo tem a

cumprir. Esse conjunto de pesquisas, presentes nas linhas de estudo *Foco em conteúdos ou disciplinas e Práticas em situações específicas*, nos evidencia como esse compromisso por parte do professor é relevante na implantação do projeto da Educação do Campo.

Mesmo que, para os professores, o campo imponha um modo de vida diferente do urbano, o cotidiano citadino seria possível de ser alcançado por quem desejar. Partindo desse pressuposto, os professores justificam a necessidade de propostas pedagógicas e políticas municipais únicas para todas as escolas públicas, estejam elas localizadas na Sede ou no campo. Justifica-se, desta forma, que o professor enxergue a Escola do Campo e o aluno que a frequenta através de um olhar “do outro” e não a partir de um autorreconhecimento ou pertencimento. Essa dimensão esclarece a opção por parte da maioria dos professores para trabalhar com uma proposta pedagógica única, sem manifestarem resistência. Esses achados se distanciam dos trabalhos que pesquisam a atuação dos professores da Educação do Campo que analisamos.

Assim, é razoável afirmar que a Educação do Campo seja estranha ao professor urbano e a Escola do Campo (lócus de sua atuação profissional) é representada como um espaço capaz de atenuar as diferenças entre os territórios (campo /cidade). Tal atitude é preocupante, quando o que se espera, como projeto público institucional para Educação do Campo, é um trabalho educativo que enfatize as especificidades e a cultura desse território.

A **dimensão campo de representação**, ou a imagem, é responsável por estruturar as dimensões de atitude e informação (elementos do conteúdo). Para Moscovici (1978, p. 47), imagens “[...] são sensações mentais que objetos e pessoas deixam em nosso cérebro”, reconhecidas como um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido, conferindo peso e significado aos demais elementos, que se encontram nas diversas dimensões.

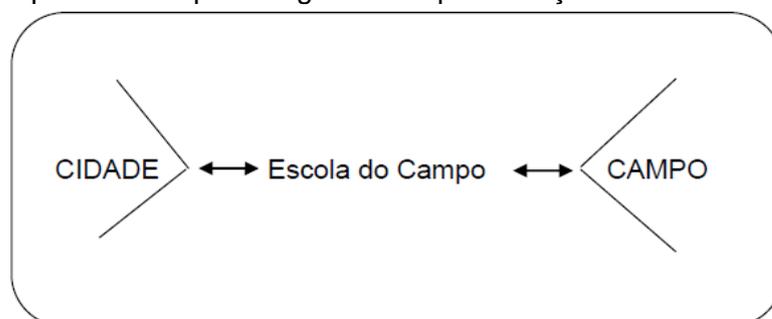
Como destaca Jesuino (2014), as pessoas não possuem as mesmas informações e conhecimentos acerca de um objeto social e nem todos tomariam a mesma atitude frente a um objeto ou situação. A diversidade de níveis entre esses dois elementos de conteúdo contribui diretamente na construção da imagem do objeto de representação social.

Desse modo, na análise da dimensão campo da representação, percebemos que, para os entrevistados desta pesquisa, a Escola do Campo é considerada como

um caminho, um trajeto, que se situa entre dois territórios, que, por tão distantes entre si, chegam a ser dicotômicos. A Escola do Campo orienta-se por uma proposta pedagógica baseada em padrões urbanos e é imposta às crianças e jovens. Sua presença no campo evita o deslocamento dos alunos para a cidade. No dizer dos docentes, a Escola do Campo assegura a convivência com as famílias e protege as novas gerações de um contato precoce com os vícios e males citadinos. Ao mesmo tempo em que se torna acessível, essa escola possibilita aos alunos o domínio dos conhecimentos que os tornariam mais aptos para a vida na cidade.

Conforme Jesuino (2014, p. 47), é possível traduzir em um esquema figural, quando “as três dimensões se acham suficientemente salientes”. Na tentativa de traduzir esta saliência em relação ao objeto investigado nesta tese, apresentamos este esquema na Figura 10, a seguir. Ele retrata a relação da Escola do Campo com os territórios do campo e da cidade que, na representação dos professores, expressa uma dicotomia. O esquema destaca a localização estratégica da Escola do Campo e sua ligação entre os dois territórios (campo x cidade).

Figura 10 – Proposta de esquema figural da representação social da Escola do Campo



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como nos afirma Moscovici (1978, p. 71), as três dimensões da representação social – informação, campo de representação ou imagem e atitude – nos fornecem um retrato do seu conteúdo e do seu sentido. A análise que empreendemos permitiu uma aproximação dos elementos a eles vinculados.

As informações (conhecimentos) acerca da Escola do Campo alicerçadas no viés dicotômico Rural x Urbano orientam os posicionamentos dos entrevistados a favor ou desprovidas de críticas às ações e às políticas únicas de educação para a Rede Municipal. Ademais, conforme os professores, uma proposta unificada de

educação favorece o aluno do campo, uma vez que lhe garante o acesso aos saberes e habilidades para todos (atitude).

Ressaltamos ainda que, nas representações dos professores, a cidade/o território urbano aparece como o espaço privilegiado de sobrevivência e, de certa forma, a Escola do Campo não teria o propósito de garantir a permanência dos seus habitantes nesse seu território, mas prepará-los para o acesso à cidade, como alternativa ou possibilidade de melhoria de vida. Não localizamos nos depoimentos referências à Escola do Campo que levassem em consideração os aspectos referentes à vida no campo, bem como as peculiaridades existentes nesse ambiente e a valorização das atividades produtivas e cultura campesina. Assim, a imagem (campo representacional) de Escola do Campo emerge como uma travessia, uma passagem para um modo de vida mais próspero oferecido pela cidade/o urbano.

Em conformidade com Arroyo, Caldart e Molina (2004), os resultados da análise dimensional indicam que toda e qualquer reflexão sobre a Educação do Campo é perpassada pelo debate sobre a relação campo/cidade. Relação essa permeada pela dicotomia entre o que é atrasado e o que é moderno. Desta forma, os resultados da análise dimensional sustentam a dicotomia Rural x Urbano, que sedimentam os conteúdos simbólicos imbricados à Escola do Campo (como educação, campo, aluno e comunidade).

6.4 O MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E DE ANCORAGEM

Nesta seção, a fim de melhor compreender a atividade de construção das representações sociais de Escola do Campo pelos sujeitos do estudo, exploramos os resultados tomando por base os processos de objetivação e ancoragem. A exploração desses processos destaca a relação que o professor estabelece com o universo da Educação do Campo no município de Garanhuns.

Os processos de objetivação e ancoragem carregam características que definem a natureza dinâmica da construção das representações sociais, pois se configuram como mecanismos interdependentes, de ocorrência quase simultânea, e têm como papel auxiliar na transformação de objetos e ideias desconhecidas, em familiares ao sujeito. São processos que se engendram nos conteúdos simbólicos

que o sujeito ou grupo carrega como próximos e/ou conhecidos, baseados em memórias e conclusões passadas.

