

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Alessandra Cabreira Dias**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

**Taubaté – SP  
2014**

**Alessandra Cabreira Dias**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

Texto apresentado à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Magna Rodrigues

**Taubaté – SP  
2014**

ALESANDRA CABREIRA DIAS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Texto apresentado à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

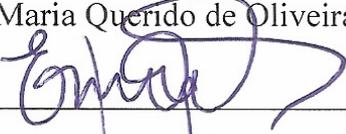
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Magna Rodrigues

Data: 25/06/2014

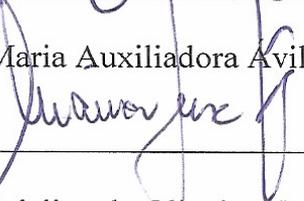
Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura  \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Avila dos Santos Sá \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura  \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup>. Adelina de Oliveira Novaes \_\_\_\_\_ Fundação Carlos Chagas

Assinatura  \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Primeiramente dedico este trabalho a Deus, por ter colocado pessoas tão especiais na minha vida, sem as quais certamente não teria dado conta desta empreitada.

Aos meus Pais Januário e Zulema, que me ensinaram a dar os primeiros passos, pela demonstração de amor e carinho todo especial, e pelo orgulho dos caminhos por mim escolhidos e percorridos.

Aos meus irmãos Alex Sandro e Alúcio, pelo apoio, força e incentivo.

Aos meus avós paternos Januário e Regina (*in memorian*) e avós maternos José Luiz (*in memorian*) e Elvarina.

Aos meus tios e tias, que acreditaram nesta conquista.

Aos meus primos e primas, por compartilharem comigo seu carinho.

Ao meu companheiro e amado esposo Gilmar, por ser tão importante na minha vida, que contribuiu decisivamente para que esta dissertação fosse concluída, incentivando a percorrer este caminho, compartilhando dúvidas e angústias. Valeu a pena a distância, para que hoje possamos colher os frutos dessa trajetória.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, luz e sabedoria para ir à luta, sempre me fazendo acreditar que tudo é possível e nunca me deixando desistir dos objetivos traçados.

Aos meus pais, Januário Paulo e Zulema, que sempre acreditaram nos meus sonhos e contribuíram, mesmo que distantes, nessa minha caminhada. Obrigada pelas palavras de aconchego e segurança.

Ao meu esposo, Gilmar Lopes Dias, pela sua importância em minha vida, pela força, paciência, compreensão, pelo amor e companheirismo nesse tempo de tantas leituras, reflexões, dedicadas ao término desta dissertação, na qual sem sua companhia posso dizer com toda a certeza que seria impossível.

Aos meus irmãos Alex e Aluísio, pelo carinho e incentivo em minha vida.

A minha orientadora, a Professora Doutora Edna Chamon, pela oportunidade que me concedera de participar do seu grupo de pesquisas: Mulheres no Campo: Formação e Identidade Docente; bem como pela confiança no meu potencial e pela sua dedicação nas diversas orientações. A você querida Professora: toda minha admiração.

Aos meus alunos da UEPA e da ULBRA por compreenderem as minhas ausências, necessária durante a realização desse trabalho.

Aos meus amigos e amigas, professores colegas de trabalho, por todo o carinho, força e entendimento nesses momentos difíceis e, em especial, aos Professores Manuel Élbio Aquino (Manolo), Jone Oliveira e Celso Tanabe.

À Professora Doutora Edna Galvão, minha colega de trabalho e amiga, pelas conversas, pelo apoio, carinho e amizade incondicional nesse tempo de mestrado.

Aos professores do mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, obrigado pelas vossas contribuições.

Aos licenciandos em Educação do Campo, sujeitos desta pesquisa, pela colaboração, disponibilidade, confiança, carinho e pela receptividade nos encontros.

Aos Professores e Coordenadores do Instituto Federal do Pará (IFPA) pela oportunidade proporcionada em desenvolver a coleta de dados do presente estudo, o sucesso ora obtido se deve muito à vossa colaboração.

À Banca examinadora que teve uma participação crucial na Qualificação do projeto deste estudo, assim como na Defesa da presente dissertação: a Professora Doutora Adelina Novaes e a Professora Doutora Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá. Agradeço sinceramente as suas sugestões, bem como a disponibilidade em participar desse processo, abdicando do seu precioso tempo na leitura deste texto.

A todos aqueles que me apoiaram direto ou indiretamente e torceram pela minha vitória, nesta etapa que ora finalizo!

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar as Representações Sociais, sobre o professor do campo, pelos licenciandos matriculados no Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), oferecido por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Pará. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva exploratória e descritiva, com abordagem quanti-quali do problema, a partir da coleta de informações teóricas e documentais, assim como de dados numéricos e verbais. A coleta de dados foi realizada com o auxílio de um questionário, desenvolvido por Chamon (2003) e adaptado para o presente estudo, composto de questões abertas e fechadas, bem como por entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 182 licenciandos de cinco municípios do Estado do Pará: Castanhal, Marabá, Santarém, Tomé-Açu e Tucuruí, em ambiente de sala de aula e de maneira individual. As entrevistas foram realizadas individualmente após o preenchimento do questionário, com 19 licenciandos dos municípios de Castanhal, Santarém e Tomé-Açu, que se predispuseram em participar. Os dados quantitativos foram tabulados com o auxílio do *software Sphinx*® e analisados por meio da estatística descritiva, sendo utilizados os valores percentuais, de média aritmética e desvio padrão. Os dados qualitativos foram analisados com o auxílio da técnica denominada como Análise de Conteúdo, após a organização em classes estáveis de discurso, processada pelo *software Alceste*®. Os dados foram organizados em quatro classes de discurso distintas, que foram denominadas respectivamente como: Contexto; Educação do Campo; Aprendizagem; e Experiências. O conteúdo de três classes foi analisado, sendo que a classe denominada como Aprendizagem deixou de ser analisada, por tratar de um tema que vai além dos objetivos inicialmente traçados. Os resultados apontam para uma predominância de acadêmicos do sexo feminino, que possuem experiência docente em comunidades de assentados pela reforma agrária, cuja idade média é de 32 anos. Os dados sociodemográficos da amostra revelam que, os sujeitos pesquisados são majoritariamente do sexo feminino, oriundos de famílias numerosas, nas quais os pais possuem baixos níveis de escolarização. A maioria afirmou ainda que vivia sob algum tipo de união conjugal e que a sua renda familiar média não ultrapassava o limite de três salários mínimos. Por meio de uma triangulação entre os dados quantitativos e aqueles agrupados nas classes denominadas Contexto, Educação do Campo e Experiência, foi possível contatar que o grupo constrói imagens representacionais da Educação do Campo que giram em torno da necessidade de uma educação contextualizada, que vise ao desenvolvimento de técnicas que possibilitem um aumento na produção das famílias e da comunidade camponesa. Trata-se de representações sociais que se ancoram psicossocialmente em laços afetivos e de parentesco, que caracterizam a solidariedade mecânica, formada entre os sujeitos do campo, suas famílias, a escola e a comunidade. Essas representações influenciam a construção de uma identidade valorizada do professor do campo, baseada na crença da centralidade social do professor, que possui a capacidade de contribuir para a melhoria das condições de vida dos moradores do campo, sobretudo os aspectos econômicos. As dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula se caracterizam como um desafio a ser superado, pois diante das inúmeras funções que lhe são atribuídas, os sujeitos verificam que o mesmo deve possuir atributos excepcionais.

**PALAVRAS CHAVE:** Desenvolvimento Humano. Professor do Campo. Representações Sociais. Identidade.

## ABSTRACT

This research aimed to study the social representations on the teacher's field, by undergraduates enrolled in the Degree Program in Rural Education (Procampo), offered by an Institution of Higher Education of the State of Pará. The study was developed in an exploratory and descriptive approach, quantitative and qualitative approach to the problem, from the collection of theoretical and documentary information, as well as numerical and verbal data. Data collection was performed with the aid of a questionnaire, developed by Chamon (2003) and adapted for the present study consisted of open and closed questions, as well as semi-structured interviews. The questionnaire was completed by 182 undergraduates in five municipalities of the State of Pará: Castanhal, Marabá, Santarém, Tome-Açú and Tucuruí, in the classroom and individually living environment. The interviews were conducted individually after completing the questionnaire, with 19 undergraduates from the municipalities of Castanhal, Santarém and Tome-Açú, which are predisposed to participate. Quantitative data were tabulated with the aid of the Sphinx® software and analyzed using descriptive statistics, percentage values, arithmetic mean and standard deviation. Qualitative data were analyzed with the aid of the technique known as content analysis, after the organization into stable classes of speech processed by Alceste® software. Data were organized into four distinct classes of speech, which were named respectively as: Context; Field Education; Learning; and Experiences. The contents of three classes was analyzed, and the class named as Learning ceased to be analyzed, for it is a subject that goes beyond the initial goals. The results indicate a predominance of female academics, who have teaching experience in communities of settlers for land reform, whose average age is 32 years. The demographic data of the sample show that the subjects studied are mostly female, come from large families, in which parents have low levels of schooling. Most also said they lived under some kind of conjugal union and its median household income did not exceed the limit of three minimum wages. Through a triangulation between quantitative data and those grouped into classes called Context, the Field Experience and Education, it was possible to contact the group builds representational images of Field Education that revolve around the need for a contextual education, which aims to development of techniques that allow an increase in the production of families and the farming community. This is social representations that are anchored in psychosocial and emotional ties of kinship, that characterize mechanical solidarity formed between the subjects of the field, their families, school and community. These representations influence the construction of a valued teacher identity field, based on the belief of social centrality of the teacher, who has the ability to contribute to the improvement of living conditions of the camp residents, particularly the economic aspects. The difficulties faced by teachers in the classroom are characterized as a challenge to be overcome, because in the face of numerous functions assigned to it, the subjects find that he must have exceptional attributes.

**KEYWORDS:** Human Development. Teacher Field. Social Representations. Identity.

## LISTA DE SIGLAS

AFC – Análise Fatorial de Correspondência  
CFR – Casa Familiar Rural  
CFRG – Casa Familiar Rural de Gurupá  
CFRC – Casa Familiar Rural de Cametá  
CFRU – Casa Familiar Rural de Uruará  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
EC – Educação do Campo  
ENADE – Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior  
ER – Educação Rural  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RS – Representações Sociais  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TRS – Teoria das Representações Sociais  
UCI – Unidade de Contexto Inicial  
UCE – Unidade de Contexto Elementar  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFBb – Universidade Federal da Paraíba  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Formação de professores: quantidade de pesquisas dos últimos cinco anos	39
Tabela 2 – Distribuição dos respondentes do questionário por município	102
Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos segundo o gênero	111
Tabela 4 – Atitudes dos licenciandos sobre o “ser professor”	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos dados característicos de cada município pesquisado	79
Quadro 2 – Resumo dos dados do município de Marabá	83
Quadro 3 – Resumo dos dados do município de Santarém	87
Quadro 4 – Resumo dos dados do município de Tomé-Acú	91
Quadro 5 – Resumo dos dados do município de Tucuruí	96
Quadro 6 – Comparativo dos dados de cada município pesquisado	98
Quadro 7 – Divisão temática das palavras mais recorrentes	155

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação cartográfica do Estado do Pará e municípios pesquisados	75
Figura 2 – Representação gráfica da metodologia utilizada no presente estudo	108
Figura 3 – Participação dos gêneros nos diferentes níveis educacionais	115
Figura 4 – Distribuição amostral segundo a idade dos sujeitos	116
Figura 5 – Distribuição amostral segundo o grau de escolaridade da mãe	120
Figura 6 – Distribuição amostral segundo o grau de escolaridade do pai	121
Figura 7 – Distribuição amostral segundo a renda familiar	122
Figura 8 – Mapa conceitual do “ser professor”	135
Figura 9 – Mapa conceitual das necessidades de valorização do professor	146
Figura 10 – Classificação hierárquica descendente das classes de discurso	149
Figura 11 – Dendograma das classes e respectivas palavras com maior $X^2$	152
Figura 12 – Sequência lógica da análise de conteúdo das classes de discurso	153
Figura 13 – Mapa conceitual da Classe 1	167
Figura 14 – Mapa Conceitual da Classe 2	175
Figura 15 – Distribuição gráfica das razões da opção pela docência	180
Figura 16 – Distribuição gráfica dos motivos da opção pela docência	182
Figura 17 – AFC entre os motivos e razões da opção em ser professor	187
Figura 18 – Mapa conceitual da Classe 4	194

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 O interesse da pesquisadora pelo tema	15
1.2 O problema de estudo	17
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo Geral	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
1.4 Delimitação do Estudo	18
1.6 Relevância e justificativa para o Estudo	18
1.7 Organização do trabalho	19
<b>2 EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>20</b>
2.1 O contexto histórico da Educação do Campo no Brasil	22
2.1 A reivindicação de um modelo de Educação do Campo	30
2.3 Levantamento de pesquisas sobre o tema “formação de professores do campo”	39
<b>3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	<b>52</b>
3.1 As origens do conceito de representação social	52
3.2 Condições de emergência	57
3.3 As dimensões representacionais	62
3.4 Os processos e as funções representacionais	65
<b>4 MÉTODO</b>	<b>71</b>
4.1 Tipo de pesquisa	71
4.2 O <i>locus</i> da pesquisa	73
4.2.1 A caracterização do município de Castanhal	76
4.2.2 A caracterização do município de Marabá	79
4.2.3 A caracterização do município de Santarém	83
4.2.4 Caracterização do município de Tomé-Açu	88
4.2.5 Caracterização do município de Tucuruí	92
4.3 Os sujeitos da pesquisa	100
4.4 Instrumentos de coleta de dados	102
4.5 Procedimentos de a coleta dos dados	104
4.5 Procedimentos de análise dos dados	107
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>110</b>
5.1 Caracterização da amostra	111
5.1.1 O sexo dos sujeitos pesquisados	111
5.1.2 O gênero e a docência	113
5.1.3 Idade	116
5.1.4 Estado civil e organização familiar	118
5.2 O eixo representacional	124
5.2.1 As atitudes em relação ao “professor”	125
5.2.2 As informações sobre “professor”	128
5.2.3 A imagem do professor	131
5.2.4 Uma imagem positiva justificadora das necessidades	136
5.3 Aprofundando o estudo das representações sociais	147
5.3.1 Classe 1 – O contexto representacional	154
5.3.2 Classe 2 – A Educação do Campo	169
5.3.3 Classe 4 – As experiências com a docência: biografia e identificação	177
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>202</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa envolve o estudo psicossocial da Educação do Campo, voltando-se essa investigação para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, mais especificamente para os acadêmicos que se encontravam em processo de formação docente. O trabalho de campo foi desenvolvido em cinco municípios da Região Amazônica, todos eles localizados geograficamente no Estado do Pará. Trata-se de uma região que, mesmo com os atuais avanços nos meios de comunicação, persistem as imagens estereotipadas que a relacionam com um local onde a natureza encontra-se ainda intocada. Um local a ser explorado, possuidor de uma natureza virgem, na qual habitam povos ainda em estágio primitivo de desenvolvimento (sobretudo índios) e que, dessa maneira, são imaginados como pessoas de uma cultura atrasada e arcaica (GONÇALVES, 2012).

São essas mesmas imagens que, em certa medida, coincidem com a ideia dominante de que o campo é um espaço territorial pouco desenvolvido, sendo mesmo desprovido da maioria dos bens materiais e simbólicos de consumo, assim como dos recursos tecnológicos. Uma ideia que se contrapõe à de cidade, na qual a maioria desses bens estão disponíveis para um consumo imediato, isto é, um local onde o desenvolvimento proporcionou a superação do estado natural das coisas. Nessa concepção de espaço geográfico dividido dicotomicamente, as imagens representativas de cidade denotam aspectos de superioridade, como formas de organização social, econômica, política e cultural da vida humana mais avançadas e que se estabelece como o modelo hegemônico de sociedade.

É justamente a partir desse modelo ideológico de sociedade, trazido pelos europeus quando da colonização brasileira e arraigado em nossa cultura desde então, que se estabeleceram as políticas públicas educacionais que, uma vez colocadas em prática, consolidam um paradigma educacional baseado nesses mesmos pressupostos de superioridade. Desfavorecidos por essa imagem depreciativa que faz do campo um lugar atrasado, assim como a visão de que os seus habitantes possuem conhecimentos inferiores, cujos trabalhos desenvolvidos sequer necessitam de alguma escolarização. Essa população ficou relegada a uma educação de nível elementar, precariamente oferecida pelas escolas situadas no campo, mas que seguem esse modelo educacional hegemônico, que fora pensado pelo e para o habitante da cidade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

A partir dessa perspectiva distorcida, falsificadora e reificadora da realidade, que a apreende sob um ponto de vista seletivamente urbano, acaba por subjugar exclusivamente os

conhecimentos, as necessidades, as ambições, as aflições e, principalmente, o direito fundamental de educação que os habitantes do campo possuem. Direito esse historicamente esquecido ou, quando suprido, de uma maneira muito caricata e precária, seguindo-se a mesma lógica da relação hierárquica descendente entre a cidade e o campo, na qual o formato educativo “para eles” pensado se constitui no que Paulo Freire denominou de “extensão” (FREIRE, 1983, p. 13).

As ideias de Paulo Freire são esclarecedoras das forças ideológicas operantes, que se encontram escondidas nesse modelo educativo excludente, utilizado para naturalizar as diferenças e, dessa maneira, aprisionar o homem do campo. Uma prisão formada por muros simbólicos, no interior da qual se reproduzem lógicas que, além de inferiorizá-lo, despendem todas as energias possíveis para que o mesmo internalize e aceite pacificamente essa condição.

Essas deficiências inerentes ao modelo educacional hegemônico, historicamente implantado no Brasil, passaram a ser contestadas por alguns dos movimentos sociais emergentes após o processo de redemocratização do país. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ampliaram-se os direitos civis e, entre eles, os direitos à educação. Abriram-se os caminhos, para que esses movimentos populares, reivindicassem politicamente o direito a uma educação de qualidade, do qual estiveram, desde sempre, excluídos.

Alguns desses movimentos sociais adquirem maior força e adesão política, principalmente por parte daqueles que foram expulsos de suas terras pelos grandes latifundiários e pelas políticas de desenvolvimento urbano, incentivadoras de imigrações de campo para a cidade. Dentre os movimentos sociais que adquiriram uma maior expressão política nacional, encontra-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, juntamente com os objetivos centrais de sua proposta reivindicatória por uma reforma agrária no país, reclamavam pelo direito legal de uma educação que realmente atendesse as demandas do povo do campo.

Em meio às lutas políticas por melhores condições de sobrevivência e condições educacionais, aprofundam-se os debates teóricos sobre um modelo diferenciado de educação do campo, visando o atendimento das necessidades, legalmente garantidas, tanto pelo texto constitucional, como pela máxima que rege o sistema educacional brasileiro: a Lei 9.394/96. Emerge então, a proposta educacional denominada Educação do Campo que, de acordo com Souza (2008), compreende tanto uma prática social e política, como uma prática diferenciada,

visto que encerra a responsabilidade de atender os interesses de desenvolvimento das classes subordinadas.

Após os intensos debates teóricos e políticos empreendidos por meio de congressos nacionais e internacionais, essa proposta gestada inicialmente pelos movimentos sociais, ganha força no debate das políticas públicas educacionais, culminando com a implantação, por parte do governo federal, de diversos programas direcionados à população do campo, tais como: o Pro Jovem, o Programa Saberes da Terra, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que ora se apresenta como contexto de formação, no qual tanto o objeto, como os sujeitos do presente estudo se inserem.

Atualmente esse programa está regido pela Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, contando com o financiamento do Governo Federal e, tendo como objetivo, o apoio à implementação dos cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, em Instituições Públicas de todo o país, que oferecem formação em Ensino Superior, voltados especificamente para a formação de educadores, para a atuação docente na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo (MEC, 2012).

Trata-se de uma vitória política por parte dos movimentos sociais, que ajuda a romper com a hegemonia histórica de um modelo educacional totalmente baseado na cultura e nas necessidades do povo da cidade. Uma das poucas iniciativas desenvolvidas com o objetivo de habilitar legalmente os professores já atuantes no campo, bem como outros sujeitos residentes no campo, que desejam atuar como educadores do campo, numa perspectiva educacional libertadora, cuja base didática e pedagógica se apoia na pedagogia de Paulo Freire (MENESES, 2009).

Atualmente o programa Procampo vem sendo desenvolvido em várias universidades brasileiras, cuja proposta é a formação de professores do campo, no campo e para o campo, mas que se caracteriza como uma proposta pouco conhecida e difundida no meio acadêmico, embora tenha ocupado a agenda de alguns renomados pesquisadores brasileiros. Tendo em vista que, tanto o programa denominado Procampo, como as demais iniciativas de formação de professores do campo, fazem parte de uma política pública recente, verifica-se a necessidade de aprofundar o estudo acerca dos processos como a construção desses novos conhecimentos são produzidos, assim como a maneira como os mesmos se inserem nas comunicações interpessoais desse grupo de estudantes, servindo como guias para as práticas educacionais cotidianas.

Essa é a realidade educacional que permeia as práticas profissionais da pesquisadora, tendo em vista que a mesma exerce atividades de formação inicial e continuada em cursos de Licenciatura em Educação Física, em duas IES na cidade de Santarém/PA. Nesse contexto educacional específico da Região Amazônica, no qual interagem ativamente a pesquisadora, enquanto educadora responsável pela formação de outros professores, e seus alunos de graduação como sujeitos em formação, que buscam se apropriar dos conhecimentos necessários à atuação profissional, surge o interesse pelo presente estudo, que passa a ser apresentado no subitem a seguir.

### **1.1 O interesse da pesquisadora pelo tema**

O interesse pelo tema, envolvendo a formação de professores em educação do campo, surge a partir do contexto acadêmico no qual a pesquisadora atualmente se insere, ou seja, como professora do ensino superior. Essas experiências docentes iniciaram na Região Sul do país, mais especificamente na região oeste do Rio Grande do Sul, que é marcada por características históricas, sociais e culturais originariamente agrárias e, dessa maneira, permeada por uma economia que se baseia na exploração econômica da terra, a partir dos grandes latifúndios. Esse contexto de vida se modificou, com a sua mudança no ano de 2006 para a Região Norte, havendo uma continuidade dessa trajetória com as experiências educacionais no Ensino Superior, desta vez, na cidade de Santarém/PA.

As novas experiências educativas, proporcionadas pela convivência cotidiana com alunos em formação inicial e continuada na Região Norte, foram determinantes na escolha do tema de pesquisa, coincidindo com os interesses da orientadora em realizar estudos envolvendo a Educação do Campo. Desta maneira, este estudo está inserido num projeto de pesquisa do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado “O educador do campo: construção identitária”, coordenado pela Professora Doutora Edna M. Q. O. Chamon.

Devido às especificidades culturais, políticas, econômicas e sociais do contexto educacional amazônico, houve uma coincidência de interesses entre a pesquisadora e sua orientadora em desenvolver o presente estudo nessa região. Tais especificidades, de acordo com Meireles Filho (2006), foram se estabelecendo ao longo de uma história, marcada pela

miscigenação entre o índio, que originariamente habitava essa região, e os migrantes oriundos de diversas outras regiões, que se deslocaram para a Amazônia no intuito de explorar as suas riquezas naturais. Essa miscigenação ocorreu ao longo da história brasileira, durante os períodos em que migrantes se deslocaram para a Região Amazônica em busca de melhores condições de vida, atraídos pela promessa de riqueza vinda da floresta. Foram os ciclos econômicos da borracha, da castanha, do ouro e, ultimamente, da agropecuária que atraíram, em épocas diversas, habitantes de diferentes regiões do país. Os nordestinos foram atraídos inicialmente durante os ciclos da borracha e do ouro, mais recentemente, os habitantes das regiões Sul e Centro-oeste com o objetivo de plantar e de criar bovinos.

A distância que separa a Amazônia dos grandes centros de interesse, formados ao longo da história em outras regiões do país, contribuíram para que a mesma se transformasse numa região historicamente “[...] preterida, em vista das oportunidades de enriquecimento rápido que outras áreas do império colonial português (ou espanhol) apresentavam” que, posteriormente, passou a ser vista como “[...] uma região periférica, dependente e sem o peso político de suas elites no poder nacional” (GONÇALVES, 2012, p. 32 e 33).

A inserção da pesquisadora como migrante na Região Norte e enquanto professora no ensino superior, oportunizou o início das reflexões sobre o tema inerente à formação de professores do campo. Muitas dessas reflexões tiveram início com as indagações levantadas pelos próprios acadêmicos, licenciandos dos cursos de Educação Física nos quais a pesquisadora leciona prioritariamente. A evolução acadêmica e profissional da pesquisadora, enquanto professora responsável por instigar o desenvolvimento do espírito crítico de seus alunos, tendo à sua frente as experiências citadas, dispõe-se ao estudo científico de alguns desses questionamentos, pessoais e também incitados pelos seus alunos.

Este cenário de fatos e questionamentos adversos, com a qual se deparava durante as aulas, despertou-lhe um espírito de inconformidade, assim como o compromisso social de fazer a sua parte para com a formação humana digna dos professores responsáveis pela educação de milhares de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Vale ressaltar que, essa atuação educacional da pesquisadora, desenvolve-se tanto por meio da formação inicial, como da formação continuada de professores. Uma parcela considerável desses licenciandos já se encontra em pleno desempenho das atividades docentes na Educação Básica, principalmente em regiões periféricas, o que suscitou o levantamento dos questionamentos apresentados no tópico a seguir.

## **1.2 O Problema de Estudo**

De acordo com Sá (1998, p. 33) “pesquisar é, na sua concepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa”. É nesse sentido que, por meio do presente estudo, pretende-se buscar as respostas para os questionamentos que se seguem. Como se caracterizou o início da atuação dos licenciandos pesquisados como professores? Como ocorreu o acesso desses professores à formação para a docência e à universidade? Durante o processo de formação de professores do campo, oferecido no programa Procampo, em desenvolvimento no Estado do Pará, estabelecem-se as condições necessárias à emergência das representações sociais sobre esse objeto? Caso sejam confirmadas e identificadas essas condições, quais são as representações que esses sujeitos formam sobre esse objeto? Como se constroem as ancoragens nas quais as imagens formadas sobre o objeto se estabilizam? De que maneira as representações sociais sobre a educação do campo influenciam na (re)construção identitária dos sujeitos enquanto professores atuantes nesse espaço geográfico?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

Como objetivo geral do presente estudo, pretende-se investigar as Representações sociais da educação do campo, formadas pelos licenciandos matriculados no programa (ProCampo) no estado do Pará.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Verifica-se, contudo, a necessidade de operacionalizar o presente estudo sem, no entanto, perder de vista a complexidade desse objeto. Para tanto, o objetivo geral foi dividido nos seguintes objetivos específicos:

Descrever os documentos e legislações pertinentes a implementação do Procampo e da

educação do campo.

Identificar e descrever os dados sociodemográficos dos licenciandos em educação campo, matriculados no programa ProCampo, no Estado do Pará.

Investigar as experiências docentes dos licenciandos em formação, no programa Procampo oferecido no Estado do Pará.

Descrever as representações sociais sobre a formação em educação do campo, bem como o modo como eles interferem na (re)construção identitária dos sujeitos.

#### **1.4 Delimitação do estudo**

Este trabalho foi desenvolvido por meio da participação de alunos matriculados no Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo, denominado Procampo, numa Instituição Pública Federal do Estado do Pará, especificamente nos municípios de Castanhal, Marabá, Santarém, Tomé Acú e Tucuruí. À época em que a presente pesquisa foi realizada (2012 e 2013), o Estado do Pará era constituído por 143 municípios, sendo que a IES onde se desenvolveu o estudo oferecia o curso acima citado em 11 dos seus 12 Campi. Devido às dificuldades de se percorrer todos os campi que ofereciam o curso ora pesquisado, optou-se em restringir a realização da pesquisa aos municípios acima citados, no intuito de cumprir o tempo regulamentarmente disponível para a realização de um estudo dissertativo. Cabe salientar que, a opção pelos municípios acima descritos, deve-se também às condições de aceitabilidade para o desenvolvimento do presente estudo, por parte dos coordenadores de curso, uma vez que os mesmos atenderam prontamente à solicitação da pesquisadora.

#### **1.5 Relevância e justificativas para o estudo**

Como relevância para o desenvolvimento do presente estudo, verifica-se a necessidade de um aprofundamento e compreensão teórica de um tema que, embora se apresente como um problema socialmente vivido por milhares de brasileiros ao longo de nossa história, vem recebendo uma atenção ainda muito incipiente por parte das pesquisas científicas. Problema esse objetivamente observado por meio dos dados estatísticos atuais, reveladores de que cerca

de 56% dos professores brasileiros, que lecionam em áreas rurais, não possuem a formação mínima exigida por lei. Esses percentuais são inferiores entre os professores atuantes em áreas consideradas urbanas, ou seja, aproximadamente 74% dos professores da cidade possuem formação em nível superior (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

## **1.6 Organização do trabalho**

O trabalho está organizado em seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo ficou reservado à introdução do estudo, o qual se encontra dividido em subitens relacionados ao levantamento de trabalhos anteriormente realizados, o interesse da pesquisadora em desenvolvê-lo, o problema a ser estudado, os objetivos a serem alcançados, a delimitação do estudo, a sua relevância acadêmica e social, assim como as justificativas para que o mesmo fosse realizado.

Os capítulos dois, três e quatro proporcionam o apoio teórico e metodológico necessário à interpretação dos resultados encontrados na presente pesquisa. O capítulo dois apresenta uma reflexão sobre as terminologias e os conceitos, referentes ao campo, à cidade, ao rural, ao urbano, bem como à Educação do campo. Utilizou-se o capítulo 3 para expor e discutir a teoria das representações sociais, que se trata do eixo teórico fundamental que embasa as análises desenvolvidas. O Capítulo 4 trata da metodologia utilizada no presente estudo, onde são apresentadas a população, a amostra, as ferramentas e os procedimentos utilizados na coleta dos dados, assim como os procedimentos adotados para analisá-los.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, assim como as suas discussões, ficaram reservadas ao Capítulo 5. As considerações acerca dos resultados encontrados, a com a realização do presente estudo, estão apresentadas no Capítulo 6.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E DESAFIOS NA ATUALIDADE

Para compreender a atual configuração educacional brasileira e, dessa maneira, as reivindicações por uma educação do campo, é necessário um retorno a alguns dos principais fatos e aspectos históricos que influenciaram na atual formação política, social e econômica do nosso país enquanto nação independente. Inicialmente como uma colônia europeia, servindo como fonte de exploração e expropriação de produtos de origem agrícola e extrativista. Desde as suas origens mais remotas, a sociedade brasileira esteve pautada num modelo colonizador e eminentemente agrário, que se baseou na divisão do trabalho e das relações sociais, a partir da polarização entre produção e exploração, possibilitando a construção de imagens depreciativas do camponês, assim como do espaço geográfico em que o mesmo habita (FRIGOTTO, 2010).

Caso fôssemos solicitados a pensar nas diferenças entre as categorias cidade e campo, provavelmente, de imediato formaríamos mentalmente duas imagens totalmente diferentes, cada uma delas capaz de representar certos aspectos que nos parece óbvio sobre esses dois ambientes. A cidade provavelmente apareceria com suas ruas asfaltadas, iluminação pública, redes de esgoto, muitos carros e pessoas circulando. Em contrapartida, o campo projetaria imagens de estradas de terra, estreitas, esburacadas, sem sinalização, de difícil acesso, transportes sucateados e uma educação precária. Para algumas pessoas pode até parecer natural que assim o seja, entretanto, cabe adverti-los que estas últimas (imagens do campo) se baseiam numa comparação, fruto de uma oposição à imagem que se tem de cidade. Em outros termos, trata-se de uma imagem que transforma a cidade em algo superior, de maneira que tudo o que se refere ao campo adquira um caráter depreciativo e inferior, ou seja, para algo ser bom, bonito e positivo, precisa-se apoiar-se nos modelos ditados pela cidade.

Cabe aqui desmistificar essa ideia de superioridade da cidade, por meio da qual ao campo é dado menor valor, pois como Lefebvre (2008), a existência do campo e da cidade ocorre numa relação dialética, uma relação de forças que ao mesmo tempo em que as separa, as une, formando um todo caoticamente organizado. É justamente nessas relações de força que a cidade impõe a sua superioridade ao campo, sendo necessário visualizar que essas diferenças não são naturais. As mesmas se produzem a partir das relações sociais, econômicas e políticas desigualmente construídas ao longo da nossa história, nas quais um desses hemisférios acabou prevalecendo sobre o outro e o subjugando. Relações essas baseadas numa necessidade de acúmulo constante de capital que, além garantir a instauração de um

modelo hegemônico de sociedade, trataram de criar as condições propícias para a sua constante reprodução.