Ao transferir o objeto para a sua esfera pessoal, o sujeito que representa torna-se capaz de interpretá-lo e atribuir-lhe concretude. Cabe ao processo de objetivação tornar “[...] real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem, uma contrapartida material [...] tenta-se acoplar a palavra à coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 111).

Um esquema que antes figurava simplesmente na esfera do conceito, por meio da objetivação, torna-se real e acessível ao senso comum, conhecido. Este processo implica três movimentos, que tornariam possível a conversão de conceitos em objetos quase concretos, atribuindo “a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 130), seriam eles: a *classificação*, a formação de um *esquema figurativo* e a *naturalização* do objeto. Na tentativa de melhor compreender o que está objetivado nas representações de Escola do Campo dos professores, nos deteremos na análise destas operações, essenciais ao processo de objetivação.

Ao objetivar a Escola do Campo, os professores passam a estabelecer uma relação com a instituição de ensino a partir de sentidos próprios que ela assume frente ao grupo. Essa relação com o objeto exige que o sujeito retire-o do seu contexto de origem e que selecione certos aspectos, a partir dos seus valores e crenças (filtros morais).

Para a Teoria das Representações Sociais, a *classificação* corresponde aos movimentos do sujeito, no ato de seleção, frente à diversidade de informações com as quais tem contato e que envolvem o objeto de representação. É o ato que permite adaptar novos conceitos à ordem simbólica pré-existente e, desta maneira, atenuar o embate que novas concepções poderiam gerar à teia de significados do sujeito. Dentro deste movimento, os novos conhecimentos são reorganizados, reajustados, respondendo às exigências para que possam ser incorporados ao referencial que partilha, enquanto membro do grupo. Esse movimento de reconstrução provoca defasagens, mascarando ou acentuando certos elementos do objeto representado, em virtude de efeitos de distorção, suplementação e subtração⁴⁹ dos atributos dos objetos representados.

⁴⁹ Distorções, suplementações e subtrações são apresentados por Jodelet (2001) como tipos de efeito suscetíveis ao processo de formação das representações sociais. Estes se encarregam de:

Sabemos que o valor atribuído à escola nas sociedades contemporâneas ressalta a relação social entre a instituição escolar e a entrada no mercado de trabalho. Esses sentidos são partilhados nas comunicações cotidianas e nos meios, e sugere que os professores não estão alheios a eles. Também, como discutimos nas seções anteriores, a partir das entrevistas, evidenciamos que a própria noção de campo, que em tese já definiria a natureza da Escola do Campo, é posta em detrimento – como já expomos, uma escola desprovida de especificidades que desconsidera a cultura, os conhecimentos e à própria identidade dos camponeses.

Ressaltamos que o conteúdo simbólico que envolve a noção de Campo para os professores – em que se destacam o atraso, a carência e a distância – determinaria a organização de novos elementos, fortalecendo essa teia de sentidos em volta da Escola do Campo. Como já indicamos, esse conteúdo simbólico traduz aproximações com os pressupostos da carência cultural e reflete um encadeamento simbólico que atinge os atores e elementos envolvidos no universo do Campo. Assim, para os professores, o território campesino parece ser compreendido como um lugar desvinculado do desenvolvimento e, por isso, próximo à ignorância; além disso, atribuem aos alunos características advindas da carência. A Escola do Campo, por sua vez, conseguiria oferecer às novas gerações o passaporte necessário aos que desejarem melhores condições de vida: o conhecimento escolarizado, indispensável à vida cidadina.

É possível identificarmos dentro dessa teia de sentidos a presença da distorção, mecanismo que acentua ou minimiza elementos constitutivos da Escola do Campo. Diferente de uma proposta de escola que valorize os conhecimentos, valores, culturas e de suas identidades, por meio de um projeto político que se concretize em diferentes práticas educativas, os relatos que justificam a necessidade de Escolas do Campo nas comunidades reduzem à oferta da escolarização próxima à residência dos alunos, apenas para evitar o deslocamento das crianças e jovens para a cidade. Assim, podemos afirmar que o conteúdo simbólico dos professores em relação à Escola do Campo encontra-se afastado do que constitui suas finalidades e funções, tal como preveem as políticas educacionais e produção científica sobre a temática já apresentadas neste trabalho. Esse conteúdo evidencia

acentuar ou minimizar atributos do objeto; atribuir características e conotações; e, suprimir atributos, respectivamente.

o que, no processo de objetivação, denominamos de subtração dos atributos do objeto representado.

No processo de objetivação, como já indicamos, o sujeito/grupo também é levado à elaboração de um *esquema figurativo* que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, permite ao sujeito que representa a visibilidade que estrutura os conceitos da representação. Seria a parte mais sólida e estável de uma representação e, como nos esclarece Moscovici (1978), esse esquema traduz um núcleo essencial da representação. Para o autor, “a mutação do abstrato e sua impregnação pelos elementos metafóricos e imagísticos individualizam um momento importante da objetivação: aquele em que é *esquematisado o edifício teórico*” (MOSCOVICI, 1978, p. 126, grifo do autor).

No âmbito desta investigação, o esquema figurativo corresponde ao conhecimento elaborado pelos professores acerca da noção de Campo e cidade, como lugares distantes e opostos. Nesse esquema, a Escola do Campo constitui-se como a instituição que dialoga com esses dois territórios de forma harmônica, pois garante dupla proteção (oferta da escolarização às crianças e jovens próxima às suas famílias e preservando-os da exposição aos malefícios que a vida na cidade poderia lhes proporcionar) e os egressos da Escola do Campo – instituição que lhes garantiu o acesso à mesma proposta educacional oferecida à população da cidade – teriam a oportunidade de tentar uma vida melhor no território urbano. Isto significa que a finalidade da Escola do Campo seria preparar sua população para a vida na cidade.

Como podemos observar através do esquema figurativo, os professores consideram os aspectos que condizem com seus referenciais à sua cultura. É este esquema figurativo que dispõem sobre a Escola do Campo o que leva, na maior parte dessas suas referências, a desconsiderarem as finalidades, normativas e diretrizes que orientam esse projeto de escola.

Esse esquema é assumido pelo grupo e a sua representação traduz o real, ou seja, constitui a *naturalização*. Como nos esclarece Moscovici (1978, p. 127), ao penetrar no meio social como expressão do ‘real’, o modelo figurativo torna-se por isso mesmo ‘natural’, e passa a ser utilizado como se esse esquema “se livrasse diretamente dessa realidade”.

Entre o grupo pesquisado, a Escola do Campo tem uma relação direta com o território urbano, garantida, principalmente, na figura do professor, sujeito que no

seu cotidiano profissional, transita com tranquilidade nos dois territórios. Para os professores, a relação com a cidade integra a função da Escola do Campo. A presença dessa instituição se justifica pelas possibilidades que proporciona às novas gerações da comunidade campesina, dentre elas a busca de um modo de vida melhor, possivelmente, na cidade.

A naturalização, que se expressa na incorporação das representações no discurso e nas atitudes, fica evidente entre os entrevistados. Os depoimentos indicam que, para os professores, frente às oportunidades que o campo oferece às novas gerações, o acesso ao conhecimento escolarizado, por não ser diverso do oferecido nas escolas da Sede, responde às mínimas exigências para uma vida na cidade, com melhores condições. Assim, nas representações sociais desses docentes, a Escola do Campo constitui-se como a oportunidade de abandono de um território atrelado ao atraso e à ignorância, objetivada como uma travessia, um caminho que proporciona uma vida diferente, supostamente melhor que a campesina.

O processo de *ancoragem*, articulado ao de objetivação, configura-se como um mecanismo de construção das representações sociais, de ocorrência quase simultânea, mais ou menos como duas faces de um mesmo objeto. Pela naturalização e ancoragem, por exemplo, como indica Santos (1994, p. 136), a representação social adquire seu caráter figurativo e significativo.

A ancoragem permite a inserção de conteúdos desconhecidos às categorias de referências que os sujeitos já detêm. Essa inserção reajusta os novos elementos ao paradigma que rege a categoria, ao mesmo tempo em que a categoria à qual eles se filiam também reage às alterações.

No processo de ancoragem, dois aspectos ganham relevância, são eles: a *classificação* e a *nomeação*. Moscovici (1978) nos apresenta o ato de *classificar* como a primeira operação que fazemos para tornar familiar o que nos é estranho. A ação corresponde à inserção do não familiar na ordem classificatória. Essa ordem, por sua vez, delimita a presença dos elementos pertencentes à categoria e mantém definidos os limites para garantir a coerência da classificação. Essa ação não possui natureza arbitrária ou neutralidade por parte do sujeito ou grupo, uma vez que se baseia na atribuição de valores (positivos ou negativos) ao objeto de representação social.

Os depoimentos dos professores sobre a Escola do Campo e os alunos que a frequentam revelaram-se ancorados nessa visão dicotômica, na qual o campo é sinônimo de carência e atraso, e a cidade é o mesmo que progresso ou avanço. Destacamos, ainda, o papel que o estereótipo atribuído ao aluno do campo desempenha na ação de tornar o desconhecido como familiar ao sujeito que representa. Os depoimentos dos docentes revelam certa surpresa para com: a tranquilidade e a vida pacata das comunidades do campo; o interesse dos alunos pelo ensino e aprendizagem; e a valorização da Escola do Campo pelas crianças, provocando reflexões acerca do quê o grupo esperava encontrar no território do Campo. Assim, reafirmamos que é conferindo atributos que os professores estabelecem relações com o campo (sujeitos e elementos a ele vinculados) com a Educação do Campo e Escola do Campo. Esses objetos vão sendo reinterpretados a partir do que já lhes era familiar.

Através de ações que envolvem a *generalização*, os professores reúnem em uma classe geral elementos que consideram fazer parte de um conjunto de objetos similares. Seus depoimentos indicam que a Escola do Campo, como proposta nas políticas nacionais e na literatura educacional, ainda não lhes é próxima. Assim, movimentam-se e relacionam-se com esse objeto por meio da generalização, pois, ao atribuírem à Escola do Campo características que envolvem as noções de “escola”, que lhes são familiares, são levados a se aproximar das escolas da cidade, tomadas como referência. Tal generalização desconsidera que o povo do campo tem modos de viver e de trabalhar próprios, distintos da realidade urbana.

No processo de ancoragem da Escola do Campo por parte dos professores, também notamos ações de *particularização*. Tais particularizações foram detectadas quando os professores desconsideram que os alunos podem desejar permanecer no campo; no descrédito à possibilidade de trabalhar conteúdos específicos da realidade campestre; e na surpresa que alguns demonstram frente ao interesse e desenvoltura das crianças. Estes exemplos ilustram a representação social da Escola do Campo como uma travessia, que permite a migração (mais qualificada) do campo para a cidade.

Os sentidos do campo como um espaço de possibilidades, que dinamiza a ligação dos seus habitantes com as suas próprias condições de existência e relações com a sociedade, tal como preconizam as políticas de Educação do Campo, destoam dos referenciais de base que os professores têm como familiar.

Assim, seus depoimentos mostram uma particularização das informações sobre a Escola do Campo, fortalecendo suas representações a partir do que já conhecem e vivenciam. Esse movimento revela a atuação do processo de ancoragem na construção das representações e demonstra uma relação imbricada entre a elaboração psicológica da representação e seus desdobramentos nas interações sociais que envolvem a Escola do Campo.

A exploração dos processos de objetivação e ancoragem, bem como as relações e dinâmicas envolvidas no processo de criação das representações sociais investigadas, permitem afirmar que prevalece, no grupo pesquisado, representações sociais de Escola do Campo pautadas na dicotomia Rural x Urbano. Tal dicotomia é marcada por uma situação de dependência do primeiro para com o segundo. As representações sociais de Escola do Campo estão ancoradas nessa dicotomia e objetivadas como uma travessia que permite a superação do atraso da vida campesina. Essas representações sinalizam que estamos distantes de uma Escola do Campo que valorize os conhecimentos, culturas e identidades das populações que trabalham e vivem no campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais de Escola do Campo, construídas por professores do município de Garanhuns-PE, explorando as dimensões envolvidas no processo de elaboração dessas representações. No intuito de alcançá-lo, no decorrer da investigação, indicamos as dinâmicas e ações municipais que estão envolvidas no processo de elaboração dessas representações.

A Teoria das Representações Sociais foi o referencial teórico-metodológico do estudo. As representações sociais são formas de conhecimento elaboradas socialmente e partilhadas por um grupo. Através das representações, os indivíduos explicam a realidade e justificam suas tomadas de posição. Conforme a referida Teoria, o sujeito que representa, vivencia e interage com informações referentes ao objeto a ser representado. A imbricada relação existente entre sujeito/objeto nos aponta a relevância de refletirmos acerca dos aspectos que a envolvem e revela o papel ativo do sujeito, frente ao objeto representado.

O estudo, de cunho qualitativo, teve como *lócus* o município de Garanhuns, localizado no Agreste Meridional de Pernambuco e foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, utilizamos como instrumento o questionário e a entrevista semiestruturada. Os questionários foram aplicados a 150 (cento e cinquenta), professores que atuavam em Escolas do Campo, 05 (cinco) gestores escolares dessas instituições e 20 professores responsáveis pelas instituições.

Os questionários permitiram caracterizar o perfil do professor das Escolas do Campo e, assim, nos aproximarmos do sujeito que representa: o professor da Escola do Campo no município de Garanhuns. Os resultados indicam que o corpo docente das Escolas do Campo do município é formado, predominantemente, por mulheres na faixa etária entre 31-40 anos, com formação em graduação e pós-graduação, residentes da área urbana do município.