Isso nos leva ao entendimento de que, o sistema educacional, enquanto principal aparelho utilizado para disseminar a reprodução desse modelo de sociedade, foi diretamente influenciado pelo mesmo. Os maiores investimentos em capital econômico e em políticas públicas ocorreram em regiões que mais interessavam ao desenvolvimento industrial, sendo então as escolas urbanas as maiores beneficiárias. A educação dos povos do campo, nesse contexto, foi deixada para um segundo plano, pois nessa perspectiva dominante, as atividades econômicas desenvolvidas pelos camponeses são menos importantes do que aquelas desenvolvidas na cidade. Importância inferior que se refletiu num menor investimento educacional nas áreas consideradas como rurais, tendo em vista que, para o desenvolvimento das suas atividades produtivas, os sujeitos do campo carecem de um pequeno nível de instrução.

Como essa visão dominante verifica que a preparação intelectual para o trabalho não exige muitos conhecimentos, a infraestrutura necessária ao seu atendimento também pode ser mínima, assim como a formação dos professores que atuam nesses locais. É nesse sentido que Moura (2011), pontua que em nenhum momento esses professores tiveram uma preparação específica para trabalhar com as particularidades que envolvem a educação do povo do campo. Para o atendimento dessas particularidades, segundo Menezes (2009), é preciso que se construa uma educação para o campo, a partir de uma perspectiva desse mesmo local, que seja pensada pelos povos que habitam o campo, baseando-se nas suas reais necessidades e na sua lógica própria de construção da realidade. Essa seria a única maneira de se rever e desconstruir as ideias e os preconceitos cristalizados, que produzem imagens estereotipadas e inferiorizantes do campo e de seus habitantes, assim como da educação que lhes é oferecida.

A forma como a educação foi pensada para os povos do campo desde início da formação da sociedade brasileira, atravessou diversos momentos históricos que, em grande medida, determinaram os rumos da Educação Rural no Brasil. Para que se possa aprofundar o entendimento da atual concepção de Educação do Campo, se faz necessário realizar recortes no tempo e no espaço, inicialmente efetuando-se um resgate dos principais eventos históricos que influenciaram as direções tomadas pela Educação Rural, ou seja, percorrendo novamente uma parte do caminho que conduziu à atual concepção de Educação do Campo.

Diversos autores foram consultados para que se pudessem percorrer novamente os caminhos trilhados pela Educação Rural, no Brasil. Dentre os quais se destacam as

contribuições de Molina (2003), Souza (2008), Cavalcante (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart, Pereira e Frigotto (2012), embora existam tantos outros que igualmente contribuíram com o avanço epistemológico da concepção de Educação do Campo, os quais serão oportunamente citados no decorrer do presente trabalho.

Desde os primórdios da colonização brasileira, os povos que vivem nas regiões rurais, estiveram à margem dos projetos políticos educacionais, recebendo uma baixa prioridade em relação ao mundo urbano. Isso se deve pelo fato de que “nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para sociedade” (MOLINA, 2003, p.06). Os projetos inicialmente pensados para Educação Rural estiveram associados a outros interesses, que não os diretamente relacionados ao desenvolvimento desses indivíduos, servindo mais especificamente aos interesses econômicos dos atores dominantes do espaço social.

Analisando a constituição da sociedade brasileira durante os primeiros quatro séculos, há a necessidade de se levar em consideração o empreendido gestado pelos portugueses e, relacionado à instauração de um regime escravocrata e latifundiário, cuja economia estava voltada a produção extrativista e agrícola, tendo seus produtos destinados exclusivamente a exportação e a subsistência. É nesse sentido que Cavalcante (2007, p.21) afirma que o termo Rural está relacionado à uma denominação espacial não urbana, atrelada “[...] a um sistema de produção (agropecuário) e marcado por uma questão latifundiária excludente, discriminatória centralizadora, voltada para os interesses monopolistas e mercantilistas [...]”. O próximo subitem trata justamente desse contexto sócio-histórico, no qual ocorreu o desenvolvimento da educação rural brasileira.

## **2.1 Contexto histórico da Educação Rural no Brasil**

A formação da sociedade brasileira esteve, desde os seus primórdios, concatenada e subordinada às relações de poder, assim como com as configurações políticas dinamizadas e dinamizadoras de uma economia com base agrária. Nessas condições, o acesso à terra e aos meios de produção estritamente rurais, inicialmente garantiram o estabelecimento de uma sociedade que possuía um poder centralizado na Europa e estratificado na colônia, naturalizando, dessa forma, as condições de subordinação (CAVALCANTE, 2007).

Nesse contexto social, político e econômico inicial de colonização brasileira, a educação não recebeu maiores prioridades, ficando sob a responsabilidade da Igreja Católica que, por meio dos padres jesuítas, deram início as primeiras e rudimentares iniciativas educacionais em território Brasileiro, mas somente após o término do regime das capitanias no ano de 1549 (GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009).

Com o intuito de converter os indígenas à fé cristã, inicialmente quatro padres jesuítas são trazidos ao Brasil, iniciando assim, o projeto que tentaria formar a mão de obra necessária ao modelo capitalista europeu. A missão desses padres estava oficialmente definida nos Regimentos Portugueses e se constituiria em “[...] catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se haviam passado [...]” desde que os portugueses aportaram em terras brasileiras (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 41).

Sobre esse aspecto, Ghirardelli Júnior (2009) afirma que foram os jesuítas que monopolizaram o ensino escolar brasileiro por aproximadamente duzentos anos, uma vez que o seu projeto de ensino por meio da catequização estava vinculados aos empreendimentos de conquista e exploração das terras brasileiras, favorecendo assim a expansão dos seus colégios, que no final do século XVI chegava ao número de 372. O mesmo autor relembra ainda que esse monopólio se desfez com a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal no ano de 1759, passando as aulas a serem ministradas por professores leigos, que deram continuidade a uma proposta ainda mais precária de ensino, solicitando ao Estado o pagamento pelos trabalhos educativos realizados. Contudo, de acordo com Nascimento (2009, p. 160) “[...] o ensino estava voltado para humanidades e letras e se destinava a uma parcela insignificante da população brasileira que excluía escravos, mulheres e agregados”.

Com a vinda da família real para o Brasil no ano de 1808, é que o sistema escolar começa a se estabelecer, no intuito de tornar o local o mais próximo possível ao que deveria ser uma corte. A educação das populações rurais continuaria esquecida, pois o foco de atenção se concentrou no Rio de Janeiro (a sede da corte), assim como nos centros onde se encontravam as demais sedes de governo colonial, as quais vinham sofrendo um processo de urbanização, que garantiram a criação de vários cursos profissionalizantes, tanto de nível médio, como de nível superior (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994; GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009).

O Brasil teve o seu primeiro texto constitucional somente no ano 1824, logo após a sua independência política de Portugal. No ano de 1891 foi promulgada a primeira Constituição

Republicana brasileira, que a exemplo da anterior, sequer mencionou a educação dos povos rurais em seu texto. O fato de o legislador não ter se preocupado em incluir os povos do campo nesse texto constitucional, materializa o desinteresse do poder constituído em promover o desenvolvimento desses sujeitos, tampouco de afirmar-lhes o direito à educação até então negado. Essa omissão serviria também como um reforço legal, reafirmando uma política que se esforça para manter a superioridade da cidade em relação ao campo, dando continuidade ao modelo colonizador e escravagista implantado pelos portugueses.

Uma das primeiras iniciativas do poder constituído, direcionadas à “educação rural”, surgiu por meio da criação dos Patronatos Rurais, ainda no período da Primeira República (1889 a 1930), por uma iniciativa do então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Esses termos foram escritos entre aspas como forma de chamar a atenção para as reais intenções econômicas e políticas, com que essas instituições foram criadas: formar tecnicamente jovens como mão de obra útil para o trabalho no campo, assim como controlar e disciplinar crianças e jovens residentes em áreas urbanizadas que eram considerados desviantes. Essa dupla função (formativa e disciplinar) transformava os patronatos numa instituição com características se assemelhavam ora como uma escola, ora como uma unidade prisional (OLIVEIRA, 2003; BOEIRA, 2011).

Tais instituições foram pensadas numa perspectiva salvacionista para essas crianças e jovens das cidades, servindo como uma espécie de controle por parte das elites, sobre os trabalhadores que ameaçavam a harmonia, a ordem das cidades e o desejo de aumento constante na produtividade do campo (BRASIL, 2001). De acordo com Boeira (2011, p. 26), o tipo de ensino oferecido pelos patronatos, que se baseava especialmente na prática agrícola, servia mais como uma medida paliativa para o controle da pobreza que se instalava nos centros urbanos da Primeira República. As ações educativas empreendidas nessas instituições, programadas para a eliminação dos vícios perniciosos, uniam tanto os interesses do setor agrário, como do industrial, sendo que esses dois interesses nem sempre estavam perfeitamente alinhados. Ações essas que associavam a educação ao trabalho como uma estratégia disciplinadora, que se revestia de uma ideologia relacionada à purificação desses sujeitos, buscando a transformação da ideia de que o trabalho se constituía como algo degradante para o ser humano (BRASIL, 2001).

De acordo com dados históricos divulgados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mesmo após a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública no ano de 1930 e das primeiras organizações do sistema

educacional brasileiro, a educação destinadas aos povos rurais continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A ideia de educação como preparação para o trabalho, gestada ainda nos patronatos rurais, ganhou forma com o movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”, passando a se constituir no formato educacional que, embora tivesse um maior alcance entre a população rural, continuava a privilegiar uma pequena parcela dessa população, detentora dos meios de produção agropecuários (BRASIL, 2007).

De acordo com Neto (2003, p. 11) “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. O objetivo era conter o crescente fluxo migratório do campo para a cidade, que proporcionava o aumento nas taxas de desemprego, bem como o crescimento das periferias e ameaçava a ordem esperada nessas áreas urbanas. Devido às altas taxas de analfabetismo e aos baixos níveis de escolarização dos sujeitos oriundos do campo, ao migrarem para a cidade encontravam dificuldades para encontrar um emprego, passando a habitar precariamente as áreas periféricas, situadas em torno das cidades (BRASIL, 2007).

Para que se pudesse evitar esse fluxo migratório, Neto (2003) aponta que, no entendimento dos pedagogos ruralistas, seria necessária a construção de um currículo escolar adaptado às necessidades desse habitante do meio rural, que pudesse atendê-lo em suas demandas diárias. Sendo assim, esse currículo deveria contemplar principalmente os conhecimentos práticos, que fossem úteis para suprir as suas necessidades diárias, assim como aplicáveis à agricultura à pecuária. Ao se ofertar essa educação técnica aos habitantes do campo, seria possível aumentar a produção agropecuária e, assim, auxiliar na fixação desse habitante em seu lugar de origem (BRASIL, 2007).

No início da década de 1930, os brasileiros ainda viviam sob o regime político instituído pela Constituição promulgada em 1891, a qual garantia uma série de vantagens relacionadas aos interesses das oligarquias latifundiárias, que haviam se formado durante os períodos colonial e imperialista. Diante dos interesses que dominavam política e economicamente o país, surge uma crise entre as oligarquias dominantes do poder, gerando grande insatisfação popular e culminando com um golpe de estado, que levou à dissolução da Constituição de anterior e a declaração de Getúlio Vargas como o presidente da república.

No ano de 1932 o país ainda se encontrava desprovido de uma Constituição e, com isso, desprovido de um plano educacional, quando então uma elite de intelectuais brasileiros lança o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse manifesto exigia uma reforma da

educação, por meio da criação de um sistema educacional articulado e da determinação dos objetivos e dos fins filosóficos e sociais pretendidos. Contestavam o empirismo orientador das soluções para os problemas pedagógicos, que reduziam os grandes problemas educacionais ao que era aparente e efêmero, produzindo, até então, reformas descontínuas e fragmentadas (AZEVEDO et. al., 2010).

Esses intelectuais exigiam a substituição do empirismo dominante na organização escolar, nos métodos e nas práticas pedagógicas, por um espírito científico capaz de ampliar os horizontes, no intuito de desvendar a complexidade dos problemas educacionais brasileiros. O Ministério da Educação, por meio da SECADI, considera que esse manifesto se configura como um dos primeiros tratamentos para Educação Rural, por possuir uma abrangência maior e solicitar uma reforma educacional, “que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos”, sendo que nessa “proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas” (BRASIL, 2007, p. 10).

Somente no ano de 1934 foi promulgada uma nova Constituição para o país, sendo a mesma considerada inovadora em fixar percentuais da arrecadação de impostos para educação rural, conferindo ao Estado a responsabilidade pela educação no meio rural. Há nesse texto constitucional, uma preocupação expressa em se oferecer uma educação vinculada aos meios de produção, buscando também a elevação moral do povo. No artigo 149 deixa claro que a educação é um direito de todos os brasileiros indistintamente, embora o seu artigo 156 indique uma segregação desse direito, pois estabelece que apenas 20% das cotas destinadas à educação, ficariam asseguradas para a manutenção da educação rural. Essa segregação legal fica ainda mais clara ao se verificar que, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2001), o percentual da população brasileira residente em áreas rurais, manteve-se superior à urbana até a década de 1960.

Nesse texto constitucional permanece ainda latente a preocupação com a fixação do trabalhador rural e sua família no campo, assim como as ideias gestadas pelos patronatos, pois estabelece a organização de colônias agrícolas, para onde seriam encaminhados, voluntariamente, os habitantes empobrecidos e os sem trabalho (BRASIL, 1934). Percebe-se que, com relação à educação dos povos rurais, essa Constituição serviu apenas para cumprir os termos burocráticos desse direito, pois deixa clara a inferioridade destinada ao trabalhador do campo, ressaltando que se trata de um projeto político capitalista, pois a educação continua vinculada unicamente ao mundo do trabalho e ao seu caráter moralizante.

As intenções educacionais de fixar o homem no campo, a partir da sua adaptação

subjetiva e objetiva ao seu local de moradia que, segundo Prado (1995), ficou conhecida como “ruralismo pedagógico”, a qual se tratava de uma ideologia implantada pelo governo. Era por meio da educação que se pretendia habilitar tecnicamente o homem a viver no campo, transformando essas condições de vida em algo que lhe trazia felicidade e, de certa forma, “livre” da necessidade de migrar para a cidade (PRADO 1995).

Para o desenvolvimento dessa ideologia, que estava por trás do ruralismo pedagógico, o professor era o ator principal e precisava estar engajado com os moradores do campo, para desenvolver um trabalho transformador de suas mentes. Um trabalho pedagógico que deveria inculcar-lhes o orgulho do papel social que desenvolviam, como abastecedores de alimentos para o mundo. Não havia, contudo, iniciativas que visassem alterar as condições objetivas de vida desses sujeitos do campo, como forma de garantir a sua permanência nesses locais, pois essa ideologia desconsiderava o fato de que o campo estava se modernizando e, com isso, muitos trabalhadores perdendo seus empregos. Encobria a realidade de que a maioria desses trabalhadores era assalariado, ou seja, não eram proprietários da terra em que trabalhavam, tampouco consideravam o fato de que os salários pagos aos trabalhadores nas cidades eram mais convidativos (BEZERRA NETO, 2003).

Ainda de acordo com Bezerra Neto (2003), os principais esforços para sustentar essa ideologia ruralista se voltaram para a atribuição da responsabilidade de um maior engajamento por parte do professor, principal ator nesse processo e que, por esse motivo, deveria também ter uma origem campesina. Para os ruralistas, outro fator imprescindível para a fixação do homem no campo era a adaptação dos currículos, que deveriam atender a suas necessidades cotidianas. Para tanto, esses currículos deveriam se voltar para o fornecimento de conhecimentos úteis à utilização na agricultura, na pecuária e outras necessidades inerentes à vida no campo.

O conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional se tornou oficial a partir de 1942, dividindo a educação destinada para a os membros da elite social e aquela pensada para as classes populares. É nesse sentido que ensino secundário deveria, então, ser destinado à formação das elites que futuramente conduziriam o país. O ensino profissional, por sua vez, deveria oportunizar uma formação considerada adequada à classe operária. Sendo estes últimos os mais desfavorecidos de sorte e fortuna, uma vez que necessitam ingressar no mercado de trabalho precocemente (LIRA e MELO, 2010, p. 7).

Compondo esse conjunto de leis, em 20 de agosto de 1946 é oficialmente criada Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que “[...] estabelece as bases de organização e de regime do

ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Esse tipo de ensino se pautava na preparação técnica, rápida e sumária para os trabalhos comuns da vida rural, dando prosseguimento às ideologias que permeavam o ruralismo pedagógico. Essas continuidades encontram-se explícitas nos princípios gerais que regem esse tipo de ensino, nos quais se afirma que “as técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos”, associados a esse ensino, também deveriam oferecer “[...] estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola”. (BRASIL, 1946, p.12.019).

Mesmo com a criação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ideal de adaptar o homem ao seu meio permanece, a partir da perspectiva assistencialista, vocacional e pouco valorizada, com que a educação rural é tratada nesse texto legal. Apenas para ilustrar a baixa prioridade recebida pela educação rural nesse texto, ao se contar a quantidade de vezes que o termo rural fora escrito, encontrou-se apenas uma ocorrência, no artigo 105, que deixa claro o caráter assistencialista, ao instruir que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem e o estímulo de vocações profissionais”. Este texto legal evidencia uma perspectiva educacional de preparação para, pois ao se efetuar a contagem das palavras “industrial” e “comercial”, verifica-se que a primeira foi utilizada sete vezes, e a segunda palavra foi escrita oito vezes nesse documento, estando ambas associadas à aprendizagem, na maioria das ocorrências (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, Cordeiro (2009) afirma que a educação dos povos do meio rural, desde o seu formato inicial, serviu para garantir a oferta e a manutenção da mão de obra para a acumulação do capital, como uma mera extensão do modelo educacional pensado para a população urbana. Sendo um tipo de educação que não respeita as diferenças sociais e culturais dos moradores do campo, tampouco busca atender às reais necessidades e interesses dessas populações. Essa contraditória realidade vivida pelo povo brasileiro propiciou o surgimento de movimentos sociais, já na década de 1950, mas que se intensificaram mesmo no início da década de 1960, ao receberem apoio político e ideológico da igreja católica, das universidades e dos partidos políticos de esquerda, como por exemplo, o Partido Comunista do Brasil (CORDEIRO, 2009).

Esses movimentos sociais foram fortemente reprimidos e desarticulados após o golpe militar de 1964, silenciando muitas vozes desejosas da implementação de políticas públicas educacionais que proporcionassem a libertação do povo, como eram as ideias pedagógicas de Paulo Freire, um dos muitos brasileiros exilados nesse período. De acordo com Alves (2008, p. 64), no período em que o regime militar esteve em vigor “[...] ocorreu um fortalecimento institucional da ER como instrumento de políticas públicas do governo, sustentadas num modelo econômico caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura repressiva”.

Com a elaboração da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, a nova versão da LDB aprovada em pleno regime militar, a preparação técnica de mão de obra para o aumento da produção, torna-se ainda mais central e explícito. Já no primeiro artigo dessa lei, fica esclarecido que a qualificação para o trabalho se trata de um dos objetivos do ensino de primeiro e segundo graus. A LDB de 1971 trazia uma inovação em seu texto, quanto à obrigatoriedade da educação dos sete aos 14 anos, assim como a organização dos períodos letivos das escolas localizadas em zonas rurais.

Ficava estabelecida a possibilidade de férias para os alunos em épocas destinadas ao plantio e à colheita e transferia para as empresas agrícolas a responsabilidade pela oferta e a manutenção do ensino de primeiro grau. Esse nível educacional deveria ser oferecido tanto para os empregados quanto aos filhos destes, sendo que os empresários e proprietários rurais deveriam providenciar a instalação e o funcionamento de escolas em suas glebas ou, aqueles que não dispusessem de meios para tal, deveriam facilitar a frequência dos seus funcionários e familiares, numa escola mais próxima (BRASIL, 1971).

Verifica-se que as diversas mudanças pretendidas pelas políticas educacionais ao longo da história brasileira, serviram apenas para alterar superficialmente o modelo educacional assumido para o país. Um modelo pautado no modo capitalista de produção, cuja predominância dos interesses de uma minoria dominante, preocupada em desenvolver a qualquer custo a economia nacional, fomentou a intensificação da oferta de uma educação orientada eminentemente para a preparação técnica, isto é, visando o fornecimento de mão de obra qualificada para a indústria, para o comércio ou para a agropecuária.

É justamente a percepção dessa realidade opressora, na qual a maior parcela da população brasileira se vê dominada por uma minoria, que os transforma em objetos de manutenção e acúmulo de poder político e econômico, que leva ao surgimento dos movimentos sociais. Movimentos esses que emergem ainda na década de 1950, que são

silenciados pelo regime militar nas décadas de 1960 e 1970, voltando a se reorganizar na década de 1980, para reivindicar um modelo diferenciado de educação para as populações residente no campo. O subitem a seguir trata deste assunto, onde se verifica certos avanços nas propostas educacionais destinadas aos povos do campo, as quais ainda estão longe de ofertar uma educação que valorize os habitantes e a cultura desse espaço geográfico.

## **2.2 A reivindicação de um modelo de Educação do Campo**

A partir de meados da década de 1980, com a redemocratização do país, os movimentos sociais organizados, principalmente aqueles ligados à reivindicação de melhores condições para a Educação Popular, incluíram a Educação do Campo como tema estratégico, reivindicando um modelo de educação que atendesse as particularidades culturais, sociais inerentes à vida dos camponeses. Com a promulgação da Constituição de 1988 e a inclusão da educação como um dever do Estado e um direito de todos, estabeleceram-se as condições ideais para que tais reivindicações solicitassem a materialização desse direito, por meio de políticas públicas direcionadas à educação do povo do campo. Para Munarin (2008, p. 3) “o estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo”.

Entretanto, Souza (2008, p. 1.096) afirma que somente após a nova regulamentação da educação nacional, fornecida pela Lei nº 9.394/96, que a Educação do Campo passou a fazer parte da agenda política e das políticas educacionais. A nova LDB proporcionou um tratamento específico para educação rural, enquanto política pública permanente, pois o artigo 28 determina que sejam providenciadas as adaptações curriculares e metodológicas, necessárias para a adequação do calendário escolar às particularidades vivenciadas pelos trabalhadores da zona rural.

De acordo com o Histórico da Educação do Campo, disponível na página eletrônica do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2013), o impulso inicial para a discussão conjunta sobre a grande demanda dos movimentos sociais por uma educação no meio rural, surgiu após o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Esse evento foi realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, organizado por meio de uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

(MST) e a Universidade de Brasília, contando ainda com o apoio e a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Como lembra Fernandes (2006), o I ENERA foi realizado um ano após o massacre dos trabalhadores rurais sem terra em Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, sendo o evento no qual nasceu a concepção de Educação do Campo. Participaram desse evento aproximadamente 700 pessoas que, em sua maioria, caracterizavam-se como educadores de assentamentos e acampamentos do MST ou professores das mais de 20 universidades participantes. Um dos principais avanços em políticas públicas, desencadeado pelas discussões realizadas nesse evento, foi a criação do PRONERA, sigla essa que designa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (FREITAS, 2011).

A criação desse programa ocorreu no ano de 1998, por meio de uma articulação política entre os movimentos sociais do campo e as universidades públicas ou comunitárias, sendo essas últimas a “porta de entrada” para que tais propostas reivindicatórias adentrassem os órgãos ministeriais. O PRONERA nasce vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, como o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (BRASIL, 2011).

Para Souza (2008), por meio da criação do PRONERA, materializa-se a força dos movimentos sociais nas políticas educacionais, conquistadas mediante a luta constante e o acúmulo de experiências e conhecimentos na área de Educação do Campo. Essas conquistas se firmam, de acordo como Cordeiro (2009), com a articulação e o fortalecimento de parcerias com as instituições públicas e comunitárias de Ensino Superior, proporcionando cursos de alfabetização, escolarização fundamental e profissionalizante, em nível médio e superior, assim como promover a formação de educadores do campo a partir das demandas sociais.

Durante a realização do I ENERA surgiu também a ideia de realização de uma conferência nacional sobre o tema Educação do Campo, a qual foi posta em prática no mês de julho de 1998, recebendo a nomenclatura de I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás e contando novamente com a participação do MST, da UnB e da UNICEF, sendo ainda reforçada com a participação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

Segundo Munarin (2008), o próprio título do evento denota uma singeleza na proposta de Educação do Campo, que inicialmente sugeria a criação de políticas educacionais voltadas especificamente para a educação básica. Contudo, essas ideias se transformaram na

“Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que acabou por ampliar o projeto inicial, vindo a atingir todos os níveis e modalidades educacionais (formal e informal). Esse autor evidencia ainda que, o conjunto de propósitos e ações discutidos durante aquela conferência, embora tenham ocorrido fora do Estado e sem a sua efetiva participação, havia a intenção de que fossem implantados como políticas públicas. Afirma assim que “[...] não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-no” (MUNARIN, 2008, p. 8).

Os movimentos sociais em luta constante por seus direitos, dentre eles o de uma educação que atenda as suas demandas específicas, estando os mesmo apoiados por diversas universidades brasileiras e por outras organizações não governamentais, conseguem dois avanços significativos. No ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, no ano de 2003, a criação de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), dentro do Ministério da Educação.

No mês de julho de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, cuja subordinação administrativa era direta com Ministério da Educação. Com o acréscimo das incumbências relacionadas à Inclusão, no ano de 2011, essa secretaria passou a se denominar SECADI, sendo responsável pelas áreas relacionadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2013).

A luta pela Educação do Campo prossegue, juntamente com os debates teóricos realizados novamente em cidade de Luziânia-GO, no mês de agosto de 2004, onde foi realizada II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse segundo encontro, reuniram-se aproximadamente 1.100 participantes, integrantes de diversos movimentos sociais e organizações, interessados em discutir as demandas em educação dos povos do campo. Diferentemente do primeiro evento, nessa segunda conferência houve a participação ativa do Estado, sendo que a iniciativa dessa agenda partiu do próprio Ministério da Educação, como fruto das propostas discutidas na primeira conferência, momento em que se fundou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (MUNARIN, 2008).

Para se compreender a concepção de Educação do Campo, é necessário o reconhecimento de que ela não emerge num vazio histórico e social, pois “é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e

da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, P. 123). Organização essa que, por meio de parcerias e apoio de outros movimentos sociais e das universidades, adquirem força política para reivindicar ações do Estado, por meio da criação de políticas educacionais mais sintonizadas com as suas demandas.

Nesse contexto emerge a Educação do Campo enquanto uma proposta educativa contrária ao modelo hegemônico de sociedade, que permeia e é permeada por diversas forças, oriundas da economia, da política, da cultura, que a colocam num movimento de busca por uma resignificação do mundo. É nesse sentido que Caldart (2010, p. 147) lembra que “a Educação do Campo surge num determinado contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia”. Trata-se de um movimento criador de novos significados educativos, capazes de substituir o conceito dominante de Educação Rural, que permeia as políticas públicas e o modelo educacional brasileiro, desde a suas origens enquanto sociedade capitalista.

Frigotto (2010, p. 20) lembra que “[...] a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas”. Quanto ao sentido de emancipação humana, Munarin (2010, p. 11) afirma que “[...] a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo”. Sendo assim, Caldart (2011, p. 147) acrescenta que a Educação do Campo “[...] é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta” (itálicos da autora).

Como parte dessa tarefa resignificadora está a própria utilização dos termos “Educação” e “Campo” conectadas pela preposição “do”, que de acordo com Frigotto (2010, p. 36), “[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentárias e positivistas”. Este conector, aparentemente ingênuo, utilizado entre os dois termos, indica a concepção de uma educação diferenciada, que busca, sobretudo, alterar a direção dos vetores de força presentes no campo educacional, criados hegemonicamente para manter os povos do campo numa posição social, econômica e politicamente inferior.

Percebe-se, dessa maneira, que essa preposição está carregada de concepções políticas,

adequadas para expressar a posição pretendida pelos sujeitos do campo, que se negam a serem meros receptores de um modelo educativo urbano, precariamente adaptado para o meio rural. A Educação do Campo, por sua vez, expressa a idealização de uma educação pensada pelos próprios sujeitos que residem no campo que, a partir das suas demandas comunitárias particulares, buscam a libertação das estruturas de opressão e de dominação. Um modelo educativo diferenciado, por meio do qual, busca-se o estabelecimento das condições favoráveis, para que o morador do campo possa se desenvolver enquanto sujeito, a partir do próprio local em que vive (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

Quando se menciona que a educação é “do” campo, indica que os conhecimentos são construídos durante o processo educativo, pelos sujeitos envolvidos nesse processo, a partir do próprio contexto vivido por eles. Significa que esses conhecimentos não se destinam unicamente à preparação técnica para o trabalho, mas à construção e o acúmulo do que Bourdieu (2007) denomina de “capital cultural”. Significa também a conquista ao direito à educação, que possibilitará a criação e o acúmulo desse tipo específico de capital, que será então adicionado ao capital político, anteriormente acumulado por meio das lutas dos movimentos sociais.

Por meio do acúmulo desses dois tipos de capital, os sujeitos do campo criam as próprias condições para a aquisição de mais força e expressão política, estabelecendo-se as condições favoráveis para novas negociações. Com esse poder de negociação aumentado, expandem-se também as possibilidades da efetivação de novas reconversões de capital (em capital econômico, por exemplo), de maneira que esses sujeitos possam romper com o ciclo histórico de dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual dos quais são vítimas (BOURDIEU, 2007; FRIGOTTO 2010).

Como adverte Frigotto (2010), sob a aparente inocência dessa preposição (do), encontram-se os vetores de força do processo educativo, que indicam a finalidade política para a qual a mesma vem sendo pensada, qual seja, o desenvolvimento e a emancipação humana dos povos do campo. Considerando essa finalidade política encerrada nessa preposição, que se encontra por detrás de uma intencionalidade pedagógica, remete às considerações de Ghedin (2012, p. 47), o qual afirma que “o ato pedagógico é um ato político que só é autêntico quando for libertador das estruturas de uma sociedade opressora da liberdade humana”.

Quanto à possibilidade de libertação humana que essa intencionalidade política e pedagógica encerra, Frigotto (2010) salienta que, caso fosse utilizada a expressão “educação

para o campo”, não haveria o rompimento com o modelo hegemônico, “para” o qual a educação dos habitantes do campo é pensada, de forma centralizada e autoritária, enquanto extensão daquela oferecida na cidade, com poucas mudanças para adaptá-la aos processos inerentes à vida produtiva no campo. Da mesma maneira que o uso do termo “educação no campo” indicaria uma continuidade da perspectiva educacional baseada no ruralismo pedagógico, mantendo-se o sentido extensionista e ampliando-se os aspectos diferenciais entre o rural e o urbano, assim como a manutenção das necessidades capitalistas de manter o homem no campo produzindo eficientemente.

Considerando a força ideológica por detrás das expressões “para o campo” e “no campo”, Caldart (2011, p. 154) pontua que a trajetória do movimento “Por uma Educação do Campo” possibilitou a aprendizagem de “[...] que a nossa divisão em nome das diferenças interessa a quem nos oprime: ‘dividir para melhor dominar’ é uma máxima tão antiga quanto à própria dominação”. Essa dominação, proporcionada pela divisão entre essas duas expressões (educação x campo), estaria alinhada aos objetivos das políticas hegemônicas do Estado que, a partir de uma visão urbanocêntrica, considera o rural como um universo hierarquicamente inferior. Por meio dessa separação é possível naturalizar as diferenças, oriundas dessa classificação simplificadora, acentuando-se a necessidade de uma educação superior ao morador da cidade. É nesse contexto que o trabalhador rural passa a ser visto como um sujeito atrasado, simples, que executa um trabalho manual, subalterno e, com isso, menos importante (FRIGOTTO, 2010).

Em meio a essa concepção hierarquizada e hierarquizante, a escola rural emerge com objetivos que se resumem à preparação desse trabalhador considerado inferior, que será “treinado” para a realização de tarefas rudimentares, configurando-se como uma medida paliativa e como uma forma relativamente eficaz de garantir a sua permanência no campo. Objetivos esses que foram pensados “para” o campo, como maneira de criar as condições mínimas de os sujeitos do campo se manter “no” campo, desconsiderando e, até mesmo, homogeneizando seus interesses, sua cultura, suas necessidades e demandas educacionais (FRIGOTTO, 2010).

Num esforço de desnaturalizar essas diferenças, social e historicamente criadas para subordinar os sujeitos do campo, a expressão “rural” passa a ser substituída pelo termo “campo”, indicando que “[...] somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima de opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural (CALDART, 2011, p. 153). É nesse sentido que Munarin (2010,

p. 11) assevera que a utilização da expressão “Educação do Campo” substitui de maneira parcial a expressão “Educação Rural”, uma vez que este último termo permanece sendo utilizado nas estatísticas oficiais, bem como na redação textual da maioria das políticas governamentais em andamento.