O número de professores que atua com vínculo temporário na Educação do Campo do município chama atenção (35% dos docentes). Constatamos que esses professores assumem a função docente na Educação do Campo não por escolha pessoal, mas por designação da Secretaria Municipal de Educação, que os distribui nas Escolas do Campo de acordo com a demanda. Ressaltamos que essa situação institucional do docente tem implicações para a construção das representações

sociais do objeto investigado: a Escola do Campo. Os professores, ao assumirem as salas de aula nessas escolas, costumam permanecer, apenas, enquanto aguardam a transferência para uma instituição de ensino mais próxima de sua residência, geralmente, no território urbano. Esse cenário reflete na alta rotatividade docente na Educação do Campo e reverbera em desafio ao professor no estabelecimento de vínculos mais próximos à comunidade que recebe a Escola do Campo.

A análise das entrevistas, realizadas com 35 professores da Educação do Campo, tornou possível o estudo das representações sociais de Escola do Campo dos professores. A Análise de Conteúdo aplicada ao material coletado nas entrevistas permitiu a organização e identificação de dois eixos temáticos: *O professor da Educação do Campo na relação de pertencimento com a Escola do Campo* e *O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos*.

O primeiro eixo evidencia como ocorre o ingresso do professor no universo da Educação do Campo, bem como a relação que estabelece com a comunidade em que se situa a Escola do Campo e suas implicações para a construção das representações sociais do objeto investigado.

O universo da Educação do Campo à luz dos princípios urbanos, segundo eixo investigado, destaca os modos como os professores dão sentido ao real, ou seja, os elementos que envolvem a Escola do Campo (campo, aluno da Escola do Campo, comunidade campesina, educação, etc.). Eles reelaboram esses elementos para compreendê-los, tornando possível a relação.

O estudo revela que os docentes compartilham da representação social da Escola do Campo como uma instituição que, ao proporcionar às novas gerações campesinas o acesso e a apropriação dos conhecimentos, favorece a migração campo/cidade. Nessa representação, o abandono do campo é impulsionado pelas vantagens e pelo progresso que a vida citadina pode oferecer. A análise das dinâmicas e ações desenvolvidas pelo município para garantir a oferta e a gestão da Educação do Campo sugere que os conteúdos simbólicos engendrados à Escola do Campo estabelecem uma dicotomia entre o rural e o urbano.

Na segunda etapa da pesquisa, a fim de melhor explicitar as representações sociais identificadas, exploramos os elementos relacionados às suas três dimensões (informação, imagem e atitude) de Escola do Campo, construídas pelos professores da Educação do Campo municipal. Essas dimensões dizem respeito à formação do

conteúdo da representação e remetem ao contexto social em que se insere o indivíduo que representa.

A análise dimensional elucidou a forma como os professores se posicionam em relação à Escola do Campo e ressaltou como o percurso profissional dos sujeitos na Educação do Campo influencia a sua relação com a instituição escolar, com os seus alunos e com as comunidades campesinas. A análise revela, também, as tomadas de posição dos professores acerca da gestão municipal da Educação do Campo, enfatizando a ausência de uma proposta pedagógica e de um calendário escolar adequados à realidade da Educação do Campo no município investigado.

A análise das dimensões revelou que o debate sobre a relação campo/cidade perpassa elementos e sujeitos envolvidos na Educação do Campo. A representação social de Escola do Campo articula ou arrasta para junto de si outros elementos, tais como: campo, aluno da Escola do Campo, comunidade campesina e educação.

Também, na segunda etapa da pesquisa, exploramos, com base nos depoimentos, os processos de objetivação e ancoragem na construção das representações sociais de Escola do Campo desses professores. Identificamos que essas representações estão ancoradas na dicotomia Rural x Urbano e objetivadas como uma travessia, ou seja, nas possibilidades que a escolarização oferece para superar a cultura do atraso. Compreendemos que essa representação social já está naturalizada no grupo, que incorpora, no seu discurso e em suas atitudes (tomadas de posição), os elementos relacionados ao objeto representado.

Conforme os professores, para garantir oportunidades às novas gerações, o acesso ao conhecimento escolarizado não deve ser diferente do oferecido nas escolas da Sede do município, uma vez que permite responder às mínimas exigências para uma vida na cidade, com melhores condições. Nas representações sociais dos docentes, a Escola do Campo constitui-se como uma via para o abandono do campo e migração para a cidade. Os depoimentos sugerem que a Escola do Campo apresenta-se objetivada como uma travessia, que proporciona às gerações do campo possibilidades de uma vida melhor, diferente da campesina, possivelmente na cidade. Inferimos, a partir dos achados, que essa representação está ancorada na ideia da 'carência cultural'.

Nesta perspectiva, a tese, que ora defendemos, indica que a Escola do Campo, nas representações sociais dos professores, sustenta-se na dicotomia Rural x Urbano e ratifica um modelo no qual o modo de vida no campo é inferior ao modo

de ser cidadão. Por conseguinte, sugere um distanciamento entre o ideário da Educação do Campo e as políticas públicas direcionadas para esta modalidade de educação.

Os resultados do estudo sinalizam a necessidade de reflexões e intervenções conjuntas por parte da gestão da educação municipal e dos povos do campo no sentido do cumprimento dos princípios legais e do ideário da Educação do Campo, a fim de impedir que a Escola do Campo esteja a contribuir para inferiorizar a vida no campo. Reiteramos que a Escola do Campo deve ser pensada a partir das práticas sociais, históricas e culturais do seu povo, respeitando suas manifestações culturais e a diversidade de etnias e culturas existentes.

Sugerimos, pois, a partir dos resultados alcançados nessa investigação, o desenvolvimento de pesquisas de natureza etnográfica, que focalizem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula das Escolas do Campo, bem como as relações pedagógicas tecidas na oferta da Educação do Campo. Reconhecemos, também, que estudos centrados na identidade do professor da Educação do Campo trariam dados interessantes para a produção científica que envolve essa discussão, pois oportuniza o desvelamento das especificidades e referências desse profissional, que estariam contribuindo para a construção e consolidação das representações sociais de Escola do Campo partilhada pelos professores da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-37.

ALAYA, D. B. Abordagens Filosóficas e Teoria das Representações Sociais. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 346-375. *E-book*.

ALBUQUERQUE, J. O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://www.mstemandados.org/sites/default/files/TESE%20-%20JOELMA_ALBUQUERQUE.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALMEIDA, B. T. **Políticas Públicas de educação do campo para os jovens e adultos**: um olhar sobre o estado de São Paulo. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102018-111244/publico/BRENO_TRAJANO_DE_ALMEIDA_rev.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALMEIDA, R. D. **Educação do campo, movimentos sociais e práticas educativas**: uma análise da política de educação do campo em Miradouro-MG. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/3181>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília MEC/INEP, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view-File/1944/1913>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Psicologia da educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 17-37, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. *In*: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.).

Representações sociais, uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.141-150.

ANDRADE, L. A. M. de; QUEIROZ, M. A. Educação no meio rural: controvérsias políticas e Pedagógicas. *In*: CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M. (Orgs.). **Política Educacional: Contextos e Perspectivas da Educação Brasileira.** Brasília: Líber Livro, 2012. p. 143–162.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **A educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: Pronera, 2004.

ANHAIA, E. M. Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo: Momento Sociedade-política. *costa In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos**[...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan.abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1-/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ANTUNES, Larissa. **O papel dos estereótipos nas representações sociais compartilhadas por adolescentes sobre as pessoas que vivem com HIV/AIDS.** 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFSC, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99372>

AQUINO, E. C. P; BRITO, J. E.; COSTA, V. A. Trajetórias de mulheres da educação de jovens e adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis/SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

AQUINO, L. V. **Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos.** 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream-/1843/BUOS9F5FLG/1/disserta__o_revisada__para_entrega.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

ARAGÃO, M. C. C. **A educação do Campo e o Programa Escola Ativa: Uma análise do Programa em Escolas Sergipanas.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4623>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARAÚJO, A. M. R. B. **Educação do Campo - campos de disputas: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB.** 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4814?locale=pt_BR. Acesso em: 18 jul. 2020.

ARAÚJO, E. R. N. M. **O cotidiano da Infância e das práticas educativas da educação do campo**: categorias em construção na história da educação. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4750>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ARAÚJO, S. R. M. Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

ARAÚJO, S. R. M. O dito e o não dito da formação inicial dos monitores das escolas famílias agrícolas: do projeto político pedagógico aos protagonistas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis/SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARROYO, M. G. Diversidade. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 229–236.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 359-365.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004. p. 18-25.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa:Edições 70, 2004.

BARRA NOVA, T. B.; MACHADO, L. B. Representações Sociais de Escola, Aprendizagem e saberes do aluno da escola pública. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2007, Recife. **Anais** [...]. Recife, 2007a. 1 CD-ROM

BARRA NOVA, T. B.; MACHADO, L. B. **A Escola nas Representações de Alunos da Rede Particular de Ensino**. 2007. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação

em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007b.

BARRA NOVA, T. B. **A escola para crianças da rede pública de ensino: Um estudo de Representações Sociais**. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4079>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BARRAL, B. S. **Educação do Campo: as perspectivas das multisséries em Lima Duarte/MG**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/trabalho-finalissimo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROSO, E. R. **Educação do Campo: Contexto de discursos e de Políticas**. 2011. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251137>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BATISTA, Ana Lídia Santana. **Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da Educação do Campo**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/431>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BELTRAME, S. B. *et al.* Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 32., 2010, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos [...]** Caxambú/MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

BONFIM, Z. A. C.; ALMEIDA, S. F. C. Representação Social. Conceituação, dimensões e funções. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9 (1/2), p. 75-89, jan/dez. 1991. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream-/riufc/10977/1/1992_art_zacbonfim.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BORGES, H. S. **Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização do Brasil: relatório de observação nº 4**. 2 ed. Brasília: Presidência da República – CDS, 2011. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16657, 14 nov. 1942. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-norma-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 5, 10 maio 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1, 5 nov. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 23, de 12 de setembro de 2007. Reexaminado pelo Parecer nº 03/2008, de 18 de fevereiro de 2008. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 13 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias->

112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, p. 39, 2 maio 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BUCZENKO, G. L. **Educação Ambiental e educação do campo**: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental. 2017. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1355>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

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

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. **Cadernos do ITERRA**, Ano II, n. 6, p. 80-103, 2002. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files-/Caderno%20Iterra%2006.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CALDART, R. S. Ser Educador do Povo do Campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002a. p. 88-91. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S.A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004a. p.10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A.(Org). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265

CARVALHO, C. A S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9VFJ4P>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambú/MG: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

COCO, V. Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORDEIRO, T. G. B. F. **Nenhuma escola fechada!** Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e Educação do Campo. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – FFP/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxNBjP23K1sCY2ZIT0pDVXRzeFk/edit?pli=1>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CORREA, M. V. G. **Memória na prática discente**: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8SRNDE>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CORREIA, D. M. N. **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB**: encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8783?locale=pt_BR. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSTA, G. B. A. **A dimensão socioambiental na educação do campo em Vitória da conquista – BA**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4797>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, G. K. **Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Paraná**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3620>. Acesso em: 05 jul. 2020.

COSTA, L. G. **A educação do campo**: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4659?mode=full&locale=pt_BR. Acesso em: 18 jul. 2020.

COSTA, L. M. **A construção do projeto político pedagógico da escola municipal Tiradentes/Mari-PB**: desafios e possibilidades para a educação do campo. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4930/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

COSTA, V. A. **Práticas de Leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: Educação do Campo em construção. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8GGN5N>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CREPALDE, R. S. A lua na vida no/do campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luiz do Maranhão/MA. **Anais eletrônicos** [...]. São Luiz do Maranhão/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

CRISTO, C. H. **Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes**: elaboração e implementação da política de educação do campo em municípios baianos. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/302>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CUNHA, H. S. A feminização da luta por escolas do campo: uma questão de gênero e classe. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Ano V, n. 10, Caderno Temático do II SIEC: Educação do Campo em Movimento, 2016. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando->

/component/phocadownload/category/249-artigos?download=258:4-a-feminizacao-da-luta-por-escolas-do-campo-uma-questao-de-genero-e-classe-hundira-s-cunha-p-52-71. Acesso em: 20 jul. 2020.

CUNHA, L. A. O ensino superior na colônia. *In*: CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Ed. UNESP, 2007. p. 21- 62.

DINIZ, D. F. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no contexto do estado democrático de direito: movimentos sociais e gestão participativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis/SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

DINIZ, L. S. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS9F5EUL/2/luciane_diniz_menezes.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

DINIZ, M. L. G. L. **Alfabetização e Letramento na prática educativa da educação no campo**: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB). 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://posgraduacao.uepb.edu.br/pgfp/download/turma2012/marjorie-lopes-guimaraes-loureiro-diniz-alfabetizacao-e-letramento-na-pratica-educativa-da-educacao-no-campo-estudo-de-caso-em-classes-multisser.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

FARIA, A. A. **Formação continuada de professores das escolas rurais**: cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1601>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARIAS, A. A. **Organização da educação do campo no Acre**: Classes multisseriada e a questão do acompanhamento pedagógico. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/organizacao-da-educacao-do-campo-no-acre-classes-multisseriadas-e-a-questao-do-acompanhamento-pedagogico/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-62.

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

FONTANA, M. I. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis/SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação de Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARANHUNS. Lei nº 4.147, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Pernambuco**: Pernambuco, a. VI, n. 1357, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amupe>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In: BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GOBATO, A. T. S. C. **Educação no Campo**: escola do assentamento Monte Alegre. 2012. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2626?show=full>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOIS, M. N. **Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo**: um estudo no estado de Sergipe. 2017. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4600>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GONÇALVES, G. B. B. G. De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

GOULART, F. M. **Educação e o desenvolvimento rural**: desafios e perspectivas para a educação do campo em Minas Gerais, 2008-2015. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20979/1/EducacaoDesenvolvimentoRural.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUARESCHI, P.; BUSSOLETTI, D. Entre-lugares de verdades perigosas: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. **Em**

Questão, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 63–76, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/19384>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GUGELMIN, G. M. M. C. **Educação do Campo**: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa PROJOVEM. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/294>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

HAGE, S. A. M. Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia/GO.