Há assim, um esforço teórico, por parte de estudiosos brasileiros, no sentido de desconstruir essa identidade camponesa, preconceituosa e ideologicamente construída sobre os povos do campo. Não há mais justificativas legais para a ocorrência das diferenciações entre o campo e a cidade, pois o texto constitucional vigente deixa claro o direito a uma educação de qualidade a todos, sem distinção de cor de pele, etnia, ou localização geográfica. Cabe ainda o esforço para desnaturalizar as diferenças, ideologicamente construídas em torno daqueles que habitam esses dois espaços geográficos: o rural e o urbano.

É preciso, contudo, considerar a educação enquanto direito subjetivo, no qual estão impregnados os aspectos qualitativos. Dessa maneira, as diferenças precisam sim ser consideradas, mas num sentido de ausência, ou seja, enquanto carência ou demanda por qualidade, uma vez que as necessidades educacionais do povo do campo lhes são específicas. É nesse sentido que a diferença se coloca como elemento constitutivo da identidade do povo do campo, pois como alerta Caldart (2011, p. 153), não há homogeneidade mesmo entre aqueles que residem nesse espaço geográfico, uma vez que esses sujeitos:

São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais.

Por esse motivo, a utilização da expressão “rural”, como forma de classificar os habitantes de regiões que não são classificadas como “cidade”, homogeneiza e até mesmo desconsidera a diversidade inerente a esses diferentes grupos. Pode-se explicar a falácia desse termo enquanto o erro conceitual, pois o mesmo é utilizado nas comunicações cotidianas, nas quais se utiliza a linguagem do senso comum, considerando o “rural” como um espaço geográfico e, assim, como algo concreto.

O mesmo equívoco ocorre com a utilização da expressão “urbano”, quando se deseja indicar o conteúdo objetivo e concreto das cidades, ou seja, como um espaço geograficamente localizado. De acordo com Biazzo (2008), há que se considerar a existência de diferenças conceituais entre estes dois conjuntos de vocábulos: “rural e campo” e “urbano e cidade”. O referido autor pontua que “campo e cidade” são expressões que designam conteúdos

substantivos, ou seja, trata de formas concretas, que materializam e compõem as paisagens produzidas pelo homem. Diferentemente dos léxicos “urbano e rural”, que não exprimem conteúdos concretos, mas indicam adjetivamente a natureza simbólica daquilo que é produzido a partir das práticas e das relações sociais.

Os termos “campo e cidade” indicam a “forma”, passível de verificação empírica, assumida pelo espaço geográfico. Esta forma é complementada e/ou preenchida por um conteúdo processual e simbólico, que não pode ser empiricamente medido ou quantificado. Por se tratar de uma natureza simbólica não quantificável, tanto o “urbano” como o “rural”, não podem ser definidos pelo conteúdo concreto de sua composição, mas pela relação dialética produzida entre este conteúdo e a forma que o contém (SPOSITO e WHITACKER, 2010).

Pode-se verificar, então, que o espaço social é construído numa relação processual de interdependência com o espaço geográfico, sendo impossível definir com exatidão “o que é” ou onde começa (ou termina) o rural ou o urbano, subtraindo-o da forma a qual se relaciona, qual seja: o campo ou a cidade. Nesse mesmo sentido, Fernandes (2006a) alerta para que se evitem equívocos ao se considerar esses espaços, esclarecendo que o espaço geográfico é aquele criado originalmente pela natureza, no qual está contido o espaço social. O espaço social, por sua vez, transforma continuamente o espaço geográfico, por meio das relações sociais que ocorrem ao longo do tempo. Para Bourdieu (2008, p. 38), “[...] o espaço físico não passa do suporte vazio das propriedades sociais dos agentes e instituições que, estando distribuídos por essa superfície, transformam-na em um espaço social, socialmente hierarquizado”.

O objetivo principal da Educação do Campo seria, então, justamente a criação das condições favoráveis para que haja uma transformação nessa hierarquia do espaço social e, sobretudo na maneira como é feita a distribuição e a apropriação dos bens materiais e culturais nele presentes. A estratégia utilizada para se perseguir tais objetivos, parte de uma transformação na própria concepção de educação e, assim, nas pretensões originais da “Educação Rural”, criando-se um novo conceito: o de “Educação do Campo”.

Como lembram Arroyo, Caldart e Molina (2011), esse conceito foi construído com a preocupação de delimitar um território teórico e, para se efetuar essa delimitação, esses autores ratificam a necessidade de defender o direito que, determinada população tem, de pensar a educação a partir do mundo concreto em que vivem. Este universo concreto onde que habitam os moradores do campo, por sua vez, somente pode ser considerado a partir da sua

forma física, ou seja, a partir do “campo” enquanto espaço geográfico, que pode ser física e objetivamente delimitado e, com isso, localizado.

A perspectiva da Educação do Campo contraria, assim, a lógica dominante na qual os conteúdos devem ser construídos transmitidos aos sujeitos que habitam áreas consideradas rurais, servindo como mais um elemento confirmador da posição inferior, por eles ocupada na hierarquia social. Ela busca romper com um ciclo de dominação e opressão, que acaba se naturalizando e se transformando numa realidade objetiva e imutável, deixando-se perceber que a realidade humana se produz para além das aparências (FRIGOTTO, 2010).

Transformando o morador do campo num sujeito ativo, engajado no próprio desenvolvimento, a partir da sua realidade, ele mesmo cria as condições necessárias para que se inverta o sentido dos vetores de força que o dominam. Forças estas criadas e mantidas pela ideologia, camuflada no modelo educacional gestado pelos ruralistas, materializado no movimento que ficou conhecido como ruralismo pedagógico.

Por meio da aliança criada entre os campos político e acadêmico, as lutas sociais adquirem mais força, pois como pontua Munarin (2010. p.10), foi a partir das discussões empreendidas na II Conferência Nacional de Educação do Campo, que ficaram estabelecidos os princípios norteadores para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação do Campo. A vanguarda da construção desse projeto foi assumida pelas universidades participantes dessa segunda conferência, que levaram ao MEC a proposta de criação de políticas específicas de formação para os educadores do campo que, por sua vez, concretizou essa proposta e, por meio da SECAD, criou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

O presente trabalho se trata de uma investigação científica e, como tal, realiza-se por meio de um processo cíclico e contínuo em que são buscadas as respostas possíveis, para um determinado problema que, de certa maneira, causa certo desconforto e/ou incômodo ao pesquisador. Com base nessa perspectiva processual e inacabada sobre a pesquisa científica, entende-se que uma investigação jamais se inicia num vazio teórico e empírico, ou seja, que o problema a ser estudado seja inédito e se parta de um “ponto zero”. Possivelmente o objeto que ora interessa à pesquisadora, já suscitou questionamentos anteriores por parte de outras pessoas e, certamente já fora objeto de estudo em outras investigações.

Com base nesses pressupostos acerca da pesquisa científica, deve-se considerar ainda que, no Brasil, esse tipo de estudo se desenvolva, sobretudo, pelas pós-graduações *stricto sensu*, sendo os seus relatórios disponibilizados pelos próprios programas, bem como pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do seu portal na internet. Como o objeto de interesse do presente estudo se insere no contexto de formação de professores, efetuou-se um levantamento sobre os trabalhos realizados sobre o tema relacionado a esse assunto (formação de professores) diretamente no portal de teses e dissertações da CAPES.

No intuito de se efetuar um recorte temporal, foram consideradas apenas as teses e dissertações defendidas nos últimos cinco anos, sendo que os últimos relatórios de pesquisas disponíveis para consulta foram finalizados ano de 2012. Considerou-se neste levantamento, os trabalhos realizados no período de 2008 a 2012, cujo resultado é apresentado no subitem a seguir e serviu como orientação para a formulação das perguntas norteadoras do presente estudo.

### 2.3 A formação de professores do campo: levantamento de pesquisas sobre o tema

Por meio da pesquisa realizada no banco de dados mencionado, foi possível verificar que a formação de professores é um tema que tem ocupado a agenda de muitos pesquisadores brasileiros nos últimos anos. Numa primeira busca no portal da CAPES se utilizou as palavras-chave “formação professor”, sendo encontrado um total de 3.369 trabalhos, divididos em teses e dissertações, conforme os dados expostos na tabela 1.

**Tabela 1** – Formação de professores: quantidade de pesquisas realizadas nos últimos 5 anos

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Quantidade</b>
2008	516	131	647
2009	507	144	651
2010	456	168	624
2011	525	158	683
2012	567	197	764
<b>TOTAIS</b>	<b>2.571</b>	<b>798</b>	<b>3.369</b>

Quando se considera apenas as pesquisas que tiveram como objetivo estudar algum aspecto da formação do professor do campo, verifica-se uma redução no número de trabalhos realizados nos últimos cinco anos. Ao se inserir a palavra “campo” juntamente com as palavras-chave utilizadas na primeira busca, ou seja, por meio da expressão exata “formação professor campo”, foram encontrados apenas oito trabalhos realizados nos últimos cinco anos.

As pesquisas agrupadas sob a expressão “formação professor campo” representam apenas cerca 0,2%, diante do universo dos trabalhos encontrados com a utilização das palavras chave “formação professor”. Isso demonstra que nos últimos cinco anos, as questões relacionadas especificamente à formação do professor do campo, não foram incluídas entre as pesquisas disponíveis no portal da CAPES, com a mesma intensidade que as demais indagações a respeito da formação dos professores.

Dentre as 647 pesquisas realizadas no ano de 2008, que se ocuparam do estudo da formação de professores, encontram-se apenas dois trabalhos de mestrado, cuja preocupação era o estudo da formação dos professores do campo: um deles desenvolvido por Tranzilo (2008) e o outro por Paniago (2008). A dissertação desenvolvida por Tranzilo (2008), cujo tema foi “Contribuições Teóricas para a Formação de professores do Campo”, utiliza o referencial teórico do materialismo histórico, para responder o questionamento sobre as determinações do capitalismo na sua fase de recomposição, o imperialismo, bem como do problema agrário, na formação de professores do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou as questões acima expostas, a partir do conteúdo de duas propostas de formação de professores, uma desenvolvida no bojo do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e a outra enquanto projeto institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A proposta do MST busca, por meio do desenvolvimento de uma educação no seio do próprio movimento social, formar jovens e adultos numa perspectiva humana, enquanto militantes e trabalhadores sem terra, cujos temas organizadores do currículo oscilam entre a cultura e o trabalho. No projeto de formação de professores do campo, desenvolvido pela UFBA, a proposta curricular é organizada com base em complexos temáticos, também centrados no trabalho, mas que possuem um detalhamento do caminho a ser seguido durante essa formação, inserindo-se nos fóruns da sociedade civil dos movimentos.

Tranzilo (2008) constata, nesse estudo, a atualidade dos escritos de Lênin sobre o imperialismo e os métodos utilizados pelo sistema capitalista, com o objetivo de impedir que as classes trabalhadoras se valham da luta de classes para transformar esse sistema. A questão agrária é analisada a partir da histórica luta pelos direitos fundamentais, com o surgimento no campo de uma resistência organizada em movimentos sociais, bem como em partidos de esquerda.

A autora verifica ainda a existência de um esforço por parte do imperialismo, no sentido de integrar o movimento camponês no conjunto do próprio funcionamento do sistema capitalista, por meio de suas instituições. A análise dos documentos do MST revelou uma

compreensão apurada sobre a organização do trabalho pedagógico e o modo como devem educar, mas apontou também certa confusão teórica no modo de elaboração dos problemas e de identificação das saídas possíveis.

Concluindo esse estudo, Tranzilo (2008, p. 127) afirma que “[...] uma formação de professores deve ter como eixo articulador a realidade concreta [...]”, baseando-se num referencial teórico que possibilite ao professor “[...] compreender, analisar, criticar e elaborar superações [...]”, tornando “[...] mais evidentes os elementos essenciais para a luta revolucionária, inclusive no âmbito da discussão sobre a formação de professores do campo”.

Nesse mesmo ano de 2008, Paniago defendeu a sua dissertação de mestrado, intitulada: “Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar de Mato Grosso”, com o objetivo de investigar a existência da prática de pesquisa no cotidiano escolar, a metodologia utilizada e a sua importância para as escolas do campo dos municípios de Água Boa e de Campinápolis, ambos localizados no Estado do Mato Grosso, respectivamente a 730 km e 830 km da sua capital, a cidade de Cuiabá. Uma pesquisa de cunho qualitativo em que os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a técnica de gravação em vídeo. Como sujeitos dessa pesquisa participaram quatro professoras, residentes e trabalhadoras nas escolas do campo, dos municípios pesquisados.

Como resultado desse estudo, a autora encontrou alguns dos sujeitos desenvolvendo a pesquisa no cotidiano escolar, sendo essa atividade concebida como um elo entre a teoria e a prática, ao mesmo tempo como um meio para que esses professores refletissem sobre a sua prática docente e as situações conflitantes que nela ocorrem. Considera ainda que esses sujeitos utilizam a pesquisa na sua prática docente, enquanto concepção dialética de educação, em que a prática não se encontra separada da teoria.

Concluindo o seu trabalho dissertativo, Paniago (2008) se posiciona contrariamente à divisão entre a produção e a aplicação da pesquisa científica, sendo a sua realização uma tarefa exclusiva da academia, ao passo que os professores estão incumbidos apenas da sua aplicação prática em sala de aula. A autora acredita que o professor pode também desenvolver a pesquisa científica, seguindo os mesmos parâmetros metodológicos da academia, desde que sejam garantidas as condições favoráveis para o seu desenvolvimento.

No ano de 2009 foram realizadas 651 pesquisas, que intencionaram estudar algum aspecto da formação docente. Dentre esse montante, foram encontrados apenas dois trabalhos, cuja temática era a formação de professores do campo, sendo eles: uma tese de doutorado

defendida por Cordeiro e uma dissertação de mestrado defendida por Meneses. A tese desenvolvida por Cordeiro (2009) teve como tema “A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA”, tendo como objetivo de verificar os elementos facilitadores da articulação entre teoria-prática nos procedimentos metodológicos do curso de Formação de Educadores do Campo da Universidade Federal do Pará, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os sujeitos desse estudo qualitativo desenvolvido por Cordeiro (2009) foram 10 alunos residentes no Assentamento Palmares II, localizado no município de Paraupabas, no Estado do Pará, os quais participavam de um Curso de Pedagogia oferecido pela UFA, que se destinava à formação de professores e professoras assentados da reforma agrária. Para verificar a intencionalidade do curso, a autora realizou uma análise documental nos escritos de documentos oficiais e nos discursos oriundos das práticas desenvolvidas no curso (resoluções, PPP, proposta do MST, planos de curso e de disciplinas). Os diários de campo dos alunos, que eram elaborados durante todo o tempo do curso, serviram como informações sobre a integração do tempo-escola e tempo-comunidade. Foram realizadas ainda entrevistas com os alunos egressos do curso, que se encontravam trabalhando no assentamento ou não, bem como com os componentes da equipe técnica da escola, a fim de registrar as atividades desenvolvidas na escola.

A autora identifica o tempo-escola e o tempo-comunidade como elementos facilitadores da relação entre a teoria e a prática, oportunizando a realização da *práxis* educativa (ação-reflexão-ação) na qual se utiliza a pesquisa como meio de inserção na realidade e na existência dos grupos. Concluindo o seu trabalho, Cordeiro (2009, p. 8) afirma que essa *práxis* possibilita “[...] a participação coletiva na realização de práticas pedagógicas mais significativas no processo de formação de Educadores do Campo, com vistas a contribuir na formação de sujeitos construtores de sua própria história”.

Ainda no ano de 2009, Meneses defendeu a sua dissertação de mestrado, intitulada “Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN”, que teve como objetivo de analisar a organização curricular dos cursos de nível superior para Formação de Professores do Campo, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal de Sergipe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, que utilizou fontes históricas para proceder a uma abordagem teórica e metodológica, com base no materialismo histórico.

A autora verificou que as propostas dos referidos cursos apresentam uma concepção

avançada de educação que, no entanto, observam-se certos limites devido à sua institucionalização e, sendo assim, dificuldades de criação de um currículo diferenciado para a educação do campo, sendo os currículos analisados idênticos aos dos cursos regulares. Meneses (2009) se questiona acerca da real abertura das universidades pesquisadas para serem implementados os cursos de educação do campo, pois se os currículos existentes sequer podem ser reestruturados para que haja a explicitação das suas intenções reais e concretas. Embora as propostas estejam direcionadas para a educação como uma prática humana, seus métodos se baseiam na relação entre a teoria e a prática, bem como a ação-reflexão-ação; os objetivos se destinam à emancipação, à transformação dos sujeitos e da sua realidade. Por fim, a autora não identifica a materialidade dessa realidade nos dois projetos analisados.

Fica então a esperança para a autora de que os professores assumam, como suas, as prioridades de discussão e explicitação da problemática da educação do campo, que tem na alternância entre os tempos e espaços de aprendizagem e de formação, um possível contribuinte para que os estudantes construam as *práxis* educativas. Essa esperança surge pelo fato de que a autora identifica um confronto, entre as teorias estudadas durante o processo de formação, em comparação às práticas desenvolvidas nas salas de aula das comunidades do campo.

No ano de 2010 foram encontradas 624 pesquisas no portal da CAPES, cuja temática envolvia algum aspecto relacionado à formação de professores. Dentre esse quantitativo de trabalhos de pós-graduação realizados, somente um estava relacionado à formação de professores do campo. Trata-se da dissertação de mestrado defendida por Conceição (2010), que teve como tema: “A formação continuada de professores para a afirmação dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”. O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender a formação continuada dinamizada pelo Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e suas repercussões no trabalho dos docentes do campo.

Essa pesquisa foi realizada no município de Moju, que se localiza na região nordeste do Estado do Pará, distante 257 Km da sua capital Belém, teve uma abordagem qualitativa do problema, utilizando um questionário e entrevistas semi-diretivas como ferramentas de coleta de dados. O questionário continha perguntas abertas e fechadas e foi aplicado aos professores que atuavam no programa em que a pesquisa foi realizada. As entrevistas foram realizadas com a coordenação do Fórum Paraense de Educação do campo que atuou durante a execução do programa, com três professores das áreas gerais do conhecimento, com um técnico agrícola

e com um professor formador.

Para analisar os dados coletados a autora utilizou a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), por meio da qual pôde chegar às conclusões de que, de acordo com o relatado pelos sujeitos pesquisados, o programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense desenvolve uma formação continuada de professores que assume um papel estratégico, ao buscar a implementação de uma proposta educacional inovadora e diferenciada, pautada no paradigma contra-hegemônico, no qual a essência é o fortalecimento de um desenvolvimento sustentável. Considera ainda que a formação continuada em serviço, cuja inovação pedagógica se pauta na contextualização educacional, bem como na proposta de se trabalhar a partir da não priorização das metanarrativas, como apontado pelos professores pesquisados, caracterizam elementos contribuintes para o enriquecimento do processo formativo, trazendo repercussões positivas para as práticas pedagógicas.

As pesquisas realizadas no ano de 2011, disponíveis para consulta no portal da CAPES, cuja temática aborda aspectos relacionados à formação de professores, somam um total 683 trabalhos, sendo que a formação de professores do campo ocupou a agenda de apenas dois pesquisadores nesse período: Carvalho (2012) e Moura (2011). O primeiro trabalho se trata da tese de doutorado desenvolvida por Carvalho, a qual se intitula: “Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais”. Como objetivo para essa pesquisa, a autora buscou demonstrar a caracterização das relações entre Estado e Movimentos Sociais de luta pela terra, levando em consideração as reivindicações desses movimentos a respeito da educação básica e da formação de professores.

Nessa pesquisa empreendida por Carvalho (2011), o estudo se caracteriza como qualitativo, cujos dados foram coletados a partir de documentos que tratam tanto da luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária e pelo direito à educação, como das políticas públicas de implementação da educação do campo, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (Procampo). O referencial teórico e metodológico do materialismo histórico possibilitou à pesquisadora demonstrar a configuração da realidade agrária brasileira, sob a ótica determinante da exclusão histórica e social do campo. A autora defende que o Estado possui um importante papel legitimador do poder e interesses das classes dominantes e latifundiárias, regulando o acesso ao espaço agrário brasileiro e, dessa maneira, determinando as condições objetivas sociais e materiais das relações humanas.

É nesse contexto que a autora analisa a dialética das relações históricas que se estabelecem entre o Estado e os movimentos sociais, no qual se configuram os antagonismos entre duas propostas educacionais divergentes. Por uma impossibilidade de universalização da educação por parte do Estado burguês, uma vez que o mesmo está comprometido com a manutenção dos limites de classe, bem como com o modo de produção capitalista. De outro lado, verifica que as reivindicações pela universalização da educação, por parte dos movimentos sociais produzem avanços e retrocessos nas políticas públicas.

Sendo assim, a autora considera que se os movimentos sociais desejam avançar na qualidade de formação de seus professores, dentro de uma perspectiva emancipadora, necessitam buscar a sua historicidade, assim como a dos elementos que garantam as condições objetivas para a transformação do modo de produção capitalista. Para desenvolver esse empreendimento, segundo a autora, os mesmos precisam se apropriar do Marxismo enquanto filosofia, teoria do conhecimento e projeto histórico.

Carvalho (2012) finaliza seu trabalho com a afirmação de que a sua tese inicial fora confirmada, pois verifica que a formação de professores do campo em estreita relação com os movimentos sociais, perpassa os antagonismos e contradições existentes entre as classes. Na complexidade dessas relações, as transformações sociais e a educação são interdependentes, pois se condicionam mutuamente. Conclui ainda que, “[...] apesar dessas implicações cada área de práxis humana precisa estar conectada e mediada de forma consciente pelos movimentos sociais de forma a proporcionar o crescimento recíproco dos sujeitos históricos do campo e da cidade [...]”, pois os considera enquanto trabalhadores e trabalhadoras, representantes de uma classe social, que enfrenta a burguesia e o seu modo de produção capitalista.

Outra pesquisa realizada ainda no ano de 2011, que teve como foco a formação de professores do campo, trata-se da dissertação de mestrado defendida por Moura (2011), cujo tema foi “A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da UNIMONTES”. O objetivo desse trabalho foi analisar se o curso de Pedagogia do Campo oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros (MG), em parceria com o INCRA, contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo. Caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, que utilizou o referencial teórico e metodológico do materialismo histórico para investigar especificamente a proposta de educação do campo, também conhecida como Educampo, por meio da qual a universidade oferece a formação superior em Pedagogia, aos jovens assentados da reforma agrária, em

alguns municípios do Estado de Minas Gerais.

A autora coletou os dados por meio de um estudo documental, da realização de um grupo focal, assim como de entrevistas. O grupo focal foi realizado com nove acadêmicos (seis mulheres e três homens), residentes em assentamentos nos municípios de Arinos, Francisco Sá, Jaíba, Olhos D'Água, Pintópolis e Rio Pardo de Minas, todos localizados no Estado de Minas Gerais. As entrevistas foram realizadas com sete professores, duas coordenadoras e dois assessores pedagógicos do Curso de Pedagogia do Campo da UNIMONTES.

Para a análise documental, elegeu três eixos de para apreciação do material recolhido: a educação do campo, a formação de professores e uma ênfase específica no currículo do projeto político pedagógico do curso em questão. No empreendimento de análise dos dados, coletados por meio do grupo focal e das entrevistas, a autora utilizou o conjunto de técnicas amplamente utilizadas, na exploração do material qualitativo coletado em pesquisas científicas, propostas inicialmente por Bardin (2010) e conhecida como análise de conteúdo.

A análise dos dados, inerentes à formação dos professores, possibilitou a Moura (2011) identificar aspectos meramente burocráticos, que permeiam e dominam a seleção dos professores para trabalhar no curso de Educação do Campo, que era oferecido pela universidade pesquisada. Verificou que os professores atuantes nesse curso, provinham do curso regular de Pedagogia dessa mesma universidade, caracterizavam-se por terem pouca (ou nenhuma) experiência com essa concepção de educação e por não serem participantes em movimentos sociais ligados às questões do campo.

A autora confere que a proposta curricular do curso analisado propõe uma ruptura com a racionalidade instrumental, havendo a possibilidade de uma formação de educadores numa perspectiva político-pedagógica. Entretanto, aponta que essa proposta curricular pode não atender às diversidades, uma vez que os docentes, atuantes nesse curso de formação, não participaram da organização, tampouco da construção dessa matriz curricular. Verifica desse modo que, como o currículo não é resultado de uma obra de seus docentes, seus “autores” desconhecem os aspectos específicos das histórias desses professores.

Considera também que não há uma compreensão por parte dos professores, que a pesquisa também faz parte da relação entre teoria e prática, independentemente do espaço ou tempo em que a atividade educativa ocorre. Por fim, verifica uma interpenetração entre universidade e campo e vice-versa, pois ao mesmo tempo em que a universidade passa a ver o campo como um objeto de estudo, a comunidade passa a considerar o ingresso na

universidade como uma possibilidade para a melhoria da sua qualidade de vida.

No levantamento do quantitativo de pesquisas realizadas no ano de 2012, por intermédio do Portal de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 764 estudos, dentre esses, apenas dois tratavam da temática inerente à formação de professores em educação do campo. Na dissertação de mestrado defendida por Silveira (2012), intitulada “Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência na UFBA”, o objetivo foi apresentar os elementos teóricos sobre a formação de professores do campo, levando em consideração a experiência uma turma piloto da Universidade Federal da Bahia. A autora buscou atingir esse objetivo da pesquisa, descrevendo o processo de implantação do curso nessa universidade, bem como a organização do trabalho pedagógico, para finalmente apontar os limites e possibilidades de superação do projeto que se encontrava em execução.

Para desenvolver esse intento, Silveira (2012) utiliza como fundamento teórico e metodológico o materialismo histórico, cujo principal representante e fundador dessa escola de pensamento foi Carl Marx (1818 – 1883). Realiza essa pesquisa numa abordagem qualitativa, analisando os dados documentais inerentes à implantação e construção do currículo da “Licenciatura em Educação do Campo” na UFBA. A proposta da autora foi, ao final desse estudo, estruturar um currículo para a formação de professores do campo, que se fundamentasse no sistema de complexos, bem como na teoria crítico-dialética, considerada capaz de instrumentalizar o trato com conhecimento, a partir de uma organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva de emancipação humana e de transformação social.

A autora confirma sua tese geral, por meio das lições da prática de uma turma piloto de licenciandos em educação do campo, que é impossível haver uma educação emancipatória, caso a mesma permaneça sob a égide do capital. Aponta para a necessidade de uma ruptura com o modo no qual o sistema capitalista organiza a vida em geral e, em especial, da própria universidade, criando obstáculos institucionais que impedem uma formação de professores do campo voltada para a emancipação humana. Conclui-se então que, faz-se necessária a criação de condições objetivas para a efetivação e consolidação de uma base teórico-metodológica efetivamente marxista para a formação de professores do campo.

O segundo estudo encontrado no ano de 2012, por meio da pesquisa ao portal de teses e dissertações da CAPES, que teve como temática central a formação de professores do campo, foi a dissertação de mestrado defendida por Correa, na qual o título tratava da “Memória da Prática Discente: um estudo em sala de aula do curso de licenciatura em

educação do campo da UFMG”. Com base na identificação das lembranças, das histórias de vida dos alunos, trazidas para o contexto de sala de aula, a pesquisadora buscou compreender de que forma essas evocações podem colaborar com a formação de professores voltada para a educação dos povos do campo.

Nesse estudo, Correa (2012) abordou o problema sob uma perspectiva qualitativa, tendo a fenomenologia como suporte teórico para análise dos dados. A coleta desses dados foi realizada por meio de gravações de aulas que ocorreram durante o Tempo Escola, das anotações em diário de campo, assim como dos relatos autobiográficos (memoriais) produzidos por 26 acadêmicos (21 mulheres e cinco homens) do Curso de Licenciatura do Campo, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A análise dos dados possibilitou à pesquisadora identificar a evocação de seis categorias de lembranças, as quais estavam relacionadas principalmente à vida desses sujeitos, relacionadas a dois ambientes específicos: a família e a comunidade. Para expor a estrutura do fenômeno, a autora construiu um diagrama analítico, o qual lhe possibilitou verificar que, por meio das evocações de suas lembranças, os sujeitos tornam presentes os desafios enfrentados em suas trajetórias de vida. Eram essas lembranças que lhes permitiam um diálogo entre as suas experiências passadas e os conteúdos curriculares abordados nas aulas, como forma de buscar respostas para esse passado e criar possibilidades para o futuro.

Como resultado desse estudo, Correa (2012) verifica ser possível a visualização da concretização de alguns dos princípios da área de estudos em educação do campo, principalmente a manutenção das identidades camponesas. Criam-se também expectativas para a construção de currículos que dialoguem com a vida prática dos estudantes do campo, abrindo-lhes as oportunidades de serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dessa busca sucinta se verificou que, nos últimos cinco anos (2008-2012), os problemas relacionados com a formação de professores ocupou a agenda de diversos pesquisadores, que desenvolveram seus trabalhos por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pelas universidades brasileiras. Entretanto, comparando-se a quantidade de trabalhos realizados nesse mesmo período, em que a preocupação central era o estudo da formação de professores do campo, pode-se comprovar que os problemas educacionais relacionados com esse tipo de temática, são ainda incipientes e, de certa maneira, ocupam um lugar à margem das pesquisas ocupadas com os problemas relacionados à formação de professores no Brasil. De acordo com Arroyo (2012, p. 12), “dessas

pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional”.

A análise acerca da produção científica sobre o objeto “formação de professores do campo” revela uma constante preocupação com os elementos estruturantes da educação do campo como, por exemplo, as teorias utilizadas enquanto suporte para a formação dos professores: Tranzilo (2008), Meneses (2009), Moura (2011); o modo como essas teorias são colocadas em prática durante o curso de formação: Cordeiro (2009), Silveira (2012); as memórias dessas práticas discentes Correa (2012); as práticas de pesquisa desenvolvidas no cotidiano escolar, contribuindo para a formação continuada do professor: Paniago (2008); a formação dos professores do campo para a garantia do direito à educação: Conceição (2010); a realidade e os desafios para a formação de professores do campo, numa perspectiva social: Carvalho (2012).

O diagnóstico da produção acadêmica sobre o tema permite afirmar que, o materialismo histórico se constitui como a principal base teórica, utilizada nos estudos que tratam da formação de professor em Educação do Campo, sendo o problema de pesquisa abordado, sobretudo, sob uma perspectiva qualitativa. Sendo assim, pode-se considerar que existem certas lacunas a serem preenchidas, por meio da realização de estudos que se predisponham a inserir, em suas análises, os próprios sujeitos envolvidos no processo de formação. Dessa maneira, poder-se-ia verificar quais são e como são construídos e reconstruídos os conhecimentos que guiam as práticas desses sujeitos, quando da sua atuação enquanto educadores do campo.

O exame dessas pesquisas recentes, versando especificamente sobre a formação de professores em educação do campo, permite considerar que: tanto a formação da qual os sujeitos participam, como o próprio objeto “Educação do Campo”, não se constituem como algo concreto em si mesmo, isto é, são objetos construídos na (e pela) interação humana. Sendo assim, trata-se de uma realidade que se organiza psicossocialmente, pois durante e após esse processo de formação, os sujeitos constroem e reconstroem subjetivamente significados, que são partilhados intersubjetivamente. É justamente essa (re)construção do objeto que lhe proporcionar certa coerência, guiando as práticas cotidianas desses sujeitos (BERGER e LUCKMANN, 2011; JOVCHELOVICH, 2011).

Nesse sentido, durante os estudos interdisciplinares realizados junto ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, oferecido pela Universidade de Taubaté, identificou-se a necessidade do desenvolvimento de estudos

que abordem a formação em educação do campo, sob uma perspectiva da psicologia social. No intuito de realizar o estudo acerca da construção psicossocial da Educação do Campo, pelos acadêmicos do Procampo, no Estado do Pará, é que se propôs o presente estudo, sendo que o mesmo se insere numa linha de pesquisas interdisciplinares, na qual se estudam as influências da formação na construção das identidades e das representações sociais dos sujeitos e os impactos da mesma no desenvolvimento humano.

Corresponde a uma linha de pesquisa que se apoia na relação triangular formada entre o sujeito (licenciando em educação do campo), um determinado objeto social (a educação do campo) e a sociedade, caracterizada como um ambiente no qual esses sujeitos interagem: entre si e o objeto. O suporte teórico utilizado nesses estudos se baseia no princípio de que o sujeito participa ativamente na construção e reconstrução desse objeto, assim como da sociedade em que ambos participam e, por meio desse mesmo processo, efetua a sua própria reconstrução enquanto sujeito social e histórico.

Dentre as diversas teorias que dão suporte à linha de pesquisa acima mencionada, na qual o presente estudo se insere, encontra-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), que se concretiza como a base de sustentação da presente pesquisa, sendo a mesma utilizada para a análise dos dados encontrados na pesquisa de campo, assim como a discussão desses resultados. Por meio dessa teoria é possível realizar a análise psicossocial do objeto pesquisado (a educação do campo nesse caso), considerando que o indivíduo que pensa e o objeto que é pensado, fazem parte de um mesmo universo comunicacional. Através dessas comunicações cotidianas, esse objeto passa a fazer parte do universo objetivo, subjetivo e intersubjetivo dos sujeitos, em outras palavras, por meio do processo comunicacional diário, a Educação do Campo passa a se constituir uma realidade intersubjetiva para o grupo (JOVCHELOVICH, 2011).

Nessa perspectiva teórica, a educação do campo não pode ser simplesmente apreendida pelos sujeitos pesquisados, ela é constantemente construída e reconstruída por eles, o que não ocorre simplesmente pela via psíquica, pois ela (reconstrução) depende também das interações sociais entre os acadêmicos pesquisados. É justamente essa interação social que possibilita aos sujeitos efetuarem (intersubjetivamente) a necessária convalidação do conhecimento construído psicologicamente sobre o objeto (JOVCHELOVICH, 2011). Por meio da confirmação das semelhanças e/ou das diferenças entre essas construções psíquicas, os indivíduos (re)constróem um conhecimento que passa a ser socialmente compartilhado e, dessa maneira, adquire um *status* de realidade objetiva.

Como essa (re)construção é operada psicossocialmente, os conhecimentos construídos acerca do objeto não dependem unicamente do “eu”, mas também de uma interação com os indivíduos que estão à minha volta, ou seja, o “outro”. Uma análise teórica baseada nas teorias psicossociais, impossibilita a visão individualizada do sujeito, isto é, o indivíduo é considerado como alguém ativo socialmente, que se encontra em constante interação. É nesse sentido que o indivíduo passa a ser analisado enquanto como um “sujeito”, que se encontra inserido em grupos sociais, nos quais interage com os demais sujeitos integrantes.

O tópico seguinte se destina à apresentação da base teórico/metodológica em que a presente pesquisa se apoia, a qual servirá de guia epistemológico para as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Trata-se de uma teoria inserida no campo da psicologia social, que se ocupa do estudo da construção de um tipo particular de conhecimento, qual seja, o que se caracteriza pela consensualidade em determinado grupo social e que recebe, corriqueiramente, a denominação de conhecimento do “senso comum”.

### **3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Esse capítulo trata da Teoria das Representações Sociais (TRS), fornecendo a “lente” teórica necessária à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, possibilitando a reconstrução teórica do objeto proposto para estudo. Trata-se de uma teoria científica de cunho interdisciplinar, que tem como base os conceitos de representação, cujos estudos tiveram início na filosofia e passaram a integrar tantos os estudos sociológicos, como os estudos psicológicos.

Na filosofia medieval, de acordo com Abbagnano (2007), representação era um termo utilizado para indicar imagens, ideias ou objetos. Nesse sentido, Deschamps e Moliner (2009) acrescentam que o mesmo pode ter pelo menos dois significados complementares: o primeiro deles adquire o sentido de tornar presente algo que se encontra ausente; para o segundo significado, o termo representação é usado no sentido de substituir um objeto por um símbolo ou imagem. Sendo assim, uma representação necessita obrigatoriamente de um objeto, o qual será fruto de uma representação, de um código simbólico que sirva para representá-lo e, ao mesmo tempo, de alguém que utiliza esse código simbólico para tornar presente algo que se encontra ausente (MOSCOVICI, 2012).

O conceito de representação foi introduzido aos estudos sociológicos por Durkheim (1858-1917), a partir da formulação teórica sobre as representações coletivas. De acordo com essa teoria, as representações não seriam apenas uma construção individual, ou seja, não se trata de meras construções cognitivas empreendidas por um indivíduo de maneira isolada. Existem representações que são comuns ao universo coletivo, que estão disseminadas socialmente e são compartilhadas pelos indivíduos. Com base nos conceitos teóricos das representações coletivas, Serge Moscovici aprofundou os estudos sobre o conceito de representação e desenvolveu a sua teoria das representações sociais, que será apresentada nos tópicos seguintes.

#### **3.1 As origens e o conceito de representação social**

O conceito de Representação Social, como mencionado anteriormente, nasce na Sociologia com Durkheim que, por sua vez, baseou seus estudos nas pesquisas antropológicas desenvolvidas por Lévi Bruhl. De acordo com Alexandre (2004), diversos foram os autores que contribuíram para a criação da teoria, sendo que dentre esses se destacam: Saussure, com

a teoria da linguagem; Piaget, com a sua teoria das representações infantis; e Vigotsky com a teoria do desenvolvimento cultural (ALEXANDRE, 2004. p. 124).

A teoria das Representações Sociais foi, então, proposta por Moscovici (1961), a partir de uma pesquisa empreendida na França, por meio da qual este autor estudou as transformações sofridas pelos conceitos psicanalíticos, quando da sua inserção em contextos diversos: no universo dos católicos, dos nazistas e dos profissionais liberais. O fruto do estudo desenvolvido por Moscovici resultou num livro intitulado: *La Psychanalyse Son Image et Son Public* (1961), cuja segunda edição (1976) foi traduzida para o português sob o título: “A psicanálise: sua imagem e seu público” (2012), obra essa que serve como uma das bases teóricas para o estudo ora desenvolvido.

Após a Segunda Guerra Mundial os estudos teóricos encontravam-se fortemente influenciados pelo positivismo, fazendo com que a realidade fosse pensada numa relação binária (certo/errado; direita/esquerda; dentro/fora; objetivo/subjetivo). Nessa relação antagônica, o sujeito era visto como algo separado do mundo em que habitava, existindo assim, uma clara distinção entre os fenômenos que ocorriam no universo individual e aqueles que eram exclusivos do universo coletivo (FARR, 2011).

As influências positivistas possibilitaram a criação de duas correntes teóricas distintas, uma de origem europeia, preocupada em estudar as questões sociológicas, ou seja, aquelas relacionadas ao meio no qual os indivíduos se encontravam inseridos. A outra corrente teórica, de origem Norte Americana, estava preocupada em estudar os problemas relacionados com as questões psicológicas, cujo foco central de análise era o indivíduo e seus comportamentos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A vitória dos Países Aliados na segunda grande guerra, criam-se as condições favoráveis para um maior investimento de recursos financeiros em pesquisas, cuja corrente teórica privilegiava os estudos individuais, aumentando ainda mais a distorção já existente, propiciada pelo paradigma positivista. Com a instauração da Guerra Fria, aumentou-se a dicotomia entre as duas visões de mundo, dominantes à época: o individualismo estadunidense em contraste ao socialismo soviético. De acordo com Farr (2011), os estudos desenvolvidos pela Psicologia Social em cada um dos lados da antiga “cortina de ferro” distorceram as análises, uma vez que, ou privilegiam os aspectos psicológicos ou enfatizam os aspectos sociais, não havendo possibilidades de diálogo entre essas duas ciências.

Para Chamon e Chamon (2007) as divergências entre a perspectiva estruturalista das representações coletivas frente ao modelo dominante americano, de cunho

comportamentalista, acarretaram um esquecimento da primeira, por mais de meio século. Estes autores afirmam ainda que os conceitos teóricos inerentes às representações coletivas somente foram reconhecidos após os anos de 1940, sendo que a sua reabilitação completa ocorreu somente após os anos 50 do século XX.

Percebendo a existência de limitações que impediam uma aproximação teórica de ambas as correntes, bem como a riqueza dos conceitos que as mesmas encerravam, Moscovici se propõe a desenvolver um estudo inédito e fecundo, no intuito de demonstrar a existência de conexões entre aqueles fenômenos que se caracterizavam como psicológicos e os que eram percebidos como estritamente sociais. As representações coletivas, criadas sob uma perspectiva estruturalista, apresentavam limitações teóricas, por se constituírem uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, designados por ciência, ideologia e mito, que condenavam os indivíduos ao determinismo, pois não lhes era proporcionada margem de liberdade. Considerando-se o fenômeno representacional como um esforço para tornar presente o que se encontra ausente, Moscovici (2012) afirma que tais fenômenos não abordam de frente os modos como ocorre a organização do pensamento, não deixando clara a noção de representação.

Baseando-se na primeira tentativa de aproximação entre a sociologia e a psicologia, empreendida por Durkheim, no intuito de superar a dicotomia até então existente entre indivíduo e sociedade, Moscovici estabelece o “elo” que faltava para a sua união. Verificou a existência de uma interdependência entre os fenômenos sociais e psíquicos, uma vez que os mesmos fazem parte de um todo e, dessa maneira, não haveria tal separação, mas sim uma relação de complementaridade entre as partes, ou seja, uma dialética entre ambos os fenômenos. Por meio da sua teoria das representações sociais, Moscovici parte da premissa de que determinados eventos psicológicos possuem origens sociais, da mesma maneira que, os fenômenos sociais podem estar enraizados psicologicamente. (CHAMON e CHAMON, 2007; ALEXANDRE, 2008; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nesse empreendimento, Moscovici (1978, 2010, 2012) faz inicialmente a distinção entre representação social e os conceitos de natureza sociológica: mitos, ciência e ideologia. Como eram estudadas à época, essas três formas distintas de conhecimentos seriam responsáveis por fornecer os estímulos externos, os quais acarretariam numa resposta psicológica (interna) por parte dos indivíduos. Comprova, assim, que não há separação entre o universo externo e o universo interno, pois estímulo e resposta se formam numa relação de interdependência entre o sujeito e o seu ambiente.

Na perspectiva de Moscovici (2012), tanto os conceitos de natureza sociológica, como os de natureza psicológica, eram tratados de uma forma estática, ou seja, havia uma clara separação entre o universo externo (social) e o universo interno (psicológico). Sendo assim, para cada um dos estímulos anteriormente citados (mito, ciência e religião), deveria haver uma resposta cognitiva específica, ou seja, as opiniões eram tratadas como uma resposta cognitiva para os mitos. Da mesma maneira, as atitudes eram vistas como a constituinte cognitiva para a ciência, assim como as imagens representavam uma resposta cognitiva para a ideologia (FARR, 2011).

Por considerar a inexistência de um recorte entre o estímulo e a resposta e por verificar que ambos se formam conjuntamente, o autor desenvolveu a sua pesquisa, tendo como sujeitos grupos de católicos, de profissionais liberais e de nazistas franceses. Este estudo foi desenvolvido no intuito de comprovar interconexão entre os fenômenos até então considerados exclusivamente sociais daqueles que eram considerados autenticamente psicológicos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Identifica-se, dessa maneira, a existência de dois mundos permeados por fenômenos que se apresentam aparentemente distintos, aos quais Moscovici denominou de “universo reificado” e de “universo consensual”. No primeiro deles, a realidade física e os acontecimentos se apresentam de uma maneira estática e se encontram externos aos indivíduos, evidenciando-se empiricamente e exigindo uma precisão intelectual para a descoberta dos seus fenômenos. Devido às suas características, esse universo apresenta uma solidez incontestável, que lhe fornece um caráter estático que, por ser externo ao ser humano e livre de quaisquer influências suas, acaba por subordiná-lo (MOSCOVICI, 1978, 2010, 2012).

O universo reificado se constitui de realidades sólidas, ou seja, que se apresentam como algo “dado” e naturalizado aos indivíduos e, dessa maneira, não pode ser contestado, pois possuem um caráter que lhes é externo e objetivo. A ciência como representante desse universo, caracteriza-se por ser a responsável em revelar empiricamente, por meio de métodos precisos e ferramentas especialmente desenvolvidas, a realidade e os fenômenos que se encontram, de certa forma, “escondidos”. Neste universo não há espaço para o conhecimento do senso comum, sendo ele considerado inferior por estar impregnado de influências subjetivas e possuir pouca ou nenhuma evidência empírica (MOSCOVICI, 1978, 2010, 2012).

De uma maneira diferente, o universo consensual possui uma dupla abertura entre o indivíduo e a sociedade, por meio da qual são realizadas trocas dinâmicas capazes de influenciar, ao mesmo tempo em que são influenciadas, transformando-se mutuamente. Esse

universo é tipicamente permeado pelos conhecimentos do senso comum que, entretanto, não se encontra isolado do universo reificado. Diversamente deste universo, o conhecimento do senso comum caracteriza por ser dinâmico e adaptativo, criando as possibilidades do mesmo ser permeado por outros saberes. É essa permeabilidade que permite ao senso comum ser impregnado pelos conhecimentos originados nas mais diversas fontes: dos mitos, das religiões, das ideologias, assim como das ciências.

Por meio do confronto e da comparação entre os universos reificado e consensual, Moscovici (1978) percebe que, na prática diária, assim como nas conversações cotidianas, os indivíduos se utilizam conhecimentos das mais diversas origens. Que as comunicações e práticas do dia-a-dia se baseiam nos conhecimentos de um universo que é socialmente compartilhado entre os indivíduos de um determinado grupo social. Nesse universo, os conhecimentos científicos, considerados superiores aos demais, devido ao seu rigor de demonstração empírica, sofrem transformações, acréscimos e supressões.

É justamente esse o processo por meio do qual os grupos transformam os conhecimentos científicos em representações, antes de integrá-los ao seu universo consensual, tipicamente habitado pelo senso comum. O processo no qual ocorre a transformação do conhecimento pertencente ao universo reificado em conhecimento do senso comum, é o que interessa ao estudo das representações sociais e que motivou Moscovici a desenvolver a sua teoria. Por meio do desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, o autor buscou resgatar a validade e a credibilidade dos saberes cotidianos, uma vez que os conhecimentos do senso comum proporcionam uma estabilidade dinâmica e, dessa maneira, uma relativa coerência interna ao caótico mundo no qual os indivíduos participam e estão ativamente inseridos. Seria esse o principal motivo da representação receber o adjetivo “social”, ou seja, o motivo pelo qual uma representação é produzida, pois “a função é própria ao social, na medida em que a representação contribui *exclusivamente aos processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais*” (MOSCOVICI, 2012, p. 71, itálicos do autor).

A partir do breve resgate das origens da teoria, é possível fazer uma primeira aproximação do conceito de representação social, lembrando que, devido à sua complexidade, plasticidade e amplitude, até mesmo o próprio autor hesitou em fornecer um conceito rígido e fechado. Dessa maneira, Moscovici (1978, p. 41; 2012, p. 39) afirma que “as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. Fornecendo mais pistas sobre o

fenômeno, pontua que “[...] podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências” (MOSCOVICI, 2010, p. 38).

Coube à Denise Jodelet, orientanda de Moscovici, efetuar o aprofundamento desse conceito teórico, a partir do seu estudo sobre as estratégias utilizadas por uma comunidade francesa, para lidar com a loucura dos doentes mentais que acolhiam em suas residências, quando houve a iniciativa de desinstitucionalizar essas pessoas. Essa autora acrescenta que a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 8).

Por ser um fenômeno complexo, cujo próprio autor teve parcimônia em defini-lo, é preciso ressaltar que, embora as representações sociais permeiem as conversações e as práticas cotidianas, nem tudo à nossa volta pode ser considerado como tal. Para que ocorra a emergência destas representações, faz-se necessário o estabelecimento de determinadas condições, as quais são discutidas no tópico seguinte.

### **3.2 Condições de emergência**

Como se pode perceber a partir da contextualização histórica e das definições dos autores citados anteriormente, as RS são entidades quase possíveis de serem tocadas, que se encontram espalhadas pelo universo à nossa volta e podem estar presentes em tudo o que nos cerca. Contudo, não se pode generalizar o conceito, de forma que leve ao entendimento de que qualquer coisa presente no mundo, tanto na sua forma física como conceitualmente, pode ser considerado um objeto de representação. Para que se possa considerar algo enquanto objeto de representação e, sobretudo, de representação social, alguns critérios devem ser observados.

Existem três critérios iniciais que são considerados essenciais para a formação de uma RS. O primeiro diz respeito à necessidade da existência de um objeto a ser representado que, no caso do presente estudo, trata-se da Educação do Campo. Como segundo critério está a necessidade da existência de um suporte subjetivo para essa representação, ou seja, é imprescindível que um sujeito represente esse objeto. O sujeito considerado no presente

estudo se caracteriza por participar de um processo de formação, permeado pelo objeto acima mencionado.

Quanto à imprescindibilidade da existência de um objeto, Jodelet (2001, p. 22) afirma que “[...] de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto [...] pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto”. Nessa mesma perspectiva, Sá (1988, p. 24) assevera que “[...] uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa o (objeto)”. Concordando ainda com essas ideias, Bauer (2011, p. 188) pontua que “as RS são representações de alguma coisa sustentadas por alguém”.

Quanto à sustentação de uma representação, a que se refere Bauer (2011), está relacionada com o terceiro critério para a formação das RS, o qual estabelece uma necessidade de ausência concreta do objeto. Em outras palavras, para que o objeto seja representado e que essa representação seja sustentada, é necessário a sua ausência perante o sujeito, do qual será exigido um esforço cognitivo para torná-lo simbolicamente presente. Durante o processo de formação no qual os sujeitos da presente pesquisa participam, é preciso que, para tornar presente o objeto, os mesmos exerçam o esforço cognitivo anteriormente mencionado, uma vez que a Educação do Campo não se encontra objetivamente presente.

Não é suficiente, contudo, o estabelecimento das três condições iniciais, anteriormente descritas, para que algo seja considerado objeto de RS, pois como assegura Moscovici (2010, p. 41), as “[...] representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente”. O conceito teórico é mais amplo, sendo inerente aos fenômenos pelos quais um objeto é apropriado e representado socialmente. A dimensão “social” da representação exige que alguns elementos constituintes do objeto sejam compartilhados por um grupo de sujeitos que, por sua vez, deve possuir algum tipo de laço afetivo, social e/ou cultural com esse objeto, possibilitando que o mesmo seja reconstruído intersubjetivamente (JOVCHELOVICH, 2011).

Com base nessa condicionante, verifica-se o imperativo do objeto possuir certa significância para os sujeitos constituintes do grupo, apresentando-se como algo que possui uma relativa importância para eles, uma vez que “[...] um objeto deve não apenas aparecer, mas ele deve parecer tanto *interessante* como *importante*” (WILLIAN JAMES, 1890/1980 apud MOSCOVICI, 2010, p. 53). Pode-se considerar que, os sujeitos pesquisados possuem vínculos afetivos, culturais e sociais com o objeto de interesse deste estudo, uma vez que se caracterizam como sujeitos residentes no campo, politicamente engajados em movimento social de luta pela causa campesina, que participam ativamente dos processos educacionais

em suas comunidades.

Considerando os critérios de emergência das RS, cabe aqui fazer uma breve pausa no aprofundamento da teoria, com o objetivo de se inserir contextualmente o objeto de interesse do presente estudo, pois como ensina Sá (1998, p. 50), “precisamos ter, de antemão, alguma confiança em que o fenômeno exista, em que haja uma certa plausibilidade de que tal ou qual objeto seja representado por tal ou qual sujeito”.

Nesse intuito, verifica-se que a “Educação do Campo” potencialmente atende aos critérios necessários e suficientes para a emergência enquanto objeto de representação social, para os sujeitos pesquisados. Inicialmente é preciso considerar que, devido à impossibilidade da presença física e concreta desse objeto, uma vez que se trata um conceito abstrato e teórico e, para que o mesmo se torne presente aos sujeitos pesquisados, há a necessidade de ser representado cognitivamente e simbolicamente.

Considerando-se o grupo de interesse ora pesquisado, constata-se que o mesmo se caracteriza por ser constituído exclusivamente por sujeitos residentes no campo, os quais desempenham a função social de educadores de pessoas residentes em assentamentos rurais da reforma agrária. Outra característica que delimita os contornos do grupo é o fato de que esses sujeitos participam de um programa de formação de professores (Procampo), destinado a oferecer uma formação àqueles residentes do campo, que já atuam como docentes nesse espaço territorial.

O objeto de interesse do presente estudo: a Educação do Campo; por sua vez, caracteriza-se por estar integrado à vida social dos sujeitos pesquisados e, dessa maneira, suscitando-lhes uma construção simbólica de significados a seu respeito. Os significados socialmente construídos e partilhados, sobre o objeto em questão, possibilitam que os sujeitos construam a coerência necessária para compreendê-lo. São justamente esses significados, criados pelo grupo e capazes de integrar o objeto ao seu universo comunicacional e à sua vida prática cotidiana, que interessam ao estudo na presente pesquisa.

Estabelecidos os critérios iniciais, condicionantes para que um determinado objeto seja representado pelos membros de um grupo específico, é possível avançar teoricamente e descrever as condições necessárias à emergência das RS. Tais condições se relacionam com a quantidade e a qualidade das informações sobre o objeto de interesse, que se encontram disponíveis aos sujeitos. Ao ter acesso a essas informações, os sujeitos efetuam um “processamento” cognitivo das mesmas, no intuito de integrá-las aos seus universos simbólicos e conceituais.

Por meio das comunicações empreendidas no interior dos grupos sociais, os sujeitos certificam-se, intersubjetivamente, da validade (ou não) dos conhecimentos produzidos por meio do “processamento” cognitivo dessas informações a que obteve acesso. A partir do momento em que os sujeitos verificam certa correspondência entre os seus conhecimentos a respeito do objeto e aqueles partilhados pelos demais componentes do grupo, criam-se as condições para que eles assumam posicionamentos e tomem as decisões necessárias.

Verifica-se, conseqüentemente, a coexistência de três condições necessárias para a emergência de uma RS, as quais Moscovici (1978, 2012) nomeou de: dispersão da informação, pressão à inferência e focalização. A dispersão da informação está condicionada à complexidade do universo, no qual tanto o objeto quanto os sujeitos, estão inseridos. Sobre esse aspecto Moscovici (2010, p. 33) acrescenta que “[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos, quer não, e que nos atingem, sem que saibamos” (MOSCOVICI, 2010, p. 33).

São essas ideias, palavras e imagens oriundas das mais diversas fontes: social, política, econômica, cultural, dentre outras; que carregam de significados a Educação do Campo, tornando-a um objeto complexo. A informação oriunda dessas múltiplas fontes faz com que “os dados que a maioria das pessoas dispõe para responder uma questão, para formar uma ideia sobre um objeto específico, são geralmente insuficientes e superabundantes” (MOSCOVICI, 2012, p. 226).

O excesso de informações disponíveis sobre o objeto, que se originam de fontes diversas e, por vezes, antagônicas, colabora para que as mesmas se tornem imprecisas e, de certa maneira, insuficientes para o grupo apreendê-lo completamente. Essa é a condição inicial para a emergência das RS, pois de acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 126) “[...] é necessário que a informação relativa ao objeto seja dispersada na sociedade, de tal sorte que os indivíduos sejam incapazes de tornar a juntá-la em sua integralidade”.

Como afirma Jovchelovich (2011, p. 76), “o conhecimento humano é uma forma de representação que nunca captura plenamente a totalidade do objeto”, sendo que para torná-lo coerente com o sistema de conhecimentos previamente construído pelo grupo, os sujeitos fazem um esforço para reduzir o excesso de informação e significados disponíveis. Esse esforço se baseia na apreensão de aspectos específicos do objeto, que se apresentem como menos ameaçadores ao grupo e, por conseguinte, mais condizentes com seus interesses e valores. Concomitantemente, outros aspectos do objeto que não se encaixam em nenhuma

categoria de conhecimento por ele elaborada previamente, ou que não interessam ao conjunto de valores por ele reconhecido, são forçosamente esquecidos pelo grupo. Configura-se, nesse momento, a segunda condição para a emergência das RS, denominada como “focalização” (CHAMON e CHAMON, 2007; DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

A terceira condição para a emergência das RS se estabelece quando o grupo pesquisado é forçado a desenvolver condutas coerentes, assim como elaborar discursos que possibilitem uma comunicação intersubjetiva. Essa condição é denominada de “pressão à inferência” e surge devido à significância que o objeto tem para o grupo, constituindo-se como um elemento que faz parte do universo individual e coletivo dos sujeitos que o compõe. É essa significância que exige uma tomada de “consciência de que o objeto em questão é importante e que é necessário desenvolver conhecimentos a respeito” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 126). A importância que o objeto tem para os sujeitos exige deles um posicionamento, que se materializa na forma de comportamentos coerentes e/ou por meio das comunicações cotidianas (CHAMON e CHAMON, 2007).

A dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência se constituem como as três condições necessárias ao surgimento das RS, sendo que segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 126), “quando essas condições se reúnem, os indivíduos vão tentar encher o déficit de informação com o qual se acham confrontados”. No presente estudo pode se verificar a presença dessas três condições, inicialmente porque o objeto de interesse faz parte do cotidiano dos sujeitos pesquisados, pelo fato dos mesmos serem moradores do campo e participavam de um processo de formação, cujo objetivo é prepará-los para o exercício da docência em escolas do campo.

Verifica-se que objeto se insere não somente o universo social que partilhado pelo grupo de licenciandos, mas também permeia cognições, afetos e comportamentos desses sujeitos, que acabam por construir sentidos e lhe atribuir significados que lhe são próprios. Nessas condições, caso sejam questionados sobre a Educação do Campo, os sujeitos se veem impelidos a uma tomada de posição coerente, que vai muito além de uma mera opinião sobre o assunto, pois esse objeto constitui algo representativo para o grupo.

Diante dessa pressão à inferência, é necessário que os licenciandos do Procampo efetuem um tratamento daquelas informações que lhes estão disponíveis sobre o objeto, pelo fato de as mesmas serem complexas e fragmentadas, devido às suas origens diversas: na política, na economia, na cultura, enfim, na sociedade como um todo. Em meio a esse emaranhado de informações sobre a Educação do Campo, os sujeitos se vêm obrigados a

destacar aquelas características que lhes são mais familiares, no intuito de reduzir a ameaça causada por esse objeto que não é completamente conhecido.

É dessa maneira que a dispersão da informação determina uma focalização em determinadas características da Educação do Campo, levando ao esquecimento de alguns dados originalmente disponíveis. Isso tudo possibilita que o objeto seja simplificado e, dessa maneira, integrado ao universo consensual dos licenciandos. Ao penetrar o universo do senso comum desses sujeitos, o objeto cede algumas de suas características e o transforma, ao mesmo tempo em que se transforma ao adquirir novas propriedades. A partir dessa dupla transformação, os licenciandos constroem conhecimentos acerca da Educação do Campo, que são validados intersubjetivamente e que lhes permitem fazer inferências e se posicionarem coerentemente.

Após serem apreciadas as condições para a emergência das representações sociais, torna-se possível um maior aprofundamento teórico, adentrando-se nas dimensões representacionais, que são discutidas no próximo subitem.

### **3.3 As dimensões representacionais**

Enquanto conteúdo do conhecimento partilhado entre os indivíduos de um grupo social (ou grupos sociais), as RS formam-se como um fenômeno complexo que se estrutura a partir de três dimensões: a atitude, a informação e a imagem. A dimensão denominada como atitude, corresponde aos laços afetivos e emocionais que se formam a partir dos interesses semelhantes entre indivíduos, que servem para manter o grupo unido em torno de um mesmo objeto. A dimensão intersubjetiva, denominada de informação, condiz com o *status* e a posição ocupada pelos interlocutores, assim como a natureza do diálogo estabelecida entre eles. A dimensão objetiva, chamada de imagem, corresponde a uma reconstrução propriamente dita do objeto, com base nas informações que estão disponíveis e na dimensão subjetiva do grupo, marcando a inserção deste objeto no mundo (JOVCHELOVICH, 2011).

Corroborando com a ideia de tridimensionalidade das RS, Jodelet (2001, p.27) acrescenta que:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetaram as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir .

A dimensão subjetiva das RS corresponde ao que Moscovici (1978, 2012) designou como “Atitude”. Cotidianamente essa expressão é utilizada para indicar a forma como determinada pessoa se comporta, ou seja, ela é utilizada na linguagem corrente como um termo substituinte para os comportamentos. Não há um consenso em psicologia social acerca do significado teórico do termo “atitude”, entretanto, para a vertente europeia expressa uma predisposição interna ao indivíduo, por meio da qual é possível fazer avaliações positivas ou negativas sobre determinado objeto (DESCHAMPS E MOLINER, 2009, p. 128). A esse respeito, Doise (2001, p. 189) define atitude como “uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social dada”.

Os aspectos intersubjetivos das RS se relacionam com a quantidade e a organização dos conteúdos de conhecimento sobre o objeto a ser representado, que se encontram socialmente disponíveis ao grupo, sendo a mesma denominada por Moscovici (2012) como “Informação”. Como já fora pontuado anteriormente, a quantidade de informações disponíveis sobre a Educação do Campo é abundante e, ao mesmo tempo insuficiente, induzindo o grupo a utilizar certas estratégias para apreender apenas o conteúdo que mais lhe interessa e preencher conhecimentos anteriormente construídos, o vazio deixado pela sua escassez.

Dessa maneira, o estudo da dimensão denominada como informação, permite acessar não somente ao conteúdo dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto representado. Possibilita desvelar as focalizações e as estratégias utilizadas para integrar os novos elementos à estrutura de conhecimentos anteriormente desenvolvida, assim como as transformações ocorridas nessa estrutura, como forma de integrar esses elementos novos e inicialmente estranhos (CHAMON, CHAMON, 2007).

A dimensão objetiva das RS compreende o que Moscovici (2012) nomeou de “Imagem” ou “campo representacional”, designa, segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 128), “[...] o conjunto dos aspectos que serão tomados em consideração pelo grupo”. Essa dimensão evidencia os conteúdos propriamente ditos da representação, ou seja, revela as opiniões, as crenças e os valores que propiciam ao grupo a construção de uma imagem coerente sobre a Educação do Campo. Os conteúdos que formam a imagem se originam de fontes diversas de conhecimentos, por vezes até mesmo divergentes e antagônicas, formando uma hierarquia de elementos dinamicamente equilibrados (CHAMON e CHAMON, 2007).

Essa organização dinâmica dos elementos, que compõem a imagem, remete à ideia de campo, o qual é conceituado por Bourdieu (2004, p. 119) como “[...] espaços estruturados de

posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente da característica dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Em outra obra, esse mesmo autor afirma que “os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

A origem dos elementos que formam a imagem, bem como o conteúdo dessa dimensão que também foi denominada de campo representacional, contribui para a sua heterogeneidade e abertura, tornando-os acessíveis à mudança e à inovação. A hibridez dos conteúdos que compõem a estrutura dos conhecimentos do senso comum geram padrões de conduta e de significação que se desafiam e se chocam incessantemente (JOVCHELOVICH, 2011, p. 208).

Sendo assim, o campo representacional, ou a imagem que os sujeitos pesquisados formam sobre a Educação do Campo, constitui-se a partir do conflito entre as opiniões, crenças e valores desses indivíduos no interior do grupo. As informações que esses sujeitos possuem sobre o objeto, são “filtradas” por suas predisposições internas (atitudes), as quais são convalidadas intersubjetivamente, formando um campo conflituoso de elementos que se hierarquizam dinamicamente.

Verifica-se que a educação do campo se constitui num objeto passível de representação social, por parte do grupo de licenciandos do Procampo, devido à presença das três dimensões anteriormente descritas. Trata-se de um objeto complexo e abstrato, sobre o qual os sujeitos possuem interesse e desenvolvem certa afeição, formando atitudes a seu respeito. A sua complexidade se deve ao fato de que as informações disponíveis a seu respeito são inúmeras e originadas de campos diversos, como por exemplo, o econômico, o político e o cultural. Diante destas características, os licenciandos necessitam tornar concreto esse objeto abstrato, construindo uma imagem que lhe dê coerência e que seja capaz de reduzir esse excesso de informações, que muitas vezes causam certa divergência e, até mesmo uma ameaça à identidade do grupo.

Consideradas as dimensões estruturantes das RS: a atitude, a informação e a imagem; há a necessidade de se proceder ao aprofundamento teórico sobre os processos que levam a sua formação. O estudo dos processos desencadeadores da construção de RS são tratados no subitem a seguir.

### 3.4 Os processos e as funções representacionais

Esse subitem trata do aprofundamento teórico sobre a dinâmica formadora das RS, envolvendo dois aspectos fundamentais: a construção de uma imagem coerente sobre a Educação do Campo, reproduzindo-a concretamente como algo real e a transformação dessa imagem concreta e real do objeto, num conceito abstrato dotado de significações (CHAMON e CHAMON, 2007). Esses aspectos se concretizam a partir de dois processos interdependentes, denominados por Moscovici (1978, 2012) como Objetivação e Ancoragem.

De acordo com Jovchelovich (2011, p. 69) “a objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concretude das representações sociais na vida social”. Por meio desses processos o grupo insere a Educação do Campo ao seu universo particular, formando uma imagem coerente sobre o mesmo e impregnando-o de crenças, opiniões e valores que se tornam consensuais entre os sujeitos, incorporando-o numa rede complexa de significações.