Anais eletrônicos [...]. Goiânia/GO: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis/SC: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

HAGE, S. A. M.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luiz do Maranhão/MA. **Anais eletrônicos** [...]. São Luiz do Maranhão/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

JANATA, N. E.; NAWROSKI, A.; CALDAS, V. X. Reflexões acerca da educação de jovens do campo em Santa Catarina. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

JESUS, A. C. **Nos caminhos da escola do campo**: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_106feddbc8657cf6e3ce96be46bcb464. Acesso em: 18 jul. 2020.

JESUINO, J. C. Um conceito reencontrado. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 211-237. *E-book*.

JODELET, D. Representação sociais em um domínio em expansão. As Representações Sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 31-61.

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra “A Psicálise, sua imagem e seu público”. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 262-297. *E-book*.

JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 10., 2017, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.jirs2017.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=350. Acesso em: 14 jul. 2020.

JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição brasileira. *In*: JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre pluralidade e sabedoria da razão. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 211-237. *E-book*.

KLEIN, S. F. **Educação do Campo**: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – Espírito Santo. 2013. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2350>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOTI, O. R. **Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP**: Limites e Possibilidades na construção da identidade com a educação do campo. 2013. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1162?mode=full> . Acesso em: 18 jul. 2020.

LAHLOU, S. Difusão das Representações e Inteligência Coletiva Distribuída. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 77-132. *E-book*.

LEITE, A. C. L.; CASTRO, L. S. Educação para quilombolas: Como a gestão escolar percebe os valores sócio políticos e culturais de uma comunidade quilombola? 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2017. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/816/1/tcc_maelycarlosdasilvacurvelo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

LIMA, A. R. S. A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia Paraense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

LIMA, E. N. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo**: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2344?show=full>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LIMA, R. R. F. **A política pública da educação do campo em Feira de Santana**: entre o dizer e o fazer. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/87>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LINS, G. O. C.; CAVALCANTE, L. O. H. Juventude em Escolas Famílias Agrícolas do Semi-árido: Paradoxos entre Educação, Trabalho e Campo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

LOPES, W. J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2295?show=full>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MACHADO, L. B. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. *In*: MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013. p. 15-28.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2163/1431>. Acesso em: 13 ago. 2019

MAINAR, A. A. S. **A Evasão na Educação de Jovens e Adultos do território Campesino**: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola? 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream-/123456789/17386/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Alcione%20vers%c3%a3o%20final%201.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARQUES, T. G. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e concepções. *In*: Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos [...]**. Fortaleza, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>. Acesso em: 24 maio 2020.

MARCOCCIA, P. C. P. Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos [...]**. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, T. G. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 17., 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos [...]**. Fortaleza: XVII ENDIPE, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/SER%20odocente%20em%20escolas%20no%20do%20campo%20perfil,%20condi%c3%87%c3%95es%20de%20trabalho%20e%20forma%c3%87%c3%83O.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MARTINS, F. J. MST, Via Campesina e Educação: Integração e o Instituto de Agroecologia Latino Americano. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos [...]**. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MARTINS, M. C. “A Pedagogia dos aços”: As implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos [...]**. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MARTINS, S. M. S. **A gestão das classes multisseriada na educação do campo no município de Inhambupe (BA)**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/SUZANA-MARIA-SILVA-MARTINS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e

rural. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 555-568, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2020.

MEDAETS, C. V. Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MEDEIROS, L. B. **Parceria e dissenso na Educação do Campo**: marcas e desafios na luta do MST. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3642/LucineideMedeiros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MENDES, D. M.; REIS, M. Residência agrária jovem no Amapá: articulando ensino, pesquisa e extensão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 38., 2017, São Luiz do maranhão/MA. **Anais eletrônicos** [...]. São Luiz do maranhão/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MENESES, M. A. **Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_fa08c61f46013d38756aab87a9d43e9e. Acesso em: 09 jul. 2020.

MENEZES, A. C. S. **Educação do campo no semiárido**: o currículo na perspectiva da contextualização e organização social. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4737?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jul. 2020.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e Representação Social: Tendências de Pesquisas na área – Período de 2000 a 2003 de escola. *In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Experiência e representação social*: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.92-130.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, R. P. **Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8354>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MORAES, V. M.; SOUZA, M. A. Movimentos sociais, governos e universidades: a produção da LEDOC no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 38., 2017, São Luiz do maranhão/MA. **Anais eletrônicos** [...]. São Luiz do maranhão/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MORETTI, M. F. B. **O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9302/TeseMFBM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução: Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, A. A. V. A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em Educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 31., 2008, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambú/MG: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

OLIVEIRA, L. B. **Educação no Campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13855>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In: CALDART, R.S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

OLIVEIRA, M. A. Igreja, Educação do Campo e seu Movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

OLIVEIRA, M. R. A. **Os Lugares e os Sentidos da Educação do Campo nos Currículos dos Cursos de Pedagogia da UFPB/ Campus I**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9869?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORTEGA, A. C.; FONSECA, S. G. Entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. **Ensino e Revista**, v. 12, p. 89-95, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7918>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PANTEL, K. F. Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: editora Intermeios, 2015.

PEREIRA, K. A. Economia Solidária e Reforma Agrária: Refletindo sobre a educação nos movimentos sociais a partir da aprendizagem dialógica. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

PEREIRA, K. A. **Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-104156/pt-br.php>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PERIPOLLI, J. P.; ZOIA, A. O Professor das Escolas do Campo: Trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. **Rev. Fac. Educ. Univ. do Estado de Mato Grosso**, v. 22, ano 12, n. 2, p. 99-114, jul.dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3965>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PIMENTA, A. C. **Educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4899>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PINTO, T. H. O. **A apropriação do discurso científico sobre a evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9HDKP6>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PIO, J. M. **Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS8MAJFF/1/disserta__o_vers_o_juceli_a_venancio.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

PIRES, Â. M. M. M. O planejamento e a gestão da Educação do Campo: o caso de um município pernambucano. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambú/MG: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 29 maio 2020.

PORTO, L. B. **O tutor no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/-UFPL_f3ba6119d050313c0bcf37f5f83d20c8. Acesso em: 18 jul. 2020.

PRATES, A. C. **Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Roussef: Balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18517/1/AiltonCotrimPratesDisserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PRIEBE, Miriam Cristina Schimidt. **Política Pública de Educação do Campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro Minas Gerais**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/3434?show=full>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Organização das Nações Unidas. 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em: jun. 2018.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

QUEIROZ, M. G.; CASTRO, L. S. **Práticas educacionais alternativas e oficiais na comunidade do Castanho**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2014.

RAMAL, C. T. **A Educação do Campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA)**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carloa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2534?show=full>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RAMOS, L. R. S. **A pesquisa didática na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: contribuição à formação científica de professores**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18580>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293–299.