A objetivação é o processo pelo qual os conceitos utilizados para descrever a Educação do Campo, durante as comunicações intersubjetivas, materializam-se na forma de uma imagem coerente para o grupo, dispensando a sua presença física. Por meio desse processo, Moscovici (2010, p. 71) ensina que “[...] as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento”, uma vez que a objetivação transforma “[...] a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”.

A transformação de conceitos na sua contrapartida material reduz o excesso de significações, oriundas dos universos conceituais diversos nos quais a Educação do Campo se insere, pois como afirma Jovchelovich (2011, p. 69), “objetivar é também condensar significados diferentes - significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutáveis – em uma realidade familiar.

A imagem, materializada a partir dos conceitos que lhe deram origem, adquire autonomia própria, por meio do processo de objetivação, que produz o desaparecimento do recorte que inicialmente existia entre a imagem abstrata e a sua realidade física. De acordo com Moscovici (2012, p. 72), quando “[...] a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade”.

A redução no excesso das significações que permeiam a Educação do Campo produz

uma imagem simplificada e, necessariamente, deformada da mesma, em comparação com os conceitos que lhe deram origem. Essas simplificações e deformações sofridas pelo objeto, segundo Chamon e Chamon (2007, p. 134), ocorrem por meio de três etapas complexas e interdependentes: a seleção e descontextualização, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização. Cada uma dessas etapas é estudada separadamente nos parágrafos seguintes, unicamente com o objetivo didático de aprofundar a análise, sem deixar de considerar a sua interconexão.

Como já mencionado anteriormente, considera-se a Educação do Campo como um objeto permeado, ao mesmo tempo, pela abundância e insuficiência de informações, oriundas dos mais diversos campos representacionais dos quais a mesma faz parte, tornando-a complexa ao ponto de impedir que seja realizada a sua apreensão completa, pelos sujeitos pesquisados. A estratégia cognitiva utilizada para reduzir essa complexidade é a seleção de certos elementos do objeto, que se apresentam como mais interessantes para o grupo, ou seja, aqueles que se encontram mais de acordo com os seus valores. Essa seleção proporciona uma acentuação de certas características normalmente explicativas, que se apresentam como mais úteis às conclusões do grupo, ao mesmo tempo em que leva ao esquecimento daqueles componentes que se apresentam como menos importantes (VALA, 2000).

Além de reduzirem a complexidade do objeto, essas estratégias desencadeiam o seu destaque do contexto original, integrando-o ao contexto particular do grupo, sendo-lhe então acrescentadas propriedades que não possuía anteriormente. A seleção de certos elementos do objeto, associada à sua descontextualização, possibilita que o mesmo seja recontextualizado para se adequar às estruturas de conhecimentos previamente construídos pelo grupo. Essa integração da Educação do Campo ao universo dos sujeitos corresponde à segunda etapa do processo de objetivação, que se trata da formação de um núcleo figurativo, também conhecida como esquematização estruturante (CHAMON e CHAMON, 2007; VALA, 2000).

Durante esta etapa, os elementos destacados do objeto, na etapa anterior, que até então se apresentavam como símbolos que lhe representavam, são transformados em signos e conectados às diversas categorias de conhecimentos que os sujeitos possuem, formando uma estrutura imagética que se convalida intersubjetivamente. Essa estrutura se caracteriza pela sua dimensão figurativa, ou seja, durante a sua construção e reconstrução, cada palavra ou conceito dotado de significado (símbolo) é substituído por uma imagem (signo) que lhe seja correspondente. É a transformação das palavras e conceitos em imagens que possibilita a sua penetração nessa estrutura imagética, nela se materializando e adquirindo um *status* de

realidade, passando a substituir objetivamente a “coisa” da qual era inicialmente mera representante (MOSCOVICI, 2012; VALA, 2000).

A terceira etapa do processo de objetivação se constitui na naturalização das imagens que o grupo produz sobre a Educação do Campo, pois como afirma Vala (2000, p. 467) “não só o abstrato se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando evidentes a realidade e os conceitos”. A naturalização dessas imagens, para os sujeitos que compõem o grupo, ocorre pelo fato de que “ao penetrar no meio social como expressão do “real”, o modelo figurativo se torna então “natural”, utilizado como se fosse copiado diretamente dessa realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 115). De acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 134), “o modelo figurativo permitirá a concretização de cada elemento, que se transformará, em seguida, numa entidade real”.

Durante a construção das RS, concomitantemente com o processo de objetivação, é desencadeado outro processo, denominado por Moscovici (2012, p. 156) de “Ancoragem”, por meio do qual “[...] a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes”. Para Jodelet (2001, p. 39), o processo de ancoragem possibilita a inscrição do objeto “[...] num sistema de acolhimento nocional, um já pensado”. Corroborando com essa ideia, Doise (2001, p. 190) afirma que se trata da “[...] incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (DOISE, 2001, p. 190).

De acordo com Chamon e Chamon (2007), a ancoragem oferece um enraizamento social à representação, pois ocorre a integração cognitiva do objeto às categorias de pensamento preexistentes. Em outras palavras, a Educação do Campo que inicialmente se apresentava como desconhecida, estranha e ameaçadora ao grupo, é interada à rede de conhecimentos familiar, que é compartilhada entre os sujeitos que o compõe. Sendo assim, “a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (JODELET, 2001, p. 38).

Segundo Deschamps e Moliner (2009), coube a Willen Doise proceder ao aprofundando no estudo da ancoragem, descobrindo diferenças importantes na maneira como se enraízam social das RS, as quais o levaram a classificá-las em três tipos distintos: ancoragem psicológica, ancoragem sociológica e ancoragem psicossociológica. Para Chamon e Chamon (2007) “a ancoragem do tipo psicológico diz respeito à intervenção de crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro”. Nesse mesmo sentido, Deschamps e Moliner (2009, p. 131) afirmam que “[...] corresponde à imbricação das

representações em crenças de ordem geral, às quais os indivíduos aderem mais ou menos” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 131, *itálicos dos autores*).

Tratando da ancoragem sociológica, Doise (2001, p. 194) enfatiza que “cada indivíduo tem vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões”. Esse pertencimento a vários grupos sociais faz com que os sujeitos que deles participam, compartilhem as opiniões, crenças e valores inerentes a esses grupos, criando um campo de forças que hierarquizam esses elementos, de acordo como o grau de significância que cada grupo tem para o sujeito, fornecendo mais ou menos material simbólico para o enraizamento da representação.

Sendo assim, é de se supor “[...] que a pertença dos indivíduos a um mesmo grupo implica experiências e interesses comuns e, por conseguinte, opiniões e crenças partilhadas” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 132). Complementando essa ideia, Chamon e Chamon (2007, p. 135), acrescentam que “a ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre os grupos intervêm na apropriação do objeto”. A partir das interações empreendidas socialmente pelos indivíduos, as RS são confrontadas, ajustadas e convalidadas intersubjetivamente, possibilitando a criação de uma ancoragem psicossociológica, pois como afirma Deschamps e Moliner (2009, p. 132), esse tipo de representação “[...] diz respeito à imbricação das representações nas dinâmicas sociais”.

Para Chamon e Chamon (2007, p. 135), “a ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e hierárquicas dentro de um dado campo social” (CHAMON e CHAMON, 2007, P. 135). Aprofundando um pouco a análise, Deschamps e Moliner (2009, p. 132) acrescentam que a ancoragem psicossociológica “[...] supõe que a representação de um objeto dependa simultaneamente da posição do grupo diante desse objeto (apostas, interesse, experiência, etc.), mas também das interações deste grupo com outros grupos sociais”.

De acordo com Jovchelovich (2011, p. 213-214) “o conhecimento é um fenômeno plástico e plural oriundo de mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, que ele busca representar”. A validade e a estabilidade desses conhecimentos são proporcionadas pelos processos de objetivação e ancoragem, por meio dos quais um objeto socialmente significativo, mas inicialmente complexo, estranho e ameaçador, sofre as transformações necessárias para se inserir entre os conhecimentos construídos previamente pelo grupo. O processo de objetivação se encarrega de transferir o objeto para o domínio do SER, enquanto

que o processo de ancoragem delimita o objeto no domínio do FAZER (MOSCOVICI, 2012).

As RS são consideradas como um sistema coerente de interpretação da realidade, que possibilita tanto a organização dos comportamentos como das práticas sociais, ou seja, como tóricas práticas ou saberes funcionais, que desempenham quatro funções: a de saber, a função de orientação, a função de justificação e a função identitária (CHAMON e CHAMON, 2007; VALA, 2000).

A função de saber corresponde a uma função cognitiva das RS que oferece capacidades aos sujeitos para lidar com o desconhecido e ameaçador, transformando-o em algo familiar e coerente, adaptando-o aos conhecimentos (crenças, opiniões, valores) previamente construídos pelo grupo (CHAMON e CHAMON, 2007). De acordo com Jodelet (2001, P. 35), “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar, e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente” (JODELET, 2001, p. 35).

Para Chamon e Chamon (2007, p. 131), a função de orientação fornecida pelas RS serve para guiar os comportamentos e as condutas dos sujeitos, sendo que a mesma se desenvolve por meio de três fatores:

**A definição da finalidade da situação.** Elas determinam *a priori* os tipos de relações pertinentes a um sujeito e, eventualmente, nas situações onde existe uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva que vai ser adotada. **Um sistema de antecipação e espera.** Uma representação não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela. Ela precede a interação e a orienta. **Uma prescrição de comportamento.** A representação social reflete a natureza das regras e das ligações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos e práticas obrigatórias.

Além de guiar os comportamentos e as condutas, as RS por meio da função de orientação possibilita a criação de campos semânticos que ligam as palavras às experiências interindividuais e concretas, construindo um vocabulário que facilita a compreensão mútua no interior dos grupos sociais. Trata-se, portanto, de uma função que também exerce uma orientação das comunicações, pois “[...] a comunicação entre diferentes saberes não é apenas possível mas é também necessária ao desenvolvimento da vida humana” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 229). Segundo Jodelet (2001, p. 17), são as comunicações que “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17)

A função de justificação possibilita aos sujeitos fornecer explicações que esclareçam

os motivos dos seus próprios comportamentos e tomadas de posição, ou aqueles assumidos por outros indivíduos, pertencentes ou não ao seu grupo (VALA, 2000). De acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 130) “as representações sociais permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos”, pois as conclusões precedem às premissas, ou seja, “o veredito tem precedência sobre o julgamento” Guareschi (2011, p. 162).

A função identitária das RS, por sua vez, possibilita aos sujeitos se situarem no interior dos grupos sociais de que fazem parte, ao mesmo tempo em que cria as condições de relacionamento intergrupais (CHAMON e CHAMON, 2007; VALA, 2000). Esse posicionamento dos sujeitos está condicionado aos processos comunicacionais empreendidos dentro dos grupos, pois como afirma Jodelet (2001, p. 34), “partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade [...] a partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença”. A adesão intersubjetiva às ideias que são partilhadas pelo grupo contribui tanto para o estabelecimento das comunicações, como para o reforço de um vínculo social entre os indivíduos (JODELET, 2001, p. 34).

Ao longo desse capítulo se efetuou um aprofundamento teórico sobre o estudo das representações sociais, iniciando-se por um breve resgate histórico dos conceitos que serviram de base para que Moscovici desenvolvesse sua teoria. Na sequência do desenvolvimento do capítulo, procedeu-se ao levantamento das condições necessárias para a emergência das representações sociais, seguidas dos processos pelos quais levam à construção desse tipo de conhecimento, culminando com as funções psicossociais desempenhadas por eles desempenhadas.

Percebe-se que a penetração do objeto “Educação do Campo” na vida social dos licenciandos, suscita-lhes um esforço cognitivo para que a sua complexidade seja reduzida, como forma de integrá-lo ao universo intersubjetivamente partilhado. Em outras palavras, a Educação do Campo necessita se harmonizar aos valores, às crenças e às opiniões previamente construídas pelo grupo. Essa harmonização se efetivará após a reconstrução, por parte do grupo, de uma imagem coerente sobre esse objeto, bem como com a sua integração a uma rede de significados, coerentemente construída por ele. Essa rede de significados, por sua vez, fornece os elementos necessários ao posicionamento social desses licenciandos, ou seja, possibilita que os mesmos construam suas identidades sociais.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo se procede à descrição da metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa, ressaltando-se a utilização do conceito de metodologia apontado por Minayo (2000), que abrange tanto o caminho a ser percorrido como também o instrumental a ser utilizado a fim de dar conta de compreender e explicar a realidade. Geralmente este conceito é utilizado para determinar aos procedimentos da pesquisa, à escolha dos instrumentais para o levantamento de dados, atribuindo assim, à metodologia um lugar secundário dentro da ciência. Contudo, neste estudo optou-se por utilizá-la de modo mais amplo incluindo neste conceito “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2011, p, 22).

Lakatos e Marconi (2011, p. 109) também defendem esta posição quando afirmam ser a metodologia o espaço em que o pesquisador terá que, a um só tempo, de responder inúmeras questões da pesquisa: “como?; com quê?; onde?; quanto?”. Da mesma forma Chizzotti (2011, p. 26) define metodologia como a “[...] lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção de realidade e sua teoria do conhecimento”.

### 4.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de um estudo com abordagem quanti-quali do problema, por meio do qual se buscou além da mera quantificação e descrição dos aspectos inerentes às variáveis do fenômeno, como é típico de uma pesquisa eminentemente quantitativa, buscou-se explorá-los e interpretá-los a partir dos significados atribuídos a eles pelos indivíduos que os vivenciaram. O que significa dizer que sua busca requereu uma ida ao “*setting natural*”, como afirmam Denzin e Lincoln (2005), para conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, sobre a Educação do Campo.

O conhecimento do significado permite compreender a estrutura em torno da qual os sujeitos constroem os significados das coisas e assim, organizam seus modos de vida (TURATO, 2005). Para Chizzotti (2003, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que ha uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva

entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Morse e Field (1995) propõem uma definição ampla de pesquisa qualitativa trazendo para o debate dois termos importantes que somados ao conceito de *significação* permitem compreender este tipo de pesquisa, os termos *teoria* e *processo*. A *teoria* subentende que a pesquisa qualitativa é capaz de criar “um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, isto é, de falar de uma ordem que é invisível ao olhar”, e *processo* traz a possibilidade de compreender “como o objeto de estudo acontece ou se manifesta”.

A pesquisa quanti-quali, dentro do modelo epistemológico-metodológico que se procurou adotar na presente pesquisa, busca superar a simplificação discursiva que acaba por criar uma dicotomia entre o universo numérico e o verbal. Compreende-se que as duas formas de abordagem dos problemas, presentes no universo a nossa volta, estão indissociáveis e se complementam. Este é um debate também apresentado por Duarte (2009) e Triviños (2012), pois para estes autores, qualquer pesquisa pode combinar, ao mesmo tempo e de diferentes formas, métodos quantitativos e qualitativos, uma vez que as informações obtidas pelos dados estatísticos podem ser aprofundadas de forma obter uma interpretação mais ampla do fenômeno estudado. É justamente nessa perspectiva que se procurou desenvolver o presente estudo, ao considerar o fenômeno das representações sociais como polissêmicos, fluídos e indissociáveis do grupo de sujeitos que a elaboram, havendo uma necessidade de superação desta divisão arbitrariamente construída entre os universos: objetivo e subjetivo (MOSCOVICI, 2012; JOVCHELOVICH, 2011).

Trata-se de um estudo de cunho exploratório e descritivo, no qual se utilizou a técnica denominada como triangulação dos dados originários da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, foi empregada uma metodologia quantitativa na análise dos questionários, associada à metodologia qualitativa no aprofundamento dos significados desses dados numéricos iniciais, por meio da análise das entrevistas.

O termo triangulação, em ciências sociais, pode ser compreendido como uma forma de integração metodológica. O conceito nasceu na matemática, e teve o seu uso inicial na navegação e na topografia, como um método utilizado para determinar um ponto preciso no espaço, por meio da observação de outros dois (DUARTE, 2009). É, portanto, num sentido menos literal que a triangulação é utilizada em pesquisas sociais, tendo em vista que a realidade é muito complexa e multifacetada para que se chegue à verdade absoluta acerca de

um determinado fenômeno. Nesse sentido, a triangulação pode ser utilizada como uma forma de se buscar uma maior aproximação dos fatos e fenômenos sociais.

Duarte (2009, p. 15) afirma que “os métodos quantitativos e qualitativos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação”. Quanto às metodologias qualitativas Haguette (2001, p. 20) relata que “derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade”. Para Bauer e Gaskell (2010) a pesquisa quantitativa utiliza números, que são trabalhados por meio de modelos estatísticos, para descrever os dados coletados. É nesse sentido que Triola (2008 p. 5) destaca que os dados quantitativos “[...] constituem em números que representam contagens ou medidas”, sendo “[...] importante usarmos as unidades de medida apropriadas [...]”. Diferentemente, por sua vez, a pesquisa qualitativa, para Bauer e Gaskell (2010), dispensa o uso dos números, partindo-se da interpretação dos dados coletados na realidade social da amostra. Corroborando com essa ideia Triola (2008, p. 5) afirma que os dados qualitativos “[...] podem ser separados em diferentes categorias que se distinguem por alguma característica não numérica”.

Para os autores Bauer e Gaskell (2010, p.68) “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Conforme Belloni (2001, p. 55):

[...] as informações qualitativas resultam de procedimentos vinculados à observação de fenômenos ou fatos, derivados de observação direta e de análise documental. Há algum tempo a análise de documentos vem se constituindo em relevante estratégia metodológica, a partir da contribuição de várias ciências sociais.

## **4.2 O locus da pesquisa**

O presente estudo foi realizado numa Instituição Pública Federal de Ensino Superior, que oferecia o curso de formação para professores do campo, por meio do Programa de Educação do Campo (Procampo), em diversos Campi localizados na capital e no interior do Estado do Pará, sendo que a coleta dos dados ocorreu especificamente nos municípios de Castanhal, situado na região nordeste do Estado, Marabá e Tucuruí, localizados na região sudeste, Santarém situado no Oeste do Pará e Tomé-Açu localizado a leste desse estado.

O Estado do Pará foi escolhido como local para o desenvolvimento do estudo, por dois motivos principais. Primeiramente pelo motivo de haver um escasso número de pesquisas

científicas, principalmente em se tratando de pesquisa em educação do campo, desenvolvidas na Região Amazônica. Como segundo fator motivador, está o fato de que o Estado do Pará se localiza nessa região geográfica brasileira e que, não por acaso, é o estado no qual a pesquisadora atualmente reside.

Quando da proposição do projeto do presente estudo, a pretensão inicial era desenvolver uma pesquisa na qual o objeto de interesse fosse estudado em, pelo menos, um dos municípios de cada mesorregião do Estado do Pará. Como o desejo do pesquisador nem sempre se coaduna com os fatores objetivos que determinam os rumos que seguirão a sua pesquisa, por fatores de ordem temporal e de acessibilidade, foram selecionados os cinco municípios acima relacionados.

Além da limitação de tempo para a conclusão do presente estudo, a pesquisadora necessitou contar com a disponibilidade de os sujeitos estarem presentes nos Campi pesquisados, para realizar a coleta dos dados, ocasião essa que, devido à organização curricular do curso, ocorre uma vez a cada semestre, nos meses de janeiro e julho, durante o chamado tempo-escola.

Antes de se fazer a descrição pormenorizada dos elementos constituintes de cada um dos municípios pesquisados, é imprescindível que os mesmos sejam geograficamente localizados, para que o leitor compreenda, ao longo do texto, o contexto histórico e social que levou a formação dos mesmos. A Figura 1 apresenta uma representação cartográfica do Estado do Pará e dos municípios pesquisados, onde se pode verificar, na sua parte inferior direita, a localização do Estado do Pará, no interior do território brasileiro. No mapa maior está representado o Estado onde se desenvolveu o presente estudo, a partir de um destaque com a tonalidade um pouco mais escura do que os demais Estados com os quais o mesmo se limita. Verifica-se também que o Estado do Pará encontra-se subdividido por linhas escuras, as quais determinam os seus limites mesorregionais. A partir dessas informações, é possível efetuar a localização da capital do estado, a Cidade de Belém, na sua região sudeste (à direita do mapa), tendo o seu território representado por uma figura irregular, totalmente preenchida pela tonalidade preta.

O território dos municípios onde a presente pesquisa foi desenvolvida está representado pelas figuras irregulares preenchidas na tonalidade vermelha, em alusão aos movimentos sociais reivindicatórios que deram origem às políticas públicas de educação do campo, em especial o MST. Enquanto *locus* de pesquisa pode-se acompanhar no mapa, a localização territorial de cada um desses municípios, onde se iniciando pela apresentação do

município de Castanhal, seguindo uma sequência alfabética.

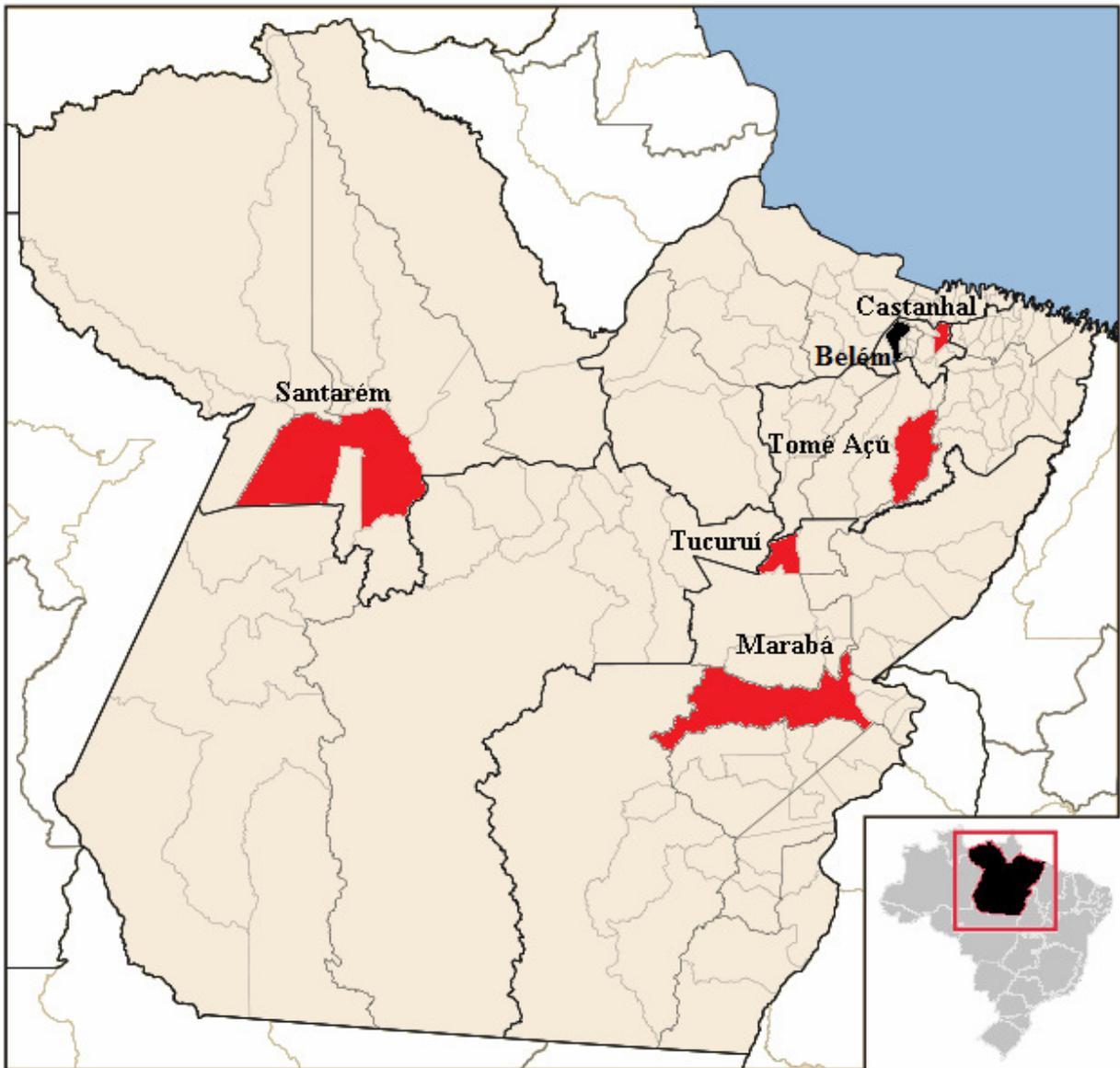


Figura 1 – representação cartográfica do Estado do Pará e municípios pesquisados  
Fonte: adaptado do IBGE/CIDADES (2013)

O território do município de Castanhal está localizado à direita e acima no mapa, próximo à capital do Estado, no interior de outra subdivisão territorial, que indica a Região Metropolitana de Belém. O território do município de Marabá pode ser visualizado na parte meso-inferior direita do mapa, sendo que um pouco mais à esquerda é possível de localizar o município de Santarém. A localização da área territorial do município de Tomé-Açu pode ser visualizada abaixo de Belém, à direita do mapa e a área de Tucuruí um pouco mais abaixo, numa posição um pouco mais central.

Nos tópicos seguintes se buscou caracterizar cada um dos municípios onde o presente trabalho foi desenvolvido, expondo-se os elementos configuradores da história, da localização

geográfica, da economia e da população de cada um deles, sendo esse último pormenorizado quanto aos aspectos inerentes ao trabalho, à saúde e educação.

#### **4.2.1 A Caracterização do município de Castanhal**

De acordo com o histórico da cidade de Castanhal, disponível no endereço eletrônico da Prefeitura Municipal, essa denominação é de origem portuguesa e se deriva do fato de que existia uma frondosa castanheira justamente no local em que se pretendia construir uma estação para a ferrovia que estava em construção. Tratava-se da Estrada de Ferro de Bragança, em plena construção e que havia chegado até o local, onde foi criada oficialmente a vila de Castanhal no ano 1899. Foi elevada à categoria de município no ano de 1932, mesmo ano em que o Distrito de Castanhal foi desmembrado do município de Belém, por força do Decreto Lei nº 600, oficialmente assinado pelo interventor federal Magalhães Barata (IBGE, 2013).

Atualmente o município de Castanhal possui um território que abrange 1.028,889 Km<sup>2</sup> e uma população total de 183.917 habitantes, sendo que cerca de 49% dessas pessoas são do gênero masculino e 51% do gênero feminino (IBGE, 2013). De acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a população urbana do município corresponde a aproximadamente 89% do total de habitantes, sendo que a população residente em áreas consideradas rurais equivale a 11% desse total (PNUD/BRASIL, 2013).

O município de Castanhal está localizado na Região Noroeste do Estado do Pará, na Mesorregião denominada como Metropolitana de Belém, sendo que a sede do município localiza-se a aproximadamente 65 quilômetros daquela capital. De acordo com os dados oficiais da Prefeitura Municipal de Castanhal, economicamente, esta cidade está entre as cinco mais importantes do Estado do Pará, pois além de possuir indústrias de pequeno e médio porte, devido à sua privilegiada posição geográfica, serve como um importante polo de produção e de escoamento, sendo inclusive considerada como a “cidade modelo”. O principal acesso à cidade de Castanhal é feito por via terrestre, através da BR 316 que liga os Estados do Pará e do Maranhão, possibilitando uma conexão com outras rodovias importantes, que dão acesso às demais regiões do país (PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL, 2013).

O número de empresas atuantes no município em 2011 correspondia a um total de 2.761, sendo que a sua principal atividade econômica envolvia o setor terciário, ou seja, o de

prestação de serviços, o qual movimentava mais de 75% de todo o seu produto interno bruto (PIB). O setor industrial (secundário) se caracterizava como a segunda atividade econômica mais importante de Castanhal, uma vez que as indústrias movimentavam o equivalente a mais de 22% do seu PIB de município. O setor primário contribuía com pouco mais de 3% do PIB do município, sendo que as principais atividades desse ramo estavam ligadas à agricultura, à pecuária, à silvicultura e à exploração florestal (IBGE, 2013).

Do total de pessoas que se encontravam na faixa etária de 18 anos ou mais e se estavam ocupadas no ano de 2010, a maioria estava empregada no setor de serviços (39,6%) e no comércio (23,9%). Pouco mais de 11% desses trabalhadores estavam empregados na indústria de transformação, 8,5% no setor agropecuário, cerca de 8,6% no setor da construção, 0,78% nos setores de utilidade pública e outros 0,19% na indústria extrativa (PNUD/BRASIL, 2013). De acordo com os dados divulgados pelo IBGE no ano de 2013, a quantidade de pessoas ocupadas em quaisquer dos setores da economia do município de Castanhal, no ano de referência (2012), representava aproximadamente 19% do total da população, sendo que as pessoas consideradas assalariadas equivaliam a aproximadamente 17% do total de habitantes desse município.

Os resultados divulgados pelo PNUD/BRASIL (2013), com base nos dados coletados no ano de 2010, considerando apenas a população do município que possuía 18 anos de idade ou mais, apontam que mais de 63% desses habitantes era considerado economicamente ativo. Dentre essa mesma população de idade igual ou superior a dezoito anos, aproximadamente 47% se encontrava empregado formalmente, ou seja, com todas as garantias trabalhistas e previdenciárias. Entre essa população de ocupados, aproximadamente 25% recebia até um salário mínimo e cerca de 80% recebia até dois salários mínimos, sendo que nesses últimos percentuais estão incluídos também os primeiros.

A renda média *per capita* para o ano de 2013 correspondia a R\$ 325,50 para os habitantes de áreas consideradas urbanas e a R\$ 200,00 para a população considerada oficialmente rural, sendo que a média salarial do município girava em torno de 1,7 salários mínimos (IBGE, 2013). No ano de 2010 o percentual da população castanhalense que vivia em condições de extrema pobreza, isto é, habitantes cuja renda familiar *per capita* era inferior a R\$ 70,00 mensais, atingia o índice de era de 7,15%, sendo ainda 49% da população do município era considerada vulnerável à pobreza.

Nesse mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o município o de Castanhal, calculado com base nos indicadores econômicos, de longevidade e educacionais,

foi de 0,673. Embora esse valor seja superior à média calculada para o Estado do Pará (0,646), o mesmo se encontrava dentro de uma faixa considerada como “Médio Desenvolvimento Humano” (entre 0,6 e 0,699) e se encontrava abaixo da média nacional, que foi calculada mesmo período em 0,727. A taxa de mortalidade infantil até o primeiro ano de idade era superior a 17 óbitos para cada 1.000 nativos e de 18,6 óbitos até os cinco anos de idade, sendo que a esperança de vida de um castanhalense, que nascia no ano de 2010, era de aproximadamente 73 anos (PNUD/BRASIL, 2013). Considerando as condições de atendimento à saúde, no ano de 2013 o município de Castanhal contava com um total de 53 estabelecimentos que recebiam atendimentos financiados por verbas federais do Sistema Único de Saúde (IBGE, 2013).

O nível de escolaridade, ao que tudo indica, parece influenciar diretamente no tipo de ocupação laboral do sujeito, pois aproximadamente 39% dos castanhalenses que não possuíam o ensino fundamental, trabalhavam na informalidade, conforme os dados inerentes ao ano de 2010. Nesse mesmo ano, em torno de 33% da população com idade de 18 anos, ou mais, havia completado o Ensino Médio e aproximadamente 57% deles haviam finalizado os estudos no Ensino Fundamental. Aproximadamente 64% dos residentes no município e que possuíam idades entre 18 e 24 anos, não frequentavam mais a escola, sendo que a taxa de alfabetização no ano supracitado era de 81,5% e o analfabetismo entre os que possuíam mais de 25 anos de idade atingia mais de 10 pontos percentuais (PNUD/BRASIL, 2013).

Co base nos dados divulgados pelo IBGE no ano de 2013, o município de Castanhal contava com um total de 2.831 unidades educacionais, nas quais estavam matriculadas 102.885 crianças, jovens e adolescentes. Nas creches e nas pré-escolas havia um total de 58.962 crianças matriculadas, o que representava 34% do total da população. O ensino fundamental contava com 32.939 alunos matrículas, correspondentes a um percentual de 19% de todos os seus habitantes. No ensino médio estavam matriculados 10.984 jovens, quantitativo esse que representava aproximadamente 6% da população residente no município.

Considerando a orientação religiosa dos residentes no município de Castanhal, os dados divulgados pelo IBGE (2013) revelam que a maioria dessa população (66%) se declara como seguidora da doutrina católica. O segundo grupo religioso que possui o maior número de adeptos é o dos evangélicos, pois aproximadamente 27% dos habitantes daquele município se declarou seguidor desses princípios. Aqueles que declararam seguir a doutrina espírita representam um pequeno percentual da população castanhalense, sendo que essa orientação

espiritual agrupa apenas 0,3% de toda a população.

O Quadro 1 apresenta um resumo dos principais dados do município de Castanhal, inerentes aos indicadores de sua população, da educação, trabalho, renda e dos elementos indicadores de desenvolvimento. No tópico seguinte se busca o mesmo esforço empreendido nesse subitem, para relacionar os dados sobre o município de Marabá, no intuito de oferecer um quadro contextual capaz de caracterizá-lo.