RIBEIRO, S. S. **Conversas com professoras**: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/1949/1/simonedasilvaribeiro.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

RIBEIRO, V. S. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás**: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3751>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RICHARDSON, R. J. Questionário. *In*: RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p.189-207

ROSENO, S. M. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS8ZLNRD/1/original__disserta__o__s_onia_roseno_2010.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

SANTOS, A. R. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/12345678-9/25212/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Aline%20Renata%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SANTOS, C. F. **Memória camponesa**: os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA). 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9016>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, G E. **A gestão da Política Pública de educação do campo na Bahia**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2016/06/GIVANDETE-EVANGELISTA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SANTOS, J. B. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores**: territórios em disputa. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21471/1/Tese_Janeide%20Bispo%20dos%20Santos_vers%c3%a3o%20atualizado.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, L. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4801/1/-LEANDRO_SANTOS.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

SANTOS, M. **Educação do campo uma política em construção**: desafios para Sergipe e para o Brasil. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4886/1/MARILENE_SANTOS.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. *In*: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/ Ed. Universitária da UFAL, 2005. p. 13-38.

SANTOS, M.F.S. Representação Social e Relação indivíduo-sociedade. **Temas em Psicologia**. n.3, 1994, p. 133-142.

SANTOS, S. K. B. M. M. **Educação Popular E Educação Do Campo**: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no Curso de Pedagogia – Educação do Campo/UFPB. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9889?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, T. K. L. B. **Educação do campo e participação**: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo/UFBA. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8473/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SEGANFREDO, K. A. **Comitê estadual da educação do campo**: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_039bec2-fd043bae582f49738ac80b294. Acesso em: 09 jul. 2020.

SILVA FILHO, L. G. **Educação do Campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade**: um olhar sobre o currículo do curso Pedagogia da Terra da UFRN. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4812?locale=pt_BR. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, A. A. **A Educação do Campo em Goiás**: Contribuições da Comissão Pastoral Da Terra. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) -

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1071>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, A. W. P. **Educação do Campo e o letramento dos professores**: na busca por uma educação como prática de liberdade. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_da77ff8a9bc6d5e2291d39a98b7bb7f9. Acesso em: 09 jul. 2020.

SILVA, C. E. **Educação do Campo e memória social**: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/-ufscar/2812/SILVA_Carlos_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, F. D. S. Curso Pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, I. R. **Gestão democrática na educação do campo**: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_-764b03999320da2274f26f0455527b06. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, I. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: Contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9875?locale=pt_BR. Acesso em: 09 jul. 2020.

SILVA, J. P. **Educação do campo**: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. 2017. **297 f.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26025>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F.; MENEZES, L. D. D. Ambiente noturno e seus significados para os jovens estudantes em uma escola do meio rural. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambú/MG: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, L. C. P. **Práticas educativas de letramento na educação do campo**: uma experiência de Alagamar. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2718?mode=full>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, L. H.; MIRANDA, E. L. Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, M. A. **Sentidos sobre a monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte (MG)**: educabilidades possíveis a partir da educação ambiental e da educação do campo. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/Disserta%c3%a7%c3%a3o-Michele-Alice-da-Silva-2018.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, M. S. **As práticas pedagógicas das Escolas do Campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3710>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVEIRA, M. L. O. **Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores**: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16901/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SOARES, M. P. F. **A implantação do programa “São Paulo Faz Escola” e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES-_8d082b7dc51f6bf4ea6d0d49ba515148. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; NOVAES, A. O. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 830-869. *E-book*.

SOUSA, J. P. C. **Universidade, escola e comunidade**: construindo caminhos para uma Educação do Campo. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8519>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de Representações Sociais. *In*: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva social. 1 ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 109-145.

SOUZA, J. V. F. **Educação do campo e da floresta**: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no alto Juruá/AC. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3174>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SOUZA, K. T. A. F. **Educação do campo e emancipação humana: contribuições do PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA** (edição 2008) em Pernambuco. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4834?locale=pt_BR. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOUZA, M. A. Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 36., 2013, Goiânia/GO. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia/GO: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

SOUZA, M. A.; PALUDO, C.; BELTRAME, S. A. B. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 37., 2015, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

TAVARES, L. A.; BARZA, V. S. S. **Análise da prática de um professor no ensino da língua materna Yaathe em uma escola estadual indígena no município de Águas Belas- PE**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2016.

TONDIN, C. F. A educação na pauta de lutas da FETRAF-SUL/CUT. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 37., 2015, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas/PE: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

TORRES, D. X. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12874>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TORRES, D. X. **Tensões entre avaliações da aprendizagem, avaliações de sistemas e Educação do Campo: a disputa nas fronteiras da validação de conhecimentos**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream-/123456789/32468/1/TESE%20Denise%20XavieTorres.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

UCHÔA, I. C. **Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6378>. Acesso em: 05 jul. 2020.

VASCONCELOS, K. P. **Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8GZNXH>. Acesso em: 09 jul. 2020.

VERDÉRIO, A. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011 Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/922>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VILHENA JÚNIOR, W. M. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado**: um estudo sobre o convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3175>. Acesso em: 09 jul. 2020.

WANDERLEY, K. K. S. **Fazer e Ensinar em História**: Memória e construção da educação do campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: http://posgraduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma_2015/DISSERTACAO-KAMILA-KARINE-DOS-SANTOS-WANDERLEY.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

APÊNDICE A - Marcos Normativos Atuais da Educação do Campo

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer nº 23, de 12 de setembro de 2007.	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.	Define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.	Estabelece as Diretrizes Complementares, normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica, e altera as Leis nº 10.880/2004, nº 11.273/2006, nº 11.507/2007, revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36/ 2001, e a Lei nº 8.913/1994. Entre os aspectos relevantes na Lei destaca-se a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

APÊNDICE B - Questionário de Identificação dos Professores

Prezado professor, este questionário é um dos instrumentos que utilizaremos em nossa pesquisa de doutorado, intitulada “**A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES**”. O objetivo principal de nosso estudo é analisar as representações sociais dos professores do campo do município de Garanhuns-PE sobre a Escola do Campo. Desta forma, o convidamos a preencher as questões abaixo com o objetivo de conhecermos um pouco da sua formação e trajetória docente, além da sua relação com a Escola do Campo em que atua. Destacamos que a preservação da identidade de todos os participantes está assegurada e agradecemos a sua contribuição com o nosso estudo, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos (tbarranova@gmail.com).