<b>Indicadores</b>		<b>Quantitativos</b>
<b>População</b>	Total Estimada em 2013	183.917
	Masculina (%)	48,79
	Feminina (%)	51,21
	Urbana (%)	88,58
	Rural (%)	11,42
	Economicamente Ativa (%)	67,7
	Taxa de Atividade (%)	63,69
<b>Educação</b>	Analfabetos (%)	10,2
	Superior (%)	5,72
	Unidades Educacionais	209
	Total de Matrículas (2012)	49.090
	Total de Funções Docentes	2.033
<b>Trabalho</b>	Pessoal Ocupado (%)	26,3
	Empregos Formais (%)	47,4
	Com carteira assinada (%)	52,5
	Sem carteira assinada (%)	37,1
	Estatutário (%)	10,4
	Trabalho na Educação (%)	7,5
	Educação – Homens (%)	29,3
	Educação – Mulheres (%)	70,7
	Professor	4,5
<b>Renda</b>	Salário Médio (salário mínimo)	1,7
	Extrema Pobreza (%)	7,15
	Renda per capita Urbana (R\$)	325,50
	Renda per capita Rural (R\$)	200,00
	Quantidade de Empresas	2.831
Expectativa de Vida (anos)		73,00
Mortalidade Infantil (%)		17,30
IDH		0,673

Quadro 1 – Resumo dos dados do município de Castanhal  
 Fonte: Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

#### 4.2.2 A Caracterização do município de Marabá

Dados versando sobre o histórico do município de Marabá indicam que o mesmo foi criado no ano de 1913, por força da Lei nº 1.278, assinada pelo Dr. Enéas Martins, então governador do Estado do Pará. Quanto à sua denominação histórica, esses mesmos dados apontam para uma origem tupi-guarani, que significa “estrangeiro”, “filho do prisioneiro”, ou ainda “mestiço”. Essa era a denominação dada ao filho do homem branco com uma índia, quando esta dava à luz um bebê que não era filho de um índio, essa criança recebia essa denominação: “marabá”. Historicamente o município foi palco de luta armada, quando nos anos de 1970, a região em que o município passou a ser considerada como “Área de Segurança Nacional”, vindo a se desenrolar o conflito que ficou conhecido como a “Guerrilha do Araguaia”, que teve início no ano de 1972 e se estendeu até o ano de 1975 (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2013).

Os dados divulgados pelo IBGE (2013), inerentes ao Censo Demográfico realizado no ano de 2010, apontam que o município de Marabá possuía uma população 233.669 habitantes, sendo que os homens representam 50,6% desse total e as mulheres 49,4%, total esse que se encontrava distribuído numa área territorial de 15.128,416 Km<sup>2</sup>. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o município possui uma taxa de urbanização de 79,72%, significando que aproximadamente 20% da sua população habita áreas consideradas rurais e, que cerca de 80% de seus habitantes, residem em áreas consideradas urbanas (PNUD/BRASIL, 2013).

A Mesorregião em que o município de Marabá está localizado é denominada como Sudeste Paraense, estando a sua sede distante 650 quilômetros de Belém, distância essa medida por via rodoviária. O principal acesso à cidade ocorre por via terrestre, realizado através da BR 230, também conhecida como Rodovia Transamazônica, sendo que o caminho mais próximo até a capital do Estado pode ser feito pela PA 150. Esse acesso de Marabá à capital do Estado do Pará também é possível por via aérea, pois a Marabá conta com um aeroporto que, de acordo com dados da Infraero (2013), tem capacidade para transporte de 135.000 passageiros por ano, com voos regulares oferecidos por quatro companhias aéreas.

No ano de 2011 o município de Marabá contava com um total de 3.482 empresas atuantes que, na sua maioria, desenvolviam atividades econômicas relacionadas ao setor terciário, ou seja, à prestação de serviços. O setor terciário se caracteriza como o principal para a economia marabaense, movimentando aproximadamente de 64% de todo o PIB deste município. O setor secundário representa a segunda atividade econômica mais importante, pois a indústria movimenta mais de 33% de todo o Produto Interno Bruto do município.

As atividades econômicas relacionadas ao setor primário contribuía com apenas 2,5% do PIB no ano de 2011, sendo o cultivo de arroz, de mandioca, de milho e de feijão os principais produtos de origem agrícola. As principais atividades relacionadas ao ramo pecuário, desenvolvidas no município no ano de 2011, envolviam a criação de bovinos e de galináceos. As atividades primárias relacionadas ao extrativismo vegetal também contribuía expressivamente para a economia municipal, sobretudo por meio da extração de madeira para beneficiamento, para a produção de carvão vegetal e lenha, concomitantemente com a coleta de castanha do Pará (IBGE, 2013; PNUD/BRASIL, 2013).

No ano de 2010 o percentual da população considerada economicamente ativa no município de Marabá era de aproximadamente 67%, sendo que a taxa de atividade, isto é, o percentual de pessoas economicamente ativas que se encontravam ocupadas, era de 90,5%. Considerando-se as pessoas residentes no município, que se encontravam na faixa etária dos 18 anos ou mais e estavam ocupadas, cerca de 42% trabalhavam no com a prestação de serviços, 19,37% no comércio, 12,73% no setor agropecuário, 8,70% com a construção, 8,23% na indústria de transformação, 1,25% na indústria extrativa e 0,77% nos setores de utilidade pública (PNUD/BRASIL, 2013).

Dentre essa mesma população que possuía idade igual ou superior a dezoito anos, aproximadamente 48% se encontrava empregada formalmente, isto é, tinham as garantias trabalhistas e previdenciárias asseguradas. No interior desse grupo de ocupados, aproximadamente 24% recebia até um salário mínimo e cerca de 73% recebia até dois salários mínimos, sendo que nesses últimos percentuais estão incluídos também os primeiros (PNUD/BRASIL, 2013).

A renda média *per capita* do marabaense, para o ano de 2013, correspondia a R\$ 375 para a população urbana e a R\$ 178 para a população rural, sendo que a média salarial do município era de 2,5 salários mínimos (IBGE, 2013). No ano de 2010 o percentual da população marabaense que vivia em condições de extrema pobreza, isto é, pessoas que viviam com uma renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais, era de 10,34%, sendo que 45,91% da população era considerada vulnerável à pobreza (PNUD/BRASIL, 2013).

O IDH calculado no ano de 2013 para o município era de 0,668, estando esse valor abaixo da média nacional (0,727) e dentro de uma faixa de desenvolvimento humano que é considerada como média (entre 0,6 e 0,699). A mortalidade infantil até o primeiro ano de idade era da ordem de 21,4 óbitos para cada 1.000 crianças nascidas com vida e de 23,1 óbitos até os cinco anos de idade, sendo que a esperança de vida de um marabaense, ao nascer no

ano de 2010, era de 72,1 anos (PNUD/BRASIL, 2013). O Sistema Único de Saúde do município, no ano de 2013, contava com um total de 41 estabelecimentos de saúde (IBGE, 2013).

Aproximadamente 57% dos marabaenses que possuíam algum tipo de ocupação laboral, haviam completado os estudos do Ensino Fundamental e cerca de 38% desses trabalhadores possuíam o Ensino Médio. As pessoas que possuíam 18 anos ou mais de idade, que não haviam completado o Ensino Fundamental e que trabalhavam na informalidade, representavam 41,24% da população dessa faixa etária. O percentual da população, com idade igual ou superior a 18 anos e que havia completado o Ensino Fundamental, era de aproximadamente 51% e, apenas 31,7% da população que se encontrava nessa mesma faixa etária, havia completado os estudos do Ensino Médio. Dentre aqueles que estavam na faixa etária dos 18 aos 24 anos, somente 7,95% estavam cursando o Ensino Superior, sendo que aproximadamente 70% desses jovens não frequentavam mais a escola. A taxa de alfabetização no ano de 2010 era de 76,2% e o analfabetismo entre os que possuíam mais de 25 anos de idade era de 15% (PNUD/BRASIL, 2013; IBGE, 2013).

Segundo os dados do Senso Educacional MEC/INEP (2012), esse município conta com um total de 340 unidades educacionais, nas quais estavam matriculados 67.365 alunos. Na pré-escola havia um total de 6,665 crianças matriculadas, no ensino fundamental estavam matriculados 46.860 alunos e no ensino médio essa quantidade de matrículas era igual a 13.840. A quantidade de funções docentes para o atendimento de toda rede escolar do município, consideradas as escolas municipais, estaduais e federais, correspondia a 2.228 cargos de professor.

Quanto às questões de orientação religiosa dos marabaenses, os dados divulgados pelo IBGE (2013) revelam que a maioria dessa população (56%) se declara como seguidora da doutrina católica. O segundo grupo religioso mais expressivo o dos evangélicos, pois aproximadamente 30% dos habitantes daquele município declarou seguir esses princípios religiosos. Aqueles que declararam seguir a doutrina do espiritismo representam um pequeno percentual da população marabaense, pois essa orientação espiritual agrupa apenas 0,4% de toda a sua população.

No Quadro 2 expõe-se um resumo dos dados oficiais inerentes ao município de Marabá, caracterizando os principais indicadores relativos à educação, ao trabalho, à renda, assim como aos elementos relacionados ao desenvolvimento de sua população. No próximo subitem far-se-á um esforço semelhante para caracterizar o município de Santarém, no intuito

de se oferecer também um quadro contextual característico daquele município.

	<b>Indicadores</b>	<b>Quantitativos</b>
<b>População</b>	Total Estimada em 2013	251,885
	Masculina (%)	50,58
	Feminina (%)	49,42
	Urbana (%)	79,72
	Rural (%)	20,28
	Economicamente Ativa (%)	67,1
	Taxa de Atividade (%)	32,9
<b>Educação</b>	Analfabetos (%)	14,98
	Superior (%)	5,42
	Unidades Educacionais	340
	Total de Matrículas (2012)	67.365
	Total de Funções Docentes	2.228
<b>Trabalho</b>	Pessoal Ocupado (%)	26,2
	Empregos Formais (%)	47,8
	Com carteira assinada (%)	50,6
	Sem carteira assinada (%)	35,3
	Estatutário (%)	14,1
	Trabalho na Educação (%)	7,8
	Educação – Homens (%)	24,4
	Educação – Mulheres (%)	75,6
<b>Renda</b>	Professor	3,6
	Salário Médio (salário mínimo)	2,5
	Extrema Pobreza (%)	10,34
	Renda per capita Urbana (R\$)	375,00
	Renda per capita Rural (R\$)	178,33
	Quantidade de Empresas	3.640
	Expectativa de Vida (anos)	72,09
	Mortalidade Infantil (%)	21,4
	IDH	0,668

Quadro 2 – Resumo dos dados do município de Marabá

Fonte: Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

#### 4.2.3 A Caracterização do município de Santarém

Em 14 de março de 1758, o governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça, eleva a Aldeia do Tapajós à categoria de vila, seguindo a política portuguesa de substituição dos nomes indígenas, por denominação da língua daquele país, sendo então criada a Vila de Santarém. Em 1833 foi criado o município do Tapajós, ao incorporar o território que atualmente pertence ao município de Alenquer, permanecendo com aquela denominação até 1841, quando voltou a se chamar Santarém, desta vez como um

município. A vila de Santarém, por sua vez, foi elevada à categoria de cidade, com a Resolução 145, de 24 de outubro de 1848, assinada por Jerônimo Francisco Coelho, então presidente da Província (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011).

A atual área territorial do município de Santarém é de 22.886,624 km<sup>2</sup>, na qual habitava, no ano de 2013, uma população de 294.580 pessoas, valores esses que resultavam numa densidade demográfica de 12, 87 habitantes por quilômetro quadrado, sendo que esse total era representado por 49,4% de homens e por 51,6% de mulheres (IBGE/CIDADES, 2013). De acordo com os dados divulgados pelo PNUD/Brasil (2013), com base nos dados de ano de 2010, aproximadamente 73% da população habita a área territorial do município considerada como urbana e 27% reside em áreas consideradas rurais, sendo sua taxa oficial de urbanização de 73,25%.

O município de Santarém está localizado no oeste do Estado do Pará, na Mesorregião denominada de Baixo Amazonas. A distância aérea da sede do município até a capital do Estado é de 717 km, sendo que esse mesmo percurso, caso seja realizado por via rodoviária, é de 1.068 km. A cidade de Santarém se caracteriza como um importante polo econômico e cultural do Baixo Amazonas, assim como ponto de ligação para as diversas regiões do país, por meio do seu aeroporto. Como a maioria das cidades do interior da Região Amazônica, o principal meio de acesso de produtos e pessoas à cidade é a via fluvial. Utilizando-se dos rios Amazonas e Tapajós, uma grande parcela da população ribeirinha da região, assim como de outras cidades menores, desloca-se para a cidade de Santarém, no intuito de adquirir os produtos industrializados, vindos de outras regiões do país, assim como os bens culturais disponíveis como, por exemplo, os níveis mais avançados de educação.

O principal acesso de Santarém às demais regiões do Brasil, por via terrestre, ocorre através de BR 163, uma rodovia longitudinal que liga a sede do município à capital do Estado do Mato Grosso (Cuiabá), cuja extensão é de 3.467 km e se estende até a cidade de Tenente Portela, no Estado do Rio Grande do Sul. Essa rodovia foi construída durante o regime militar e, atualmente, conta ainda com aproximadamente 1.000 quilômetros de trechos sem pavimentação, o que limita a sua capacidade de tráfego durante os períodos de chuva na região. É uma importante via de escoamento, principalmente da produção de soja do Estado do Mato Grosso, assim como da madeira extraída da região e que, na sua grande maioria, seguem destino para a exportação, por meio do porto localizado às margens do Rio Tapajós (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011).

No ano de 2011 o município de Santarém contava com um total de 4.124 empresas

atuantes que, na sua maioria, desenvolviam atividades econômicas relacionadas. O setor terciário era o que mais contribuía com a economia do município, representando cerca de 77% de todo o seu Produto Interno Bruto. As indústrias, principalmente de extração e de transformação, contribuía com aproximadamente 14% do PIB e representavam a segunda atividade econômica mais importante.

As atividades econômicas relacionadas ao setor primário contribuía com 9,1% do PIB de Santarém, sendo o cultivo da soja, da mandioca, do arroz, da pimenta-do-reino, da banana e da laranja os principais produtos de origem agrícola. As principais atividades pecuárias desenvolvidas no município envolvem, respectivamente, a criação de galináceos e de bovinos. O extrativismo vegetal contribui de maneira expressiva com a economia do município, sendo a extração de madeira em toras a principal dessas atividades, seguida da extração de lenha, de látex coagulado e de frutos, como o açaí. (IBGE, 2013; PNUD/BRASIL, 2013).

Cerca de 65% da população santarena era considerada economicamente ativa no ano de no ano de 2010, sendo que 91,2% dessas pessoas se encontravam ocupadas. Considerando-se as pessoas residentes no município, que se encontravam na faixa etária dos 18 anos ou mais e estavam ocupadas, cerca de 39% trabalhavam no com a prestação de serviços, 18,6% no comércio, 21,32% no setor agropecuário, 7,51% com a construção, 6,99% na indústria de transformação, 0,67% nos setores de utilidade pública e 0,5% na indústria extrativa (PNUD/BRASIL, 2013).

Considerando a população santarena que possuía idade igual ou superior a dezoito anos, aproximadamente 38% se encontrava empregada formalmente, ou seja, estavam com suas garantias trabalhistas e previdenciárias asseguradas. Dentre esse grupo formalmente ocupado, aproximadamente 40% recebia até um salário mínimo e cerca de 82% recebia até dois salários mínimos, estando incluídos nesses últimos percentuais os apresentados anteriormente (até um salário mínimo) (PNUD/BRASIL, 2013).

A média salarial dos residentes no município de Santarém, no ano de 2013, era de dois salários mínimos, sendo que a população urbana de Santarém possuía uma renda *per capita* média de R\$ 333,33 e a população rural de R\$ 145,88 (IBGE, 2013). No ano de 2010 o percentual da população santarena que vivia em condições de extrema pobreza, isto é, pessoas que viviam com uma renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais, era de 14,85%, sendo que 55,4% da população era considerada vulnerável à pobreza (PNUD/BRASIL, 2013).

O IDH calculado no ano de 2013 para o município era de 0,691, sendo que esse índice

se encontra dentro de uma faixa considerada média para o desenvolvimento humano e abaixo da média do IDH brasileiro, calculado em 0,727. A taxa de mortalidade infantil até o primeiro ano de idade representava 17,9 de óbitos para cada 1.000 crianças nascidas com vida e de 19,2 óbitos até os cinco anos de idade, sendo que a expectativa de vida de um santareno que nascia em 2010, era de 73,4 anos (PNUD/BRASIL, 2013). No ano de 2013, o Sistema Único de Saúde do município contava com um total de 100 estabelecimentos que ofereciam atendimentos de saúde (IBGE, 2013).

Dentre a população santarena que possuía algum tipo de ocupação laboral, no ano de 2010, aproximadamente 62% havia completado o Ensino Fundamental, dentre esses mesmos trabalhadores, cerca de 42% havia completado os estudos do Ensino Médio. Aqueles que possuíam 18 anos ou mais de idade, que não haviam completado o Ensino Fundamental e que trabalhavam na informalidade, representavam 37,85% da população dessa faixa etária. O percentual da população, com idade igual ou superior a 18 anos e que havia completado o Ensino Fundamental, era de aproximadamente 57%, sendo que apenas 36,92% da população que se encontrava nessa mesma faixa etária, haviam completado os estudos do Ensino Médio. Dentre aqueles que estavam na faixa etária dos 18 aos 24 anos, cerca de 11% cursavam o Ensino Superior, sendo que aproximadamente 70% dos jovens dessa faixa etária não frequentavam mais a escola. A taxa de alfabetização no ano de 2010 era de 80,8% e o analfabetismo entre os que possuíam mais de 25 anos de idade era de 10% (PNUD/BRASIL, 2013; IBGE, 2013).

Segundo os dados do Censo Educacional MEC/INEP (2012), o município de Santarém contava com um total de 780 unidades educacionais, nas quais estavam matriculados 92.706 alunos. Na pré-escola havia um total de 9.828 crianças matriculadas, no ensino fundamental estavam matriculados 62.978 alunos e no ensino médio essa quantidade de matrículas era igual a 19.900. A quantidade de funções docentes para o atendimento de toda rede escolar do município, consideradas as escolas municipais, estaduais e federais, correspondia a 4.512 cargos de professor. Os empregos na área educacional representavam 21,5% de todos os postos de trabalho disponíveis no município, sendo que 3,3% deles era ocupado por homens e 18,2% por mulheres.

Quanto às questões de orientação religiosa da população santarena, os dados divulgados pelo IBGE (2013) revelam que a maioria dessa população, ou seja, aproximadamente 68%, declara ser seguidora da doutrina católica. O segundo grupo religioso mais expressivo, o dos evangélicos, representa cerca de 25% dos habitantes daquele

município. Aqueles que se declararam como seguidores da doutrina espírita representava um pequeno percentual da população santarena, pois essa orientação espiritual agrupava apenas 0,1% de toda a sua população.

Um resumo dos principais dados oficiais do município de Santarém é apresentado no Quadro 3, caracterizando-lhe os indicadores relativos à educação, ao trabalho, à renda, assim como os principais elementos ligados ao desenvolvimento dessa população. No próximo subitem caracterizar-se-á o município de Tomé-Açu, oferecendo também o quadro contextual daquele município.

<b>Indicadores</b>		<b>Quantitativos</b>
<b>População</b>	Total Estimada em 2013	294.580
	Masculina (%)	49,40
	Feminina (%)	50,60
	Urbana (%)	73,25
	Rural (%)	26,75
	Economicamente Ativa (%)	65,2
	Taxa de Atividade (%)	65,17
<b>Educação</b>	Analfabetos (%)	10
	Superior (%)	7,2
	Unidades Educacionais	780
	Total de Matrículas (2012)	92.706
	Total de Funções Docentes	4.512
<b>Trabalho</b>	Pessoal Ocupado (%)	20,6
	Empregos Formais (%)	37,9
	Com carteira assinada (%)	46,4
	Sem carteira assinada (%)	44,2
	Estatutário (%)	9,4
	Trabalho na Educação (%)	11,7
	Educação – Homens (%)	28,2
	Educação – Mulheres (%)	71,8
	Professor	7,4
<b>Renda</b>	Salário Médio (salário mínimo)	2,0
	Extrema Pobreza (%)	14,85
	Renda per capita Urbana (R\$)	333,33
	Renda per capita Rural (R\$)	145,88
	Quantidade de Empresas	4.124
Expectativa de Vida (anos)	73,44	
Mortalidade Infantil (%)	17,9	
IDH	0,691	

Quadro 3 – Resumo dos dados do município de Santarém

Fonte: Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

#### 4.2.4 A Caracterização do município de Tomé-Açu

O território onde atualmente se situa o município de Tomé-Açu pertencia anteriormente ao município de Acará, local escolhido por imigrantes japoneses para implantação de uma colônia agrícola no ano de 1929. Por meio dos seus conhecimentos e tradições milenares de cultivo, esses japoneses se tornaram eminentes produtores de arroz, de hortaliças e, sobretudo, de pimenta-do-reino, sendo que, ao final da Segunda Grande Guerra, eram os maiores produtores nacionais dessa especiaria. Foi justamente nesse período histórico de conflito mundial, que a colônia japonesa instalada no município, foi transformada em colônia agrícola para todos japoneses habitantes da região amazônica. Essa medida foi tomada com a adesão do Brasil à Segunda Guerra Mundial e a sua aliança à guerra aos países do Eixo, os japoneses são declarados inimigos da pátria e, com isso é declarada a apreensão de seus bens, bem como o confinamento dessas pessoas na região onde se localiza atualmente Tomé-Açu (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOMÉ-AÇU, 2013).

Ao término da Segunda Guerra Mundial ocorre o reestabelecimento dos direitos, que haviam sido caçados dos japoneses, e os mesmos transformam a antiga Associação dos Agricultores de Acará na Cooperativa Mista de Tomé-Açu. No ano de 1952 iniciam os movimentos pela emancipação do município, que é inicialmente desmembrado do território de Acará no dia 11 de março de 1955. Separação essa que não foi reconhecida pelo Superior Tribunal Federal, declarando inconstitucional a criação do município e a sua extinção no mesmo ano, por meio de um acórdão, que determinava que essa área territorial fosse novamente incorporada ao município de Acará. Foi elevado definitivamente à categoria de município no ano de 1959, por meio da lei estadual 1.725, recebendo novamente a denominação de Tomé-Açu, denominação essa que faz uma alusão ao igarapé que corta a sede do município (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOMÉ-AÇU, 2013).

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2013), inerentes ao Censo Demográfico realizado no ano de 2010, os homens representavam aproximadamente 52% da população tomé-açuense e as mulheres 48%. A população total do município naquele ano era de 59.112 habitantes, total esse que se encontrava distribuído numa área territorial de 5.145,361 km<sup>2</sup>. De acordo com os dados divulgados pelo PNUD/Brasil (2013), a taxa de urbanização do município é de 55,85%, isso significa que, aproximadamente 44% da população do município, habitam em áreas consideradas rurais e, que cerca de outros 56%

residem em áreas consideradas urbanas.

O município de Tomé-Açu pertence à Mesorregião denominada de Nordeste Paraense, estando a sua sede administrativa situada a 208 km de Belém, sendo essa distância percorrida por via rodoviária, através da rodovia PA 140. No ano de 2013, o município contava com um total de 651 empresas atuantes que, na sua maioria, desenvolviam atividades econômicas relacionadas à prestação de serviços. Essas atividades do setor terciário se constituíam o principal setor da economia tomé-açuense, movimentando aproximadamente de 64% de todo o PIB do município. Os setores primário e secundário (agropecuária e indústria) tinham uma participação menos expressiva na economia, pois cada uma delas separadamente representava aproximadamente 17% do PIB de Tomé-Açu.

As principais atividades econômicas relacionadas à agricultura e ao extrativismo eram o cultivo da mandioca, do arroz e da pimenta-do-reino, assim como a extração da amêndoa do cacau e do óleo de dendê. As atividades pecuárias desenvolvidas no município envolviam a criação para de bovinos, de galináceos e de suínos para o abate, assim como a criação de vacas para a produção de leite e de equinos para o manejo de animais e o transporte humano (PARÁ, 2011).

O percentual da população de Tomé-Açu considerada economicamente ativa no ano de 2010 era de aproximadamente 61%, sendo que o cerca de 66% dessas pessoas consideradas economicamente ativas se encontravam ocupadas. Considerando-se as pessoas residentes no município, que se encontravam na faixa etária dos 18 anos ou mais e estavam ocupadas, cerca de 38% trabalhavam no setor agropecuário, 26% com a prestação de serviços, 14% no comércio, 12% na indústria de transformação, 6% na construção, 0,8% na indústria extrativa e 0,6% utilidade pública ((PNUD/BRASIL, 2013).

A população que se encontrava empregada formalmente, dentre aqueles que possuíam idade igual ou superior a dezoito anos, correspondia a aproximadamente 30%, ou seja, pessoas que se encontravam trabalhando em algum tipo de empregado que oferecia as garantias trabalhistas e previdenciárias legais. No interior do grupo de ocupados (formal e informalmente), aproximadamente 44% recebia até um salário mínimo e cerca de 88% recebia até dois salários mínimos, estando incluídos nos percentuais daqueles que recebiam até dois salários mínimos, os que recebiam até um salário mínimo (PNUD/BRASIL, 2013).

A renda média *per capita* do tomé-açuense, referente ao ano de 2013, correspondia a R\$ 264,00 para a população urbana e a R\$ 200 para a população rural, sendo que a média salarial do município era de 1,8 salários mínimos (IBGE, 2013). No ano de 2010 o percentual

da população de Tomé-Açu que vivia em condições de extrema pobreza, ou seja, aquelas pessoas que viviam com uma renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais, era de 12,70%, sendo que 63,98% da população do município era considerada vulnerável à pobreza (PNUD/BRASIL, 2013).

O IDH calculado no ano de 2013 para o município era de 0,586, estando esse valor abaixo da média nacional (0,727) e, também, abaixo da uma faixa de desenvolvimento humano que se considera como média (entre 0,6 e 0,699). A taxa de mortalidade infantil era de 19%, sendo que até o primeiro ano de idade ocorriam 21,4 óbitos para cada 1.000 crianças nascidas com vida e 23,1 óbitos até os cinco anos de idade. A esperança de vida de um tomé-açuense ao nascer no ano de 2010, era de 72,87 anos (PNUD/BRASIL, 2013). O Sistema Único de Saúde do município, no ano de 2013, contava com um total de 8 estabelecimentos de atendimento em saúde pública (IBGE, 2013).

Aproximadamente 37% da população do município que possuía algum tipo de ocupação laboral, haviam completado apenas os estudos do Ensino Fundamental e, cerca de 20% desses trabalhadores possuíam o Ensino Médio completo. Próximo de 58% da população com idade de 18 anos ou mais, que não havia completado o Ensino Fundamental, trabalhava na informalidade. O percentual da população, com idade igual ou superior a 18 anos, que havia completado o Ensino Fundamental, era de aproximadamente 34%, sendo que apenas cerca de 17% dos tomé-açuenses que se encontravam nessa mesma faixa etária, havia completado os estudos do Ensino Médio. Dentre aqueles que estavam na faixa etária dos 18 aos 24 anos, somente 3% estavam cursando o Ensino Superior, sendo que aproximadamente 66% desses jovens não frequentavam mais a escola. A taxa de alfabetização de jovens entre 15 e 24 anos, no ano de 2010, era de 95,1% e o analfabetismo entre os que possuíam mais de 25 anos de idade era de 21,43 (PNUD/BRASIL, 2013; IBGE, 2013).

De acordo com os dados do Senso Educacional MEC/INEP (2012), o município de Tomé-Açu contava com um total de 231 unidades educacionais, nas quais estavam matriculados 19.772 alunos. Na pré-escola havia um total de 2.526 crianças matriculadas, no ensino fundamental esse número era de 13.960 alunos e no ensino médio essa quantidade de matrículas era igual a 3.286. A quantidade de funções docentes para o atendimento de toda rede escolar do município, consideradas as escolas municipais, estaduais e federais, correspondia a 644 cargos de professor.

Quanto às questões de orientação religiosa dos tomé-açuenses, os dados divulgados pelo IBGE (2013) revelam que a maioria dessa população (53%) se declara como seguidora

da doutrina católica. Os evangélicos se constituem o segundo grupo religioso mais expressivo do município, pois aproximadamente 32% desses habitantes declarou seguir esses princípios religiosos. Aqueles que declararam seguir a doutrina do espiritismo representam um pequeno percentual da população do município de Tomé-Açu, pois essa orientação espiritual agrupa apenas 0,02% de toda a sua população.

Os principais dados oficiais do município de Tomé-Açu encontram-se resumidos no Quadro 4, contendo os indicadores relacionados à educação, ao trabalho, à renda, assim como ao desenvolvimento da sua população.

<b>Indicadores</b>		<b>Quantitativos</b>
<b>População</b>	Total Estimada em 2013	59.112
	Masculina (%)	51,88
	Feminina (%)	48,12
	Urbana (%)	55,85
	Rural (%)	44,15
	Economicamente Ativa (%)	66,1
	Taxa de Atividade (%)	66,06
<b>Educação</b>	Analfabetos (%)	21,43
	Superior (%)	2,4
	Unidades Educacionais	231
	Total de Matrículas (2012)	19.772
	Total de Funções Docentes	644
<b>Trabalho</b>	Pessoal Ocupado (%)	24,2
	Empregos Formais (%)	29,9
	Com carteira assinada (%)	33,9
	Sem carteira assinada (%)	57,5
	Estatutário (%)	8,6
	Trabalho na Educação (%)	9,7
	Educação – Homens (%)	22,7
	Educação – Mulheres (%)	76,3
	Professor	4,7
<b>Renda</b>	Salário Médio (salário mínimo)	1,8
	Extrema Pobreza (%)	12,70
	Renda per capita Urbana (R\$)	264,00
	Renda per capita Rural (R\$)	200,00
	Quantidade de Empresas	651
Expectativa de Vida (anos)		72,87
Mortalidade Infantil (%)		19,0
IDH		0,586

Quadro 4 – Resumo dos dados do município de Tomé-Açu

Fonte: Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

Finalizando a caracterização dos municípios onde a presente pesquisa foi realizada, o próximo subitem se destina à apresentação dos dados oficiais disponíveis sobre o município

de Tucuuruí.

#### **4.2.5 A Caracterização do município de Tucuuruí**

A história do município de Tucuuruí e, sobretudo, as origens do povoamento e fixação da sua sede às margens do rio Tocantins, tem uma relação muito forte com esse recurso hídrico. O município se originou a partir de um pequeno povoado denominado Alcobaça, fundado no ano de 1781 com o objetivo militar e de fiscalização da navegação que ocorria através daquele rio. O primeiro crescimento significativo do povoado ocorreu com a escolha do mesmo para ser o ponto inicial para a Estrada de Ferro do Tocantins, abrigando o pessoal que iria trabalhar na sua construção. Essa estrada de ferro serviria para superar as dificuldades de transporte através do rio, uma vez que o mesmo possuía muitas cachoeiras nessa região, o que impedia o acesso de Belém ao Estado de Goiás. Com a notícia da construção dessa estrada de ferro, projetada inicialmente para ter uma extensão de 179 km, muitas pessoas se deslocaram para trabalhar nesse empreendimento. O projeto jamais fora concluído, sendo construídos apenas 84 km de estrada de ferro, desativada definitivamente em 1974 (PARÁ, 2011; IBGE/CIDADES, 2013).

O município de Tucuuruí recebeu sua autonomia administrativa por meio do artigo 36, da lei estadual nº 62, datada de 31 de dezembro de 1947, sendo então desmembrado do município de Baião. O vocábulo “Tucuuruí” é de origem tupi-guarani, não havendo, entretanto, um consenso sobre o seu significado. Uma das hipóteses é a origem da palavra “tucura” que significa gafanhoto, mais o sufixo “y”, que significa rio, ou seja, “rio dos gafanhotos”. Outra tese também aceita é a da associação entre as palavras “tycu”, que significa líquido, mais a palavra “Roy”, que significa frio ou gelado e assim, “líquido gelado”. Poderia ainda ter se originado da associação entre “pucuru” e “y”, que significaria “rio das panelas”, uma vez que o leito do rio possuía muitos buracos, também conhecidos na Região Amazônica como “solapos” (IBGE, 2013).

A segunda grande corrida migratória, que impulsionou o crescimento da cidade de Tucuuruí, ocorreu em meados da década de 1970, com o início da construção de uma grande usina hidrelétrica, que viria a receber a mesma denominação desse município. A construção dessa usina ocorreu em duas etapas, sendo a primeira turbina geradora de energia elétrica colocada em operação em 22 de novembro de 1984. A conclusão da primeira etapa de construção dessa hidrelétrica ocorreu somente no ano de 1992, com a operação da 12ª turbina de geração de energia. A segunda etapa da obra iniciou no ano de 1998 e finalizou em 2010,

com a inauguração das eclusas, sendo que ainda no ano de 2006 entrava em operação a 23ª turbina geradora de energia (IBGE, 2013; PARÁ, 2011; ELETROBRÁS/ELETRONORTE, 2013).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2013, divulgados pelo IBGE, a população do município de Tucuruí totalizava 103.619 habitantes, os quais estavam distribuídos num território de 2.086,189 km<sup>2</sup>. Sua densidade demográfica correspondia a 46,56 habitantes por km<sup>2</sup>, sendo os mesmos se dividiam em 49,83% de homens e 50,17% de mulheres. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgados em 2013, mostram que, na área urbana do município, reside aproximadamente 95% de toda a sua população. Isso significa que, apenas cerca de 5% dos tucurienses, residem em áreas do município que são consideradas oficialmente rurais (PNUD/BRASIL, 2013).

A Mesorregião na qual o município de Tucuruí se localiza é denominada de Sudeste Paraense, estando a sede do mesmo distante 526 km de Belém, sendo essa distância calculada por via terrestre. Por via hidroviária, partindo-se pelo rio Tocantins, se pode chegar às principais cidades amazônicas que, na sua grande maioria, localizam-se às margens dos grandes rios que cortam a região. O acesso por via aérea pode ser feito por meio do aeroporto municipal, originalmente construído pela empresa Eletrobrás e, atualmente administrado pela prefeitura municipal. O principal acesso por via rodoviária se dá através da BR 422, que proporciona o acesso à Rodovia Transamazônica e, a partir dessa última, às diversas regiões brasileiras. A rodovia PA 156 liga as cidades de Tucuruí e Cametá e a rodovia PA 151 oferece o acesso terrestre à diversas outras cidades menores do sudeste paraense.

No ano de 2011, havia um total 1.171 empresas atuantes no município de Tucuruí que, na sua maioria, desenvolviam atividades econômicas relacionadas ao setor secundário. Dessa maneira, a indústria se caracterizava como o principal setor da economia tucuriense, movimentando aproximadamente de 83% de todo o PIB desse município. O setor de serviços representava a segunda atividade economicamente mais importante, pois movimentava cerca de 16% do Produto Interno Bruto do município. As atividades primárias se caracterizavam como as de menor contribuição econômica para o município, representando pouco mais de 1% do PIB (PNUD/BRASIL, 2013).

Embora o setor industrial seja o principal contribuinte econômico para o município, o que mais empregava no ano de 2009, segundo as estatísticas municipais, era o setor da administração pública, seguido pelo ramo da construção civil, do comércio e da prestação de serviços. Esses dados fazem sentido, pois a produção de energia elétrica é a principal

atividade econômica desenvolvida pelo município, sendo que a mesma empresa (Eletronorte) a sua maior empregadora (PARÁ, 2011).

A principal atividade agrícola desenvolvida no município se caracteriza pelo cultivo da mandioca e do arroz, em lavouras temporárias e de banana, coco e pimenta-do-reino nas lavouras permanentes. As atividades relacionadas à pecuária envolvem a criação de bovinos, de galináceos, de ovinos, suínos e caprinos. O extrativismo vegetal é um ramo de atividade que possui pouca expressividade econômica para o município, configurando-se com a extração de madeira e de produtos alimentícios. A madeira é extraída na forma de toras, que passarão por um processo de beneficiamento, assim de lenha para servir de combustível ou para a fabricação de carvão (PARÁ, 2011; PNUD/BRASIL, 2013).

O percentual da população tucuruense, considerada economicamente ativa, no ano de 2010, era de aproximadamente 66%, sendo que o percentual das pessoas economicamente ativas que se encontravam ocupadas era de 33,6%. Considerando-se as pessoas residentes no município, que se encontravam na faixa etária dos 18 anos ou mais e estavam ocupadas, cerca de 42% trabalhavam no ramo da prestação de serviços, 17,36% no comércio, 15,46% no setor agropecuário, 15,13% no ramo da construção, 6,53% na indústria de transformação, 2,05% nos setores de utilidade pública e 0,17% na indústria extrativa (PNUD/BRASIL, 2013).

Considerando-se ainda a população com idade igual ou superior a dezoito anos, aproximadamente 48% dessas pessoas se encontravam empregadas formalmente, isto é, possuíam um vínculo empregatício que lhes garantia os direitos trabalhistas e previdenciários. Nesse grupo de ocupados formalmente, aproximadamente 23% recebia até um salário mínimo e cerca de 72% recebia até dois salários mínimos, estando incluídos nesses últimos percentuais os primeiros (PNUD/BRASIL, 2013).

No ano de 2013 a renda média *per capita* do tucuruense correspondia a um valor de R\$ 355,00 para a população urbana e de R\$ 150,00 para a população rural, sendo que a média salarial do município era de 2,7 salários mínimos (IBGE, 2013). No ano de 2010 o percentual da população do município de Tucuruí que vivia em condições de extrema pobreza, ou seja, pessoas que viviam com uma renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais, correspondiam a 6,37%, sendo que 14,88% da população era considerada vulnerável à pobreza, pois não estudavam e sequer trabalhavam (PNUD/BRASIL, 2013).

O IDH calculado para o ano de 2013 no município era de 0,666, estando esse valor abaixo da média nacional (0,727) e, contudo, dentro de uma faixa de desenvolvimento humano que é considerada como “média” (entre 0,6 e 0,699). A mortalidade infantil até o

primeiro ano de idade era da ordem de 18,4 óbitos para cada 1.000 crianças nascidas com vida e de 19,8 óbitos até os cinco anos de idade, considerando-se esse mesmo quantitativo total. A esperança de vida de um tucuruense, ao nascer no ano de 2010, era de 73 anos (PNUD/BRASIL, 2013). O Sistema Único de Saúde do município contava no ano de 2013, com um total de 37 estabelecimentos de saúde (IBGE, 2013).

Aproximadamente 55% dos tucuruenses que possuíam algum tipo de vínculo empregatício, haviam completado apenas os estudos do Ensino Fundamental e, cerca de 38% dos trabalhadores possuíam o Ensino Médio. As pessoas que possuíam 18 anos ou mais de idade, que não haviam completado o Ensino Fundamental e que trabalhavam na informalidade, representavam 39,57% da população dessa faixa etária. O percentual da população, com idade igual ou superior a 18 anos e que havia completado o Ensino Fundamental, era de aproximadamente 51% e, apenas 33% dos habitantes que se encontravam nessa mesma faixa etária, havia completado os estudos do Ensino Médio. Dentre aqueles que estavam na faixa etária dos 18 aos 24 anos, apenas 7,15% frequentavam o Ensino Superior e aproximadamente 70% desses jovens não frequentava mais a escola. A taxa de alfabetização no ano de 2010 era de 87% e o analfabetismo entre os que possuíam mais de 25 anos de idade era de 6,8% (PNUD/BRASIL, 2013; IBGE, 2013).

Segundo os dados do Senso Educacional MEC/INEP (2012), no município de Tucuruí existia um total de 74 unidades educacionais, nas quais estavam matriculados 28.794 alunos. Na pré-escola havia um total de 3.933 crianças matriculadas, no ensino fundamental estavam matriculados 20.808 alunos e no ensino médio essa quantidade de matrículas era igual a 4.053. A quantidade de funções docentes para o atendimento da educação básica em toda rede escolar existente no município, consideradas as escolas municipais, estaduais e federais, correspondia a 1.078 cargos de professor.

Inerentemente às questões de orientação religiosa dos tucuruenses, os dados divulgados pelo IBGE (2013) revelam que a maioria dessa população (55,5%) se declara como seguidora da doutrina católica. O segundo grupo religioso mais expressivo o dos evangélicos, pois aproximadamente 32% dos habitantes daquele município declarou seguir esses princípios religiosos. Aqueles que declararam seguir a doutrina do espiritismo representam um pequeno percentual da população tucuruense, pois essa orientação espiritual agrupa apenas 0,4% de toda a população desse município.

O Quadro 5 oferece um resumo dos principais dados característicos anteriormente descritas, relacionados aos aspectos inerentes à educação, ao trabalho, à renda, bem como aos

indicadores de desenvolvimento humano do município de Tucuruí.

<b>Indicadores</b>		<b>Quantitativos</b>
<b>População</b>	Total Estimada em 2013	103.619
	Masculina (%)	49,83
	Feminina (%)	50,17
	Urbana (%)	95,18
	Rural (%)	4,82
	Economicamente Ativa (%)	66,4
	Taxa de Atividade (%)	66,4
<b>Educação</b>	Analfabetos (%)	12,68
	Superior (%)	5,8
	Unidades Educacionais	74
	Total de Matrículas (2012)	28.794
	Total de Funções Docentes	1.078
<b>Trabalho</b>	Pessoal Ocupado (%)	26,9
	Empregos Formais (%)	48,5
	Com carteira assinada (%)	46,8
	Sem carteira assinada (%)	38,9
	Estatutário (%)	14,4
	Trabalho na Educação (%)	7,6
	Educação – Homens (%)	30,3
	Educação – Mulheres (%)	69,7
	Professor	4,1
<b>Renda</b>	Salário Médio (salário mínimo)	2,7
	Extrema Pobreza (%)	6,37
	Renda per capita Urbana (R\$)	355,50
	Renda per capita Rural (R\$)	150,00
	Quantidade de Empresas	1.171
Expectativa de Vida (anos)		73,00
Mortalidade Infantil (%)		18,4
IDH		0,666

Quadro 5 – Resumo dos dados do município de Tucuruí

Fonte: Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

Efetuando-se uma comparação entre os dados inerentes aos municípios pesquisados, verifica-se a existência de inúmeras diferenças entre os mesmos, embora pertencendo ao mesmo Estado da Nação Brasileira. Dois destes municípios se destacam por possuir uma população majoritariamente urbana, sendo eles os municípios de Tucuruí e de Castanhal. O percentual da população de Tucuruí que reside em área considerada oficialmente urbana foi o mais elevado entre os cinco municípios, pois 95% das pessoas deste município residem na zona urbana.

Esse alto percentual de população urbana se deve a dois fatores principais. Primeiramente pelo fato de o município possuir uma área territorial pequena, a qual é

ocupada, na sua maior parte, pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí. O segundo fator está relacionado justamente à instalação desta usina em sua área territorial, que acaba por oferecer um grande número de empregos diretos e indiretos e atraindo essa grande parcela populacional para o entorno da sua sede administrativa.

Dentre os municípios pesquisados, Castanhal foi o que apresentou o segundo maior percentual de habitantes da zona urbana. Os dados apontam que aproximadamente 89% da população daquele município reside em áreas que são consideradas, pelos órgãos oficiais, como urbanas. Esse elevado percentual se explica tanto pelas reduzidas dimensões territoriais do município, como pela sua proximidade com a capital do Estado, assim como pela localização geográfica da sede do município, situada na Região Metropolitana de Belém.

O município de Tomé-Açu foi o que apresentou o maior percentual de pessoas residentes em áreas consideradas como rurais. De acordo com os dados oficiais divulgados pelo IBGE (2013), aproximadamente 44% da população tomé-açuense habita em zona considerada como rural. Embora mais da metade da população da habite as áreas urbanas do município, os números indicam que o mesmo ainda mantém as raízes históricas ligadas à agricultura. A manutenção da tradição agrícola do município pode ser parcialmente comprovada por meio dos dados inerentes aos percentuais de empregos formais e de trabalhadores com carteira assinada.

Os dados oficiais apontam ainda que, embora o município de Tomé-Açu apresente a maior taxa de analfabetismo (21,43%) entre os cinco municípios pesquisados, o mesmo se destaca por possuir a menor taxa de desocupação (7,39%) entre a sua População Economicamente Ativa (PEA). Quando os dados numéricos são analisados em conjunto, podem revelar relevantes indicadores sociais como, por exemplo, a taxa de formalização desses empregos.

Ao se verificar o percentual do pessoal ocupado município e que possui algum vínculo formal com seu emprego, constata-se que menos da metade desses trabalhadores (58%) estão empregadas formalmente, ou seja, com as devidas garantias sociais proporcionadas pelo registro desse trabalho. Esses números revelam ainda que, devido à elevada taxa de analfabetismo do município, um percentual considerável de sua PEA está empregada em atividades que exigem pouca habilitação, como é o caso das atividades agropecuárias.

No intuito de apresentar comparativamente os principais dados característicos dos municípios que serviram como *lócus* de pesquisa para o presente estudo, foi elaborado o Quadro 6 que se encontra exposto a seguir e sintetiza os principais aspectos relacionados ao

contexto político, social e econômico no qual o objeto pesquisado encontra-se inserido. Os dados quantitativos relacionados à população, à educação, ao trabalho, à renda, bem como aos demais indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano, propostos pelo PNUD/Brasil, de cada um dos cinco municípios pesquisados são apresentados de uma maneira comparativa neste quadro.

DADOS/MUNICÍPIOS		CASTANHAL	MARABÁ	SANTARÉM	TOMÉ-AGU	TUCURUI
População	Total Estimada em 2013	183,917	251,885	294.580	59.112	103.619
	Masculina (%)	48,79	50,58	49,40	51,88	49,83
	Feminina (%)	51,21	49,42	50,60	48,12	50,17
	Urbana (%)	88,58	79,72	73,25	55,85	95,18
	Rural (%)	11,42	20,28	26,75	44,15	4,82
	Taxa de Atividade (%)	67,7	67,1	65,2	66,1	66,4
	Taxa de Desocupação (%)	9,45	9,59	8,80	7,39	8,99
Educação	Analfabetos (%)	10,2	14,98	10	21,43	12,68
	Superior (%)	5,72	5,42	7,2	2,4	5,8
	Unidades Educacionais	209	340	780	231	74
	Total de Matrículas (2012)	49.090	67.365	92.706	19.772	28.794
	Total de Funções Docentes	2.033	2.228	4.512	644	1.078
Trabalho	Pessoal Ocupado (%)	26,3	26,2	20,6	24,2	26,9
	Empregos Formais (%)	47,4	47,8	37,9	29,9	48,5
	Com carteira assinada (%)	52,5	50,6	46,4	33,9	46,8
	Sem carteira assinada (%)	37,1	35,3	44,2	57,5	38,9
	Estatutário (%)	10,4	14,1	9,4	8,6	14,4
	Trabalho na Educação (%)	7,5	7,8	11,7	9,7	7,6
	Educação – Homens (%)	29,3	24,4	28,2	22,7	30,3
	Educação – Mulheres (%)	70,7	75,6	71,8	76,3	69,7
Renda	Professor	4,5	3,6	7,4	4,7	4,1
	Salário Médio (salário mínimo)	1,7	2,5	2,0	1,8	2,7
	Extrema Pobreza (%)	7,15	10,34	14,85	12,70	6,37
	Renda per capita Urbana (R\$)	325,50	375,00	333,33	264,00	355,50
	Renda per capita Rural (R\$)	200,00	178,33	145,88	200,00	150,00
Quantidade de Empresas	2.831	3.640	4.124	651	1.171	
Expectativa de Vida (anos)	73,00	72,09	73,44	72,87	73,00	
Mortalidade Infantil (%)	17,30	21,4	17,9	19,0	18,4	
IDH	0,673	0,668	0,691	0,586	0,666	

Quadro 6 – Comparativo dos dados característicos de cada município pesquisado

Fonte: PARÁ (2011); IBGE (2013); PNUD/Brasil (2013)

Os municípios de Marabá e Tucuruí foram os que apresentaram a maior renda *per capita* entre os municípios pesquisados, correspondendo a R\$ 375,00 e R\$ 355,00,

respectivamente. Os municípios de Santarém e de Tucuruí foram os que apresentaram uma menor renda *per capita* para a população rural, correspondendo a R\$ 145,88 e R\$ 150,00, respectivamente. Comparando-se proporcionalmente as rendas *per capita* urbana e rural, de cada um dos municípios pesquisados, foi possível constatar que Tucuruí era o que apresentava a maior distorção. A renda *per capita* urbana deste município era 2,37 vezes superior a renda *per capita* rural. A menor distorção entre as rendas *per capita* urbana e rural foi apresentada pelo município de Tomé-Açu, onde a diferença era apenas 1,32 vezes superior, favoravelmente à população urbana.

Considerando-se a divisão sexual entre essas populações, três dentre os cinco municípios apresentaram um maior percentual de mulheres do que de homens, sendo eles: Castanhal, Santarém e Tucuruí. Em contrapartida, nos outros dois municípios (Marabá e Tomé-Açu), o percentual da população masculina superou o da população feminina. Comparando esses percentuais entre os trabalhadores da educação, verifica-se uma dominância feminina em todos os municípios pesquisados, sendo que apenas Tucuruí apresentou um percentual abaixo dos 70% de mulheres desempenhando tais funções.

As populações dos municípios de Santarém e Castanhal foram as que apresentaram as menores taxas de analfabetismo, sendo estes valores correspondentes a 10% e a 10,2% respectivamente. Dentre os municípios pesquisados, Santarém foi o que apresentou o maior percentual de pessoas habilitadas em nível superior, o equivalente a 7,2% de toda a sua população. Em contrapartida, o Município de Tomé-Açu foi o que apresentou o menor percentual de habitantes detentores de diplomas de curso superior, sendo que apenas 2,4% de toda a sua população possuía esta titulação.

Por meio da divisão entre a quantidade de alunos matriculados e o número de escolas existentes em cada um dos municípios, é possível se ter uma ideia do tamanho médio desses estabelecimentos de ensino. O município de Tucuruí é o que comporta o maior quantitativo médio de alunos por unidade educacional, atingindo uma média de 389 alunos por escola. No município de Castanhal foi verificada uma distribuição média de 235 alunos por unidade educacional. Em Marabá a média encontrada foi de 198 alunos por escola, em Santarém foi de 119 alunos em cada unidade educacional e, em Tomé-Açu, constatou-se a existência das menores escolas entre os cinco municípios, pois havia, em média, apenas 86 alunos em cada uma das suas 74 unidades educacionais.

Com base na quantidade de docentes e no número de alunos matriculados em cada um desses municípios, é possível de se obter um valor indicativo aproximado, da média de alunos

que cada professor é responsável. Por meio desse valor é possível de se verificar que, embora no município de Tomé-Açu esteja distribuído o menor quantitativo médio de alunos por unidade educacional, é onde existe a maior distribuição média de alunos por professor (30,7). Esse valor se aproxima ao encontrado no município de Marabá, que corresponde, em média, a 30,23 alunos por professor. Nos municípios de Tucuruí e de Castanhal, a média encontrada de alunos por professor foi igual a 26,71 e 24,14, respectivamente. Nessa divisão média de alunos por professor, o município de Santarém foi o que apresentou o menor valor, correspondendo a 20,54 discentes para cada docente.

### **4.3 Os sujeitos da pesquisa**

A amostra dos sujeitos que participaram da pesquisa quantitativa do presente estudo foi composta de 182 acadêmicos, os quais se encontravam matriculados e frequentando regularmente as aulas do Curso Procampo, oferecido por uma IES Pública, nos cinco Campi descritos. Como critério para a inclusão amostral, adotou-se como condição a matrícula no curso do Procampo, assim como a frequência regular às aulas do programa, nos municípios pesquisados. Como o presente estudo envolve seres humanos, a partir do critério inicial de inclusão amostral, a seleção dos sujeitos participantes ocorreu de acordo com o estabelecido pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Essa resolução determina as diretrizes e normas regulamentadoras para a pesquisa científica envolvendo seres humanos, conceituando que o sujeito da pesquisa “[...] é o(a) participante pesquisado(a), individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996). Destaca ainda a que o projeto de pesquisa, que se pretenda desenvolver com seres humanos, deverá ser aprovado por um Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Assim, o projeto da presente pesquisa foi submetido ao CEP da Universidade de Taubaté que, após análise, emitiu o parecer favorável para a sua realização. Somente após essa autorização legal é foram estabelecidos os contatos com as instituições pesquisadas, assim como com os sujeitos da pesquisa.

Caracterizou-se como uma amostra de conveniência, obedecendo aos critérios éticos estabelecidos no capítulo III dessa resolução, o qual determinando que a pesquisa realizada em qualquer área do conhecimento humano deve observar, dentre outros fatores, a exigência de “contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu

representante legal” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996).

Dessa maneira, o quantitativo de participantes, tanto da amostra quantitativa, como da amostra qualitativa, ficou condicionado ao voluntariado e à concordância dos sujeitos em assinarem, de maneira antecipada à sua participação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes da assinatura do TCLE foram explicados os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios da participação, que a mesma não lhes traria quaisquer ônus, tampouco lhes proporcionaria recompensa financeira ou material. Deixou-se claro também aos participantes, o pleno direito pelo qual estavam assistidos de uma eventual desistência em continuarem como voluntários, sendo que a mesma poderia ocorrer em qualquer momento ou fase da pesquisa.

A aproximação dos sujeitos se deu por intermédio dos coordenadores dos curso de cada um dos cinco municípios pesquisados, sendo que nos municípios de Castanhal, Santarém e Tomé-Açu, foi a própria pesquisadora quem aplicou os questionários aos voluntários. Nos municípios de Marabá e Tucuruí os questionários foram aplicados por um colaborador, juntamente com o coordenador do curso, os quais procederam às explicações anteriormente descritas e dirimiram as eventuais dúvidas.

A autora aproveitou o momento em que os acadêmicos se encontravam presentes nos Campi para a coleta dos dados, pois os mesmos se reúnem com o objetivo de desenvolver as atividades do chamado tempo-escola, nos meses de janeiro e julho. Foi utilizado, dessa maneira, o próprio ambiente de sala de aula para a aplicação dos questionários, sendo que os dados inerentes aos acadêmicos que se encontravam matriculados nos municípios de Marabá, Santarém e Tucuruí, foram coletados em julho de 2012. No mês de janeiro de 2013 a pesquisadora se deslocou de avião de Santarém, cidade na qual reside atualmente, para Belém e, dessa capital, deslocou-se por via terrestre até os municípios de Castanhal e Tomé-Açu para efetuar a coleta dos dados.

A pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista semiestruturada, contou com a participação de 19 sujeitos voluntários, regularmente matriculados nos Campi pertencentes aos municípios de Castanhal, Santarém e Tomé-Açu. A realização dessas entrevistas ocorreu após os sujeitos terem respondido ao questionário, momento no qual a pesquisadora solicitou voluntários para essa segunda participação. Para a seleção dos sujeitos participantes das entrevistas foram utilizados os mesmos critérios éticos da pesquisa quantitativa, isto é, a livre aceitação dessa participação.

A Tabela 2 traz a distribuição dos sujeitos voluntários que participaram da pesquisa

qualitativa, de acordo com o município no qual estavam matriculados, sendo que a coluna do centro da tabela, indicada pela “letra N”, informa o número de voluntários que participaram do presente estudo e preencheram o questionário em cada um dos campi pesquisados (coluna da esquerda: “Campus”). Os percentuais apresentados na coluna da direita indicam a distribuição relativa dos sujeitos que responderam esse questionário, considerando-se os cinco municípios pesquisados.

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes do questionário por município

<b>Campus</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Castanhal	37	20,3
Marabá	54	29,7
Santarém	28	15,4
Tomé-Açu	42	23,1
Tucuruí	21	11,5
<b>TOTAL</b>	<b>182</b>	<b>100</b>

#### 4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos e Marconi (2011), o questionário em geral constitui um instrumento com uma série de perguntas ordenadas objetivamente e respondidas por escrito pelos participantes, sem necessariamente a presença do pesquisador. A entrevista, por sua vez, corresponde uma conversa entre o pesquisador e o participante com objetivo de obter informações importantes a respeito do tema em estudo. Com a entrevista o pesquisador tem a oportunidade de levantar dados mais profundos sobre o fenômeno, uma vez que o entrevistado tem mais tempo e liberdade para se expressar verbalmente. (LAKATOS E MARCONI, 1991) e (HAGETTE, 2001).

A entrevista semiestruturada foi elaborada pela pesquisadora, sob a supervisão de sua orientadora, sendo dividida em quatro eixos temáticos principais, que serviram para arguir os entrevistados sobre algumas informações pessoais, as experiências por eles vividas enquanto professores, suas concepções acerca papel do professor e do aluno no processo ensino/aprendizagem e, finalmente, a análise desses sujeitos sobre a sua formação no Procampo. A sequência inicial de questões, versando sobre os dados pessoais dos entrevistados, serviu unicamente para o estabelecimento de um clima de confiança entre o

entrevistador e o entrevistado. A partir desses primeiros questionamentos é que se buscou adentrar aos eixos temáticos de interesse do estudo, sendo tais questões elaboradas de maneira a aprofundar paulatinamente os assuntos de interesse. No Apêndice I desta dissertação o leitor pode verificar a sequência das questões, utilizadas como base para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada.

As entrevistas tiveram uma duração aproximada de trinta minutos, sendo que as mesmas foram gravadas pela pesquisadora, em meio digital, mediante autorização dos participantes. As respostas fornecidas para cada uma das perguntas da entrevista semiestruturada foram posteriormente transcritas pela própria pesquisadora, obtendo-se o texto a ser analisado. Esse texto recebeu um tratamento informatizado, por meio do *software* Alceste que, após uma série de cálculos estatísticos, reorganizou a fala desses sujeitos e as distribuiu em classes de discurso. Como última fase do tratamento dos dados, a autora procedeu a análise de cada uma dessas classes, utilizando o auxílio da técnica proposta por Bardin (2010), denominada de Análise de Conteúdo.

Os alunos responderam ao questionário de maneira voluntária, sendo que por meio dessa ferramenta se buscou levantar os dados gerais da amostra, a partir de 92 questões, agrupadas em 10 blocos diferentes, correspondentes a cinco eixos temáticos: sociodemográfico, opção profissional, identitário, formação e prática docente. A última questão se caracterizava por ser uma pergunta aberta, na qual os alunos poderiam manifestar de maneira livre a opinião sobre os aspectos profissionais da docência. Logo após a aplicação do questionário os alunos foram convidados para participar da entrevista que buscou aprofundar questões sobre o ser professor.

O questionário utilizado nesse estudo foi desenvolvido originalmente por Chamon (2003), o qual vem sendo sistematicamente utilizado por seus alunos orientandos, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais, da Universidade de Taubaté. Essa ferramenta, que foi adaptada para ser direcionada aos alunos do campo, foi utilizada recentemente nas pesquisas desenvolvidas por Rangel (2008), Moreira (2012), Carvalho (2012) e Dias (2013). Este instrumento permite identificar a trajetória profissional dos professores e alunos do ProCampo, suas Representações Sociais quanto à formação e educação do campo, assim como os saberes e práticas necessários à essa atividade docente.

#### 4.5 Procedimentos de coleta dos dados

Nesse tópico são descritos os procedimentos adotados pela pesquisadora, para operacionalizar a coleta dos dados, assim como os contatos inicialmente feitos no intuito de solicitar a autorização, por parte dos coordenadores do Procampo, para o desenvolvimento da pesquisa de campo. O primeiro contato, objetivando a solicitação de uma autorização para a realização da pesquisa, foi feito com a coordenação do Procampo do município de Santarém, a qual demonstrou pronto interesse em participar. Mediante a autorização do coordenador de curso no Campus de Santarém, a pesquisadora providenciou o agendamento da primeira coleta de dados do seu estudo, que ficou marcada para o próximo período de aulas presenciais (tempo escola) da turma, marcada para o mês de julho de 2012.

No dia agendado com a secretaria do curso, a pesquisadora se fez presente no Campus da IES em Santarém, juntamente com um colaborador, com o objetivo de fazer um primeiro contato com a turma, para apresentar-lhes os objetivos e a relevância da pesquisa, bem como solicitar-lhes a participação no estudo. Após essa explanação inicial, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando claro que a pesquisa era de caráter voluntário, anônimo e revogável, ou seja, aqueles que concordassem em participar no presente estudo, não teriam, em hipótese alguma, sua identidade revelada em quaisquer das fases da pesquisa, ficariam ainda assistidos pelo direito de se retirarem do estudo, caso desejassem, a qualquer momento.

Após a leitura do TCLE juntamente com todos os presentes em sala de aula, verificou-se certa resistência por parte de alguns dos licenciandos, que inicialmente afirmaram não ser voluntários em participar. Mediante o auxílio do colaborador, efetuou-se o recolhimento dos TCLE e, posteriormente, a distribuição dos questionários a todos os alunos da turma, possibilitando-lhes um primeiro contato com essa ferramenta. Verificou-se que esse procedimento foi decisivo para romper com a “barreira” inicialmente criada, pois aos poucos os sujeitos que, inicialmente haviam se declarado como não voluntários para o estudo, passaram a solicitar o TCLE e o assinaram, de maneira que todos os alunos presentes naquele dia aceitaram em participar da pesquisa.

Ainda em sala de aula, logo após o preenchimento dos questionários, a pesquisadora convidou os licenciandos para participassem da segunda fase da pesquisa, cuja realização seria agendada para os dias seguintes. Foi-lhes explicado que se tratava de uma entrevista

individual, na qual lhes seriam feitos alguns questionamentos sobre a realidade e o cotidiano vivido por ele, enquanto habitantes do campo e professores de assentamentos da reforma agrária. Ao serem abordados individualmente e solicitada a participação para essa segunda fase da pesquisa, poucos sujeitos se demonstraram voluntários, sendo que a maioria deles alegou limitações, principalmente com relação à timidez, o que faria com que não se sentissem confortáveis durante a entrevista.

Na primeira fase de coleta de dados, foi possível recolher um total de 28 questionários plenamente respondidos, bem como agendar as nove entrevistas, que foram realizadas nos quatro dias seguintes. Mediante um contato prévio com a secretaria do curso, foi solicitada uma sala de aula para a realização das entrevistas que, tiveram uma duração aproximada de trinta a quarenta minutos.

A pesquisadora também realizou, pessoalmente, a coleta dos dados nos municípios de Castanhal e Tomé-Açu, que ocorreu no mês de janeiro de 2013 e seguiu o mesmo protocolo adotado inicialmente, para o município de Santarém. A primeira ação realizada pela pesquisadora, nessa segunda etapa de coleta de dados, foi a realização dos contatos telefônicos com a coordenação do Procampo nesses dois municípios, com o objetivo de solicitar a autorização para realização da pesquisa de campo. Esta solicitação foi prontamente atendida, sendo então, agendada a coleta para o final do mês de janeiro de 2013.

O coordenador do Procampo do município de Castanhal acompanhou a pesquisadora até a sala de aula, apresentando-a ao professor que estava responsável pela classe naquele dia, assim como aos alunos, informando-os sobre o motivo da sua presença. Após as apresentações iniciais, a pesquisadora explanou sobre os objetivos do seu estudo, bem como sobre a relevância da realização da sua pesquisa. Solicitou, então, a participação voluntária dos licenciandos presentes, esclarecendo-lhes os preceitos éticos anteriormente descritos.

Os alunos se mostraram muito receptivos, fazendo vários questionamentos à pesquisadora sobre a continuidade dos estudos em educação do campo, assim como acerca das oportunidades que essa formação poderia lhes trazer. Todos os 37 alunos que se encontravam presentes em sala de aula, no dia da aplicação dos questionários, foram voluntários em participar desta primeira fase que, como já mencionado, resumia-se ao preenchimento do questionário.

Após essa primeira etapa de coleta de dados, a pesquisadora questionou a turma sobre a existência de voluntários para participar de uma segunda fase do estudo, caracterizada pela realização de entrevistas individuais. Apenas cinco sujeitos se mostraram interessados em

participar dessas entrevistas, sendo as mesmas realizadas neste mesmo dia, logo após a aplicação dos questionários. Seguindo o protocolo inicialmente estabelecido, as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo desta vez, utilizado o ambiente externo à sala de aula, que se tratava de um local arborizado, localizado dentro do Campus.

No dia seguinte a pesquisadora deslocou-se para município de Tomé-Açu, que está localizado a aproximadamente 200 quilômetros de Belém, percurso este que é realizado por via terrestre, sendo necessária a travessia por balsa do Rio Guamá. Chegando ao Campus de Tomé-Açu e localizada a sala de aula em que estavam sendo realizadas as atividades do Procampo, procedeu-se o primeiro contato com o professor responsável pela turma, para explicar-lhe os motivos da presença da pesquisadora naquele momento.

Da mesma maneira que nas outras duas coletas anteriores, foi explicado os objetivos do estudo e explanado os preceitos éticos da pesquisa, solicitando-se a participação de maneira voluntária a todos os presentes. No dia em que se realizou a coleta dos dados no município de Tomé-Açu, estavam presentes 42 alunos em sala de aula, sendo que todos se declararam voluntários em participar do presente estudo.