Nome da Escola: _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	
Sexo: () Masc. () Fem.	Idade: _____
Bairro em que reside: _____ () Área urbana () Área rural	
DADOS DA FORMAÇÃO	
Escolaridade:	
<p style="text-align: center;">Ensino Médio: () Regular () Magistério Ensino Médio: () Cursando () Concluído Ensino Superior /Graduação: () Cursando () Concluído Especialização: () Cursando () Concluído Mestrado: () Cursando () Concluído Doutorado: () Cursando () Concluído</p>	
Se cursa /cursou nível Superior:	
Qual curso: _____	
Onde cursa/cursou: _____	
Caso tenha concluído, em que ano concluiu: _____	
DADOS PROFISSIONAIS	
Categoria Funcional: () Efetivo () Contratado(a) () Outro, especifique: _____	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Manhã () Tarde () Noite	
Sua turma é: () Seriada () Multisseriada	
Atua como docente em outra escola: () Sim () Não	
Atua em outra rede? () Sim: () pública () privada () Não	
Tempo de atuação como docente:	
Tempo de atuação como docente em escolas do meio rural:	
Tempo de atuação como docente nesta escola:	

APÊNDICE C - Questionário de identificação das Escolas do Campo

Caro Gestor, este questionário é um dos instrumentos que utilizaremos em nossa pesquisa de doutorado, intitulada **“A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES”**. O objetivo principal de nosso estudo é analisar as representações sociais dos professores do campo do município de Garanhuns-PE sobre a Escola do Campo. Desta forma, o convidamos a preencher as questões abaixo com o objetivo de conhecermos um pouco da Escola do Campo em que atua. Destacamos que a preservação da identidade de todos os participantes está assegurada e agradecemos a sua contribuição com o nosso estudo, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos (tbarranova@gmail.com).

Nome e ano de fundação da Escola:			
Endereço completo e telefone da instituição:			
Quantidade total de alunos (as) matriculados:			
Quantidade de docentes atuando:		Quantidade de turmas:	
Tipo de organização: () Seriada () Multisseriada () Mista			
Turno(s) de funcionamento: () Manhã () Tarde () Noite			
Total de Funcionários: _____			
A seguir, preencha o quadro com as informações solicitadas:			
Professor (a)	Turma	Total de alunos	Turno
ESTRUTURA FÍSICA		EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIO E TRANSPORTES	
Número de Cômodos: _____ Número de banheiros: _____ A escola possui: Saneamento: () Sim () Não Energia elétrica: () Sim () Não Água encanada: () Sim () Não Pátio: () Sim () Não Quadra: () Sim () Não Secretaria: () Sim () Não Biblioteca: () Sim () Não Cozinha: () Sim () Não Refeitório: () Sim () Não		A escola possui/oferece: Televisor: () Sim () Não Computadores: () Sim () Não Acesso à <i>internet</i> : () Sim () Não Quadro: () Sim () Não Aparelho de DVD: () Sim () Não Bancas para todos os alunos: () Sim () Não Mobiliário para professores: () Sim () Não Transporte para estudantes: () Sim () Não Transporte para professores: () Sim () Não	

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado professor, o convidamos a participar de maneira voluntária da nossa pesquisa de doutorado, intitulada **“A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES”**. O objetivo principal de nosso estudo é analisar as representações sociais dos professores do campo do município de Garanhuns-PE sobre a Escola do Campo. Como procedimento de coleta de dados, a pesquisa utilizará o questionário e a entrevista semiestruturada. Destacamos que todos os depoimentos serão gravados em arquivos de áudio e a posse das gravações ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Ressaltamos que a identidade dos sujeitos participantes será mantida em sigilo. **Riscos e Benefícios:** Ao participar da pesquisa, os riscos para os sujeitos participantes seriam o constrangimento e o desconforto. Os benefícios seriam a participação na palestra de apresentação dos resultados da pesquisa, bem como o recebimento dos resultados do estudo em mídia digital. Informamos que todo participante voluntário será esclarecido acerca da pesquisa em qualquer aspecto que desejar e se houver algum desconforto na realização da entrevista é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado (a) de maneira clara dos objetivos da pesquisa **“A ESCOLA DO CAMPO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES”** e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora **TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA** certificou-me de que os dados de identificação dos participantes desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei localizar a devida pesquisadora no endereço **Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária, UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação**, e pelo e-mail **tbarranova@gmail.com**.

Declaro que concordo em participar do estudo acima apresentado, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e retifico que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

(Data)

(Assinatura do participante)

(Assinatura da pesquisadora responsável)

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Eixo 1) Relação do professor com a Escola do Campo
<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo trabalha como professora nesta escola? • Trabalhar nesta escola foi opção sua? • Onde mora? • Como chegou até a escola? • Como apresentaria a comunidade na qual a Escola está inserida?
Eixo 2) Os sentidos atribuídos aos elementos do universo da educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Qual seria o objetivo da educação escolar? • Qual o papel da escola? • Quais características o bom aluno possui? • O que é aprendizagem? • Como as aulas são planejadas? • Como a escola se organiza diante do Calendário Escolar? • Como é feita a escolha dos conteúdos trabalhados?
Eixo 3) Os sentidos atribuídos aos elementos da Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> • Você é professora de uma Escola do Campo. Como você definiria “o Campo”? • O que é uma Escola do Campo? • Como uma Escola do Campo deveria ser? • Qual a função da Escola do Campo? • Quem é o aluno da Escola do Campo? • Como é a relação entre a comunidade e a escola? • Você considera a escola importante para a comunidade? • Quais sentimentos a comunidade demonstra ter pela escola?

APÊNDICE F - Plano Municipal de Educação de Garanhuns (2015-2025): Metas e Estratégias Específicas à Educação do Campo

<p>Meta 1 – Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.</p> <p>Estratégia 1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.</p>
<p>Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 65% (sessenta e cinco por cento) dos(as) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.</p> <p>Estratégias 2.6) Fortalecer o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das Escolas do Campo e das comunidades quilombolas;</p> <p>2.8) Garantir a adequação do calendário escolar considerando as especificidades culturais das comunidades rurais e quilombolas, bem como a formação permanente dos professores considerando a política nacional de educação do Campo, a realidade dos(as) estudantes e as exigências do meio;</p> <p>2.11) Assegurar a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e quilombolas nas próprias comunidades.</p>
<p>Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>Estratégias 3.7) Fomentar a expansão de matrículas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional observando-se as peculiaridades das populações do Campo, quilombolas, das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;</p> <p>3.10) Fomentar, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da scola e com defasagem no fluxo escolar.</p>
<p>Meta 4 – Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular do ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados.</p>

<p>Estratégia 4.3) Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado também para as escolas do campo.</p>
<p>Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p> <p>Estratégia 5.9) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p>
<p>Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) estudantes da Educação Básica.</p> <p>Estratégia 6.8) Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.</p>
<p>Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.</p> <p>Estratégias 7.11) Garantir transporte gratuito, por meio de convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, com acessibilidade para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo IMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.12) participar de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.24) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.25) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último</p>

ano, para as populações do campo, das comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE. **(Não há apresentação de estratégias específicas ao campo).**

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 15% (quinze por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégia 10.3) Promover a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em parceria com entidades e instituições que ofertam esta modalidade, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo e das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

Meta 11 – Ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégia 11.8) Assegurar junto à rede pública e privada de ensino, o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Meta 14 – Estimular a elevação gradual de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a contribuir, com a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres (as) e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores(as), estimado pela União.

Estratégia 14.4) Apoiar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União e o estado no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política pública de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia 15.4) Articular com a União e o Estado, programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, comunidades quilombolas e para a educação especial.

Meta 18 – Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, revisão e reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todas as redes de ensino e, para o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal Vigente.

Estratégia 18.6) Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas de cargos efetivos para essas escolas.