Lançando mão do protocolo anteriormente estabelecido, após o preenchimento dos questionários, os alunos foram solicitados a participar das entrevistas, sendo que apenas cinco desses sujeitos se mostraram voluntários. Os cinco voluntários foram entrevistados no mesmo dia, logo após terem respondido os questionários, sendo que cada uma dessas entrevistas teve a duração de aproximadamente aproximada de trinta a quarenta minutos.

Para a coleta dos dados nos municípios de Marabá e de Tucuruí, a pesquisadora contou com o auxílio de dois colaboradores, devidamente por ela treinados e que desempenharam a unicamente a tarefa de aplicação do questionário. Mediante contato telefônico com os coordenadores do Procampo nesses dois campi, foi agendada a coleta de dados para o mês de janeiro de 2013. Nesta oportunidade a pesquisadora informou os objetivos e a relevância do seu estudo, bem como do envio dos colaboradores para que estes efetuassem a coleta dos dados. Ainda nesta oportunidade, foi solicitado aos coordenadores o apoio necessário, no sentido de sensibilizar os licenciandos quanto a relevância do estudo, de maneira a conseguir o máximo possível de participação.

Como resposta dessa intervenção dos coordenadores junto às turmas do Procampo, foi possível obter um retorno de 75 questionários preenchidos, sendo 54 do município de Marabá e 21 do município de Tucuruí. Tendo em vista a impossibilidade da pesquisadora se fazer presente na coleta de dados nestes dois municípios, optou-se por não realizar a segunda etapa

de coleta de dados, constituída da entrevista semiestruturada.

#### **4.6 Procedimentos para a análise dos dados**

Os dados provenientes dos questionários foram submentidos ao *software Sphinx*®, para tabulação, estando essas análises pautadas na estatística descritiva, considerando-se os valores relativos à média, ao desvio padrão e às análises fatoriais de correspondência. Para o tratamento inicial dos dados qualitativos, advindos das entrevistas, utilizou-se o *software Alceste*® (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), o qual propiciou uma codificação, seguida de uma categorização dos textos, otimizando a análise de conteúdo propriamente dita.

A análise de conteúdo, para Bardin (2010), constitui-se por um conjunto de técnicas, que são utilizadas para se proceder a análise das comunicações, ou seja, esta técnica permite, por meio de procedimentos sistemáticos, analisar falas, expressões, documentos, enfim uma infinidade de textos, desvelando seus sentidos e significados no contexto que o produziu. Para Chizzotti (2006, p. 115) a análise de conteúdo pressupõe que “[...] um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas”. É justamente a utilização dessas técnicas que possibilita a apreensão da mensagem contida no texto, o qual terá o seu conteúdo decomposto em fragmentos mais simples, com o objetivo de revelar as sutilezas que nele estão contidas e, de certa maneira, escondidas. Os fragmentos desse conteúdo a ser analisado, configuram-se como palavras, termos significativos ou até mesmo frases inteiras que contenham significados próprios que transmitam uma mensagem.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2010), é dividida em três fases cronologicamente distribuídas. A primeira destas fases é conhecida como pré-análise, a qual é seguida por uma exploração do material e do tratamento dos resultados, para que se possa finalmente interpretar esses resultados e produzir inferências. A primeira fase corresponde à organização do material obtido, com vistas a operacionalizar e sistematizar as primeiras informações, permitindo estabelecer um esquema coerente para o desenvolvimento das análises. É nesta fase que se faz a chamada “leitura flutuante” dos textos recolhidos, a seleção dos documentos que sofrerão análises, a formulação/revisão das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e a preparação do material para

proceder à análise.

É importante ressaltar que esses procedimentos não obedecem uma sequência lógica. Na segunda fase, denominada de “Exploração do Material”, o pesquisador, usando ou não o recurso de software, vai proceder à codificação, decomposição ou enumeração do texto tendo em vista as regras formuladas em etapas anteriores. A última fase, denominada “Tratamentos dos Resultados e Interpretação”, corresponde à etapa de definição do que é significativo e válido para o estudo propriamente dito. Pode-se utilizar o recurso da estatística e estabelecer quadros e diagramas para destacar dados mais relevantes, direcionando-se para as interpretações inferenciais. Esta é a etapa em que o pesquisador procederá as suas análises, tendo como referências as teorias previamente selecionadas. É um momento em que o pesquisador recorre à sua intuição, para proceder à uma análise reflexiva e da crítica do seu objeto de estudo.

Como encerramento do presente capítulo, é preciso frisar a existência de uma circularidade nas etapas que envolvem o processo metodológico, as quais são inerentes ao desenvolvimento de qualquer pesquisa científica. Entretanto, cada nova pesquisa apresenta certas nuances e particularidades que lhes são próprias e exigem, por vezes, a supressão de algumas das etapas, bem como o acréscimo de outras. A Figura 2 foi elaborada pela pesquisadora com o objetivo de apresentar, de uma maneira resumida e de fácil visualização, as etapas inerentes ao desenvolvimento do presente estudo.

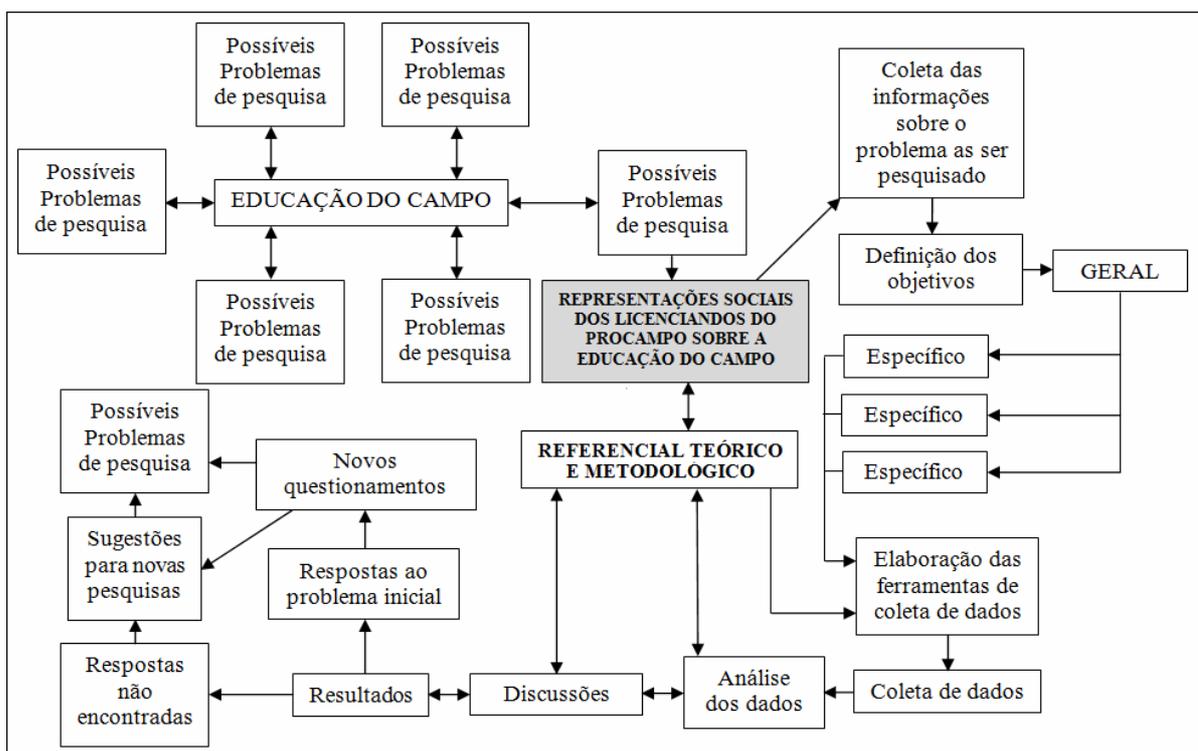


Figura 2 – representação gráfica da metodologia utilizada no presente estudo

Cabe ressaltar ainda que, embora essa representação gráfica contenha algumas etapas podem ser comuns à maioria dos estudos científicos, a mesma não deve ser tomada como modelo para o desenvolvimento de outras pesquisas, pois se trata de uma construção de caráter eminentemente didático e demonstrativo. Verifica-se que, para a elaboração da presente pesquisa, partiu-se do princípio de que a realidade na qual a educação do campo está inserida se apresenta de maneira complexa e contraditória, o que impossibilita a sua total apreensão, numa simples dissertação. Sendo assim, esse objeto se encontra atravessado por diversos problemas passíveis de estudos, o que obriga o pesquisador fazer determinadas escolhas, com a intenção de operacionalizar a pesquisa que pretende realizar.

Ciente dessa complexidade envolvendo o objeto de interesse, a opção escolhida foi efetuar-lhe o recorte sob uma perspectiva epistemológica, a fim de que fosse estudado à luz da Teoria das Representações Sociais. Ficou estabelecido um objetivo geral da pesquisa, o qual necessitou ser desmembrado em outros objetivos menores, correntemente denominados de específicos. A partir desses objetivos foram selecionadas e elaboradas as ferramentas de coleta de dados, por meio das quais foi possível acessar ao universo simbólico e consensual dos sujeitos. De posse das informações fornecidas de maneira voluntária pelos licenciandos do Procampo, faz-se necessário o retorno ao referencial teórico, a fim de se analisar e discutir esses resultados encontrados. É justamente essa apresentação de resultados, bem como a sua análise e discussão, o empreendimento do próximo capítulo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse capítulo tem por finalidade analisar os dados e discutir os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo. Procede-se inicialmente à caracterização do perfil sociodemográfico dos sujeitos participantes, seguida da descrição e da análise das representações sociais sobre o objeto de interesse da presente pesquisa: a Educação do Campo. Concomitantemente com as análises inerentes às representações sociais que os sujeitos formam sobre o objeto, são discutidos os elementos oriundos das ancoragens que se apresentam como pontos de apoio para a construção de uma imagem coerente do objeto.

Nos dois primeiros tópicos do presente capítulo são apresentados e discutidos os dados oriundos do questionário. Tratam-se de dados majoritariamente numéricos que, no intuito de se proceder a um aprofundamento qualitativo dessas respostas, foram efetuadas triangulações com os fragmentos de texto elaborados como resposta à questão aberta, presente nessa mesma ferramenta (o questionário) e que serviu para um aprofundamento qualitativo das respostas numéricas.

A tabulação desses dados numéricos foi feita com o auxílio do *software* Sphinx<sup>®</sup>, por meio do qual foram calculados os percentuais, as médias aritméticas e o desvio padrão das variáveis consideradas. Pelo fato de se utilizar unicamente a média aritmética, como medida de posicionamento central para as variáveis, no intuito de se evitar a repetição de elementos que não alteram o sentido do texto, optou-se em substituir esse termo “média aritmética”, simplesmente pela palavra “média”.

No terceiro subitem, denominado de “As Representações”, são analisados e discutidos os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, cujos discursos foram inicialmente transcritos pela pesquisadora e, posteriormente, categorizados com o auxílio do *software* ALCESTE<sup>®</sup>. A partir dessa categorização, os fragmentos dos textos reunidos em classes distintas, com base na proximidade lexical das palavras, foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

A seguir são apresentadas as análises e discussões dos resultados encontrados no presente estudo, a partir de uma perspectiva psicossocial, cujo respaldo interdisciplinar, teórico e metodológico foi encontrado na teoria das representações sociais.

## 5.1 Perfil Sociodemográfico

Nesse subitem são descritas as características principais dos sujeitos que compõem a amostra utilizada para o desenvolvimento do presente estudo. Inicia-se a discussão desses resultados numéricos a partir da distribuição da amostra, considerando-se o sexo dos sujeitos que a compõe.

### 5.1.1 O sexo dos sujeitos pesquisados

As mulheres representam um quantitativo majoritário entre os sujeitos pesquisados, revelando que os percentuais, encontrados na presente pesquisa, diferem expressivamente da distribuição por sexo característica da população brasileira. De acordo com dados divulgados pelo IBGE (2013), o percentual de mulheres da população brasileira representa aproximadamente 51%, percentual esse notavelmente inferior ao encontrado no presente estudo, como pode ser verificado nos dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos pesquisados segundo o sexo

<b>Sexo</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Homens	52	28,6
Mulheres	130	71,4
<b>TOTAL</b>	<b>182</b>	<b>100</b>

Quanto à distribuição de estudantes no Ensino Superior por sexo, os dados divulgados pelo MEC/INEP (2013), referentes ao Censo da Educação Superior de 2011, confirmam esse quantitativo superior do número de mulheres. Conforme esse documento oficial, elas representam 56,9% das matrículas no Ensino Superior, sendo que o percentual das concluintes é ainda superior, representando 61,1% de todos os acadêmicos que concluem esse nível educacional.

O maior percentual do sexo feminino é uma situação característica tanto dos cursos de licenciatura, como da atividade docente no Brasil. Diversos estudos que se ocuparam de estudar a docência, pesquisando sujeitos que estavam matriculados em cursos de licenciatura, ou que já se encontrarem exercendo as atividades profissionais. Corroboram com os dados

inerentes à distribuição por sexo e gênero encontrados na presente pesquisa, como é o caso dos realizados por Chamon (2003), UNESCO (2004), Fundação Victor Civita (2010), Rangel (2008), Gatti e Barretto (2009), Carvalho (2012), Moreira (2012) e Dias (2013).

No estudo desenvolvido por Chamon (2003), com 249 professores participantes de um curso de formação, na cidade de São José dos Campos, no Estado de São Paulo, as mulheres representaram 97,9% da amostra. O estudo que buscou traçar o perfil do professor brasileiro, desenvolvido pela UNESCO (2004), que teve abrangência nacional e pesquisou 5.000 docentes nos 27 Estados, encontrou uma representatividade feminina de 81,3%. Na pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), cuja amostra foi de 500 professores, com idades compreendidas entre 25 e 55 anos, as professores representaram 77% dos sujeitos (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010).

Pesquisando acadêmicos matriculados do primeiro ao último período em cursos de Pedagogia na cidade de Belém do Pará, Rangel (2008) encontrou uma predominância feminina de 97,7%, entre os 964 sujeitos pesquisados. Esses valores se aproximam dos encontrados por Gatti e Barretto (2009), caso se considere apenas os cursos de Pedagogia, no qual as mulheres representavam 92,5% dos sujeitos matriculados. Essa pesquisa foi desenvolvida de uma maneira abrangente, envolvendo o país inteiro e diversos cursos de licenciatura, sendo que as autoras se basearam nos dados do ENADE/2005.

As análises por elas realizadas apontam para a maioria feminina de uma maneira geral (75,4%) nos cursos de licenciaturas, havendo, contudo, diferenças relevantes entre os diversos cursos. Enquanto nos cursos de Pedagogia as mulheres eram a grande maioria, como apresentado acima, nos cursos de licenciatura em Física elas representavam apenas 28,7% do total de alunos matriculados, o que reafirma a presença minoritária feminina na área das ciências exatas.

As mulheres também representavam a maioria entre os 161 acadêmicos de Pedagogia estudados por Carvalho (2012), que se encontravam matriculados numa IES do Estado de Minas Gerais, pois essa autora encontrou 97,5% sujeitos do gênero feminino em sua amostra. Nesse mesmo Estado, Moreira (2012) empreendeu uma pesquisa com 359 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontrando um percentual de 98,1% de sujeitos do sexo feminino. No estudo desenvolvido por Dias (2013), cujos sujeitos eram acadêmicos matriculados em nove cursos de licenciatura na cidade de Santarém, Estado do Pará, o percentual de mulheres representou 62,1% da amostra que contou com 580 licenciandos.

Essas pesquisas apontam para uma universalização desse fenômeno entre os professores brasileiros que, baseando-se unicamente nos dados inerentes à demografia populacional ou na simples verificação da distribuição de gênero entre os cursos de licenciatura, não se encontra elementos suficientes para justificá-lo. Um recorte temporal desse tipo poderia produzir um mascaramento desses dados, ao serem interpretados numa perspectiva naturalizante da dominância feminina entre esses cursos. Contudo, uma análise crítica desses resultados dificulta esse esforço generalizador, pois devolve às licenciaturas os elementos que se relacionam à sua construção enquanto objeto histórico e social.

### **5.1.2 O gênero e a docência**

A concentração das mulheres em determinados ofícios e profissões caracteriza um processo histórico, iniciado a partir da divisão social do trabalho, o qual conduziu a uma divisão sexual das atividades socialmente distribuídas, justificadas pelas diferenças anatômicas e biológicas. Baseado nessa divisão, o homem passou a monopolizar as funções públicas e intelectuais, sendo deixadas para as mulheres as atividades privadas e afetivas, possibilitando o nascimento de um modo de vida socialmente compartilhado. Essa divisão das tarefas estabelece uma ordem social e simbólica, que mantém certa coerência e se liga à fatores morais (DURKHEIM, 2010).

Essa divisão social, naturalizada entre os sexos, cria as condições objetivas de trabalho que, de acordo com Apple (1988), pode ser analisada levando-se em consideração dois eixos interconectados que as condicionam. Há um eixo vertical que estabelece as diferenças entre os sexos (sobretudo biológicas), colocando as mulheres em desvantagem em relação aos homens, quando comparadas as condições objetivas de trabalho. Os tipos de trabalho que se encontram distribuídos especificamente ao gênero feminino, seriam definidos pelo eixo vertical. Contudo, Diniz (2001, p. 84) afirma que “[...] a entrada de um número significativo de mulheres nessas profissões não é um fator que pode explicar a queda no status destas ou seu desprestígio no mercado de trabalho”.

Por outro lado, esses aspectos, construídos socialmente e definidos a longo da história, ajudaram no estabelecimento das condições que “empurraram” as mulheres para as ocupações simbólicas e financeiramente menos atrativas para os homens, as quais têm um relação direta com o afeto e/ou com o cuidado, como por exemplo a enfermagem e a docência. Nosso país,

especificamente, foi influenciado por dois fatores principais que proporcionaram o crescente aumento no predomínio feminino nas atividades docentes. Um deles se deve à crescente demanda de professores exigida pela ampliação na oferta de educação à população brasileira, a partir do final do século XIX e início do século XX. O segundo fator estaria relacionado à crescente industrialização do país, ocorrida a partir de meados do século XX, fazendo com que uma parcela significativa dos homens deixasse de se interessar pelo trabalho docente, buscando outras atividades profissionais, economicamente mais rentáveis (UNESCO, 2004).

A associação desses fatores propiciam a construção e a consolidação do processo denominado de “feminização do magistério”. Um processo que se construiu socialmente ao longo da história da educação brasileira, a partir da associação entre as características consideradas essencialmente femininas e a dependência de cuidados maternos das crianças. Essa relação entre as características maternas ao papel docente aprofunda o processo, favorecendo a criação de uma imagem de professora que é permeada de atributos associados ao amor, à dedicação, à abnegação e à doação (UNESCO, 2004; GATTI e BARRETTO, 2009; LOURO, 2011).

O processo de feminização do magistério, entretanto, não pode ser considerado como um fator homogeneizante da docência, ou seja, como algo que ocorre de forma igual e com a mesma profundidade independentemente do nível educacional. As diferenças na distribuição dos gêneros entre as distintas fases da educação brasileira podem ser visualizadas na Figura 3, por meio da qual fica visível o grau mais acentuado da predominância feminina, quanto mais elementar é o nível educacional considerado. Embora haja certa defasagem temporal entre a publicação desses dados e o presente estudo, trata-se da última compilação, neste formato, publicada pelo INEP/MEC. Sendo assim, há que se considerar que um período aproximado de cinco anos, não seja suficiente para ocorrer grandes mudanças no perfil de distribuição de gênero dos professores brasileiros, entre os diversos níveis da educação básica.

Com relação aos sujeitos do presente estudo, há que se considerar que os mesmos se encontram em processo de formação, que visa a sua atuação docente na Educação Básica e, sendo assim, os dados inerentes à distribuição de gênero entre os professores de nível superior foram deliberadamente omitidos, por não interessar ao objeto ora estudado. Por meio de uma análise rápida desta figura, torna-se evidente a crescente redução na participação docente das mulheres, à medida em que ocorre uma elevação no nível educacional.

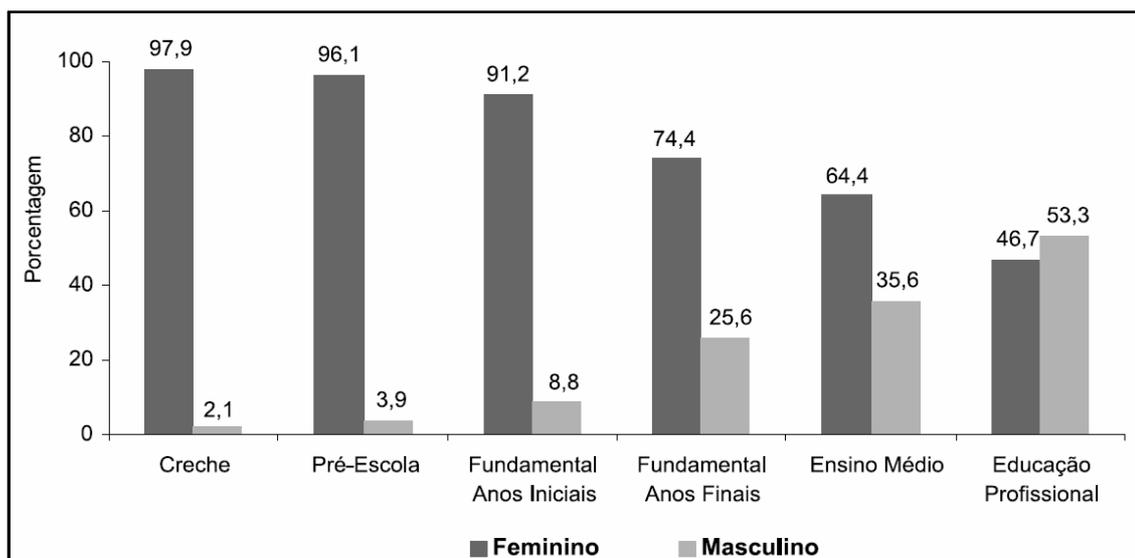


Figura 3 – Participação dos gêneros nos diferentes níveis educacionais  
Fonte: INEP/MEC (2009)

Estes dados corroboram as teorizações desenvolvidas por Diniz (2001), ao afirmar que muito mais do que provocar a desvalorização ou o desprestígio de uma determinada profissão, a sua feminização provoca um efeito de hierarquização interna. Desta forma, os cargos e as especializações de menor prestígio, como o de professora da educação infantil e da pré-escola, ficam delegados às mulheres, porque essas ocupações estão mais fortemente relacionadas aos estereótipos socialmente construídos sobre o gênero feminino, associando-o ao papel de mãe (amorosa, carinhosa, abnegada) e de esposa (amorosa, compreensiva, submissa e dedicada) (UNESCO, 2004; LOURO, 2011; ARROYO, 2011).

Em contrapartida, os cargos de direção e controle mais elevados, especializados e que se relacionam tanto com a preparação dos jovens, bem como a sua orientação para uma profissão, são ocupados predominantemente pelos homens (UNESCO, 2004; LOURO, 2011). Consideradas as distribuições da amostra quanto ao gênero, bem como a relação dessa distribuição com fatores históricos e sociais, faz-se necessário avançar as análises e, dessa maneira, no subitem a seguir é feita a caracterização da amostra quanto a sua faixa etária.

### 5.1.3 Idade

A Figura 4 apresenta a distribuição da amostra, de acordo com a idade dos sujeitos pesquisados, na época em que a pesquisa de campo foi realizada. Uma parcela considerável dos sujeitos pesquisados (12%) optou em não fornecer os dados inerentes a sua idade, valores

esses que foram desconsiderados na representação gráfica por não comprometerem as análises, uma vez que os dados obtidos com as respostas dos demais respondentes possibilitaram traçar um perfil etário aproximado da amostra.

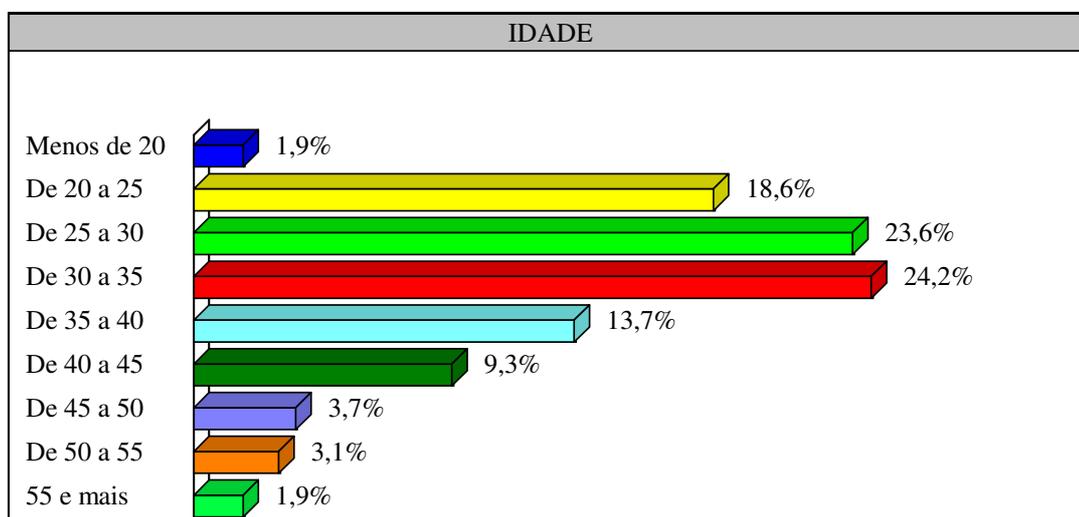


Figura 4 – Distribuição amostral segundo a idade dos sujeitos

A idade média dos sujeitos pesquisados foi calculada em aproximadamente 32 anos, apresentando uma dispersão relativamente grande entre os limites inferior e superior. As idades desses acadêmicos encontram-se distribuídas entre os 17 anos (menor valor) e os 60 anos (maior valor), estabelecendo-se um desvio padrão de 8,68 anos.

Assim como o apontado pelo cálculo da média e do desvio padrão, verificou-se que aproximadamente 48% dos sujeitos da amostra se encontravam numa faixa etária compreendida entre os 25 e os 35 anos. A média de idade dos sujeitos da presente pesquisa aproxima-se daquela encontrada no estudo com acadêmicos de Pedagogia em Belém-PA, realizado por Rangel (2008), ou seja, aproximadamente 30 anos. A faixa etária que compreende os sujeitos da presente pesquisa (17 a 60 anos) coincide com a encontrada por Gatti e Barretto (2009), pois naquele estudo as autoras relataram valores entre 16 e 59 anos para a idade dos licenciandos brasileiros.

De acordo com dados do INEP/MEC (2010), a idade média na qual os alunos do ensino superior deveriam concluir o ensino superior, é de 23 anos, sendo que os sujeitos pesquisados no presente estudo apresentaram uma idade média de 32 anos. Verifica-se uma defasagem entre a idade esperada e a encontrada que, em parte pode ser explicada, pelo fato destes sujeitos serem residentes do campo, locais que se caracterizam pela enorme carência na oferta de níveis educacionais mais avançados.

Associado a esse fator, pode-se adiantar que os licenciandos pesquisados são oriundos de famílias que possuem um reduzido capital econômico, como será verificado mais adiante neste estudo, impedindo que os mesmos busquem uma formação mais avançada na cidade, devido ao dispêndio financeiro que essa ação exigiria. Como uma estratégia de sobrevivência, esses sujeitos se veem obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, sendo que, por mais paradoxal que possa parecer, é a própria docência que absorve grande parte dessa mão de obra pouco qualificada.

A inserção no mercado de trabalho antes mesmo da conclusão da educação básica é uma realidade para muitos jovens brasileiros, sendo o curso superior um sonho muitas vezes protelado, em função dessa necessidade de obter, em curto prazo, um emprego capaz de trazer algum recurso financeiro extra para suas famílias. As respostas fornecidas pelos sujeitos pesquisados, para o questionamento sobre as suas atuais condições laborais, evidenciam os aspectos anteriormente descritos, pois a maioria deles (78%) declarou possuir algum tipo de vínculo empregatício. A docência se caracterizou como a principal atividade laboral declarada, pois aproximadamente 73% do total da amostra afirmou exercer suas atividades como professores.

Dentre os 132 sujeitos que declararam desempenhar atividades docentes, 97 deles afirmaram que atuavam como professores há mais de três anos, ou seja, aproximadamente 53% da amostra. Embora o grupo pesquisado seja constituído por acadêmicos de licenciatura, deve-se considerar que a maioria desses sujeitos atua profissionalmente como docente há bastante tempo. Nessa perspectiva, verifica-se a existência de uma proximidade entre a média de idade encontrada na amostra do presente estudo (32 anos) e a média de idade dos professores brasileiros (38 anos), divulgada pelo INEP/MEC (2009).

Embora a maioria dos sujeitos que compõem a amostra exerça atividade docente há algum tempo, verifica-se uma pequena parcela possuidora da habilitação legal para esse exercício profissional. Apenas 14% da amostra declarou possuir alguma formação em nível superior, sendo que um levantamento acerca de qual o tipo de formação os mesmos possuíam, revelou que se tratavam de habilitações para a docência, especificamente nos cursos de Pedagogia ou de Letras. Embora não possuam a habilitação mínima exigida pelo Ministério da Educação, quase a metade da amostra (48%) finalizou seus estudos de Ensino Médio no curso Normal de preparação para o Magistério, o qual habilitava, até há algum tempo, professores para atuação no primeiro ciclo da educação básica (atualmente até quinto ano).

Quando indagados sobre o grau escolar no qual atuavam como professores, a maioria dos entrevistados (cerca de 67%) afirmou que exercia atividades docentes nos níveis mais elementares da educação básica, ou seja, na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Dentre estes sujeitos, aproximadamente 13% declarou ser professor do maternal (creche) ou da pré-escola, cerca de 45% confirmou o exercício da docência no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, em torno de 8% afirmou que atuava como alfabetizador, na educação de jovens e adultos (EJA). Nenhum dos sujeitos pesquisados declarou que exercia atividade docente nos níveis mais elevados da educação básica como, por exemplo, o segundo ciclo (6º ao 9º ano).

#### **5.1.4 Estado civil e organização familiar**

Quando questionados sobre o seu estado civil, 53,4% dos sujeitos da amostra responderam que viviam sob algum tipo de união conjugal, sendo que os que se declararam casados representavam 35,6% e os que afirmaram viver em regime de concubinato configurou 17,8%. Aqueles que afirmaram ser solteiros, compunham 38,3% da amostra, os separados representavam 7,2% e os viúvos formavam um conjunto de 1,1% dos sujeitos. De acordo com as Estatísticas do Registro Civil, divulgadas pelo IBGE (2011), os homens brasileiros contraem matrimônio, em média, aos 28 anos de idade. Esse mesmo relatório indica que as mulheres brasileiras contraem matrimônio com uma idade um pouco inferior a dos homens, pois em média, elas se casam aos 26 anos.

Os dados inerentes às dimensões familiares dos sujeitos que compõem a amostra revelam que, em sua maioria (79%), são oriundos de famílias numerosas, composta pelos pais e, pelo menos, mais quatro irmãos. Os licenciandos que declararam que seus pais possuíam cinco ou mais filhos representou 67% de toda a amostra pesquisada. As famílias menores, de até dois filhos, compunham aproximadamente 21% da amostra, sendo que apenas 3,3% de todos os sujeitos pesquisados afirmou ser filho único.

A dimensão dessas famílias apresenta certa diferença em relação à média nacional, pois de acordo com dados divulgados pelo IBGE (2012), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, aproximadamente 39% das brasileiras com idade entre 15 e 49 anos não têm filhos. As mulheres, dessa mesma faixa etária, que possuem apenas um filho, representam cerca de 20% e, aquelas que possuem dois ou mais filhos, correspondem a 41%

de toda a população feminina brasileira.

Nessa mesma pesquisa oficial apresentou as evidências de que a dimensão das famílias brasileiras não é homogênea em todo o país, uma vez que os percentuais se alteram conforme a região considerada. Nos estados localizados na Região Norte do Brasil o tamanho das famílias tende a ser um pouco maior do que a média nacional, fator esse verificado pelo fato de que cerca de 36% das mulheres com idade compreendida entre 15 e 49 anos não possuem filhos (três pontos percentuais abaixo da média). Uma idêntica diferença percentual, em relação à média nacional, foi apresentada pelo grupo de mulheres que possui apenas um filho, pois apenas 17% da população feminina residentes nesses estados se encontram nessa situação (IBGE, 2012).

Diferentemente dos dados apresentados anteriormente, o percentual de mulheres que possui dois ou mais filhos e residem na Região Norte brasileira, representa quase a metade da população feminina desses Estados, pois o levantamento do IBGE (2012) aponta que aproximadamente 48% delas possui dois ou mais filhos. De acordo com os indicadores sociais da população divulgados por esse mesmo órgão oficial, a taxa média de fecundidade da mulher brasileira é de 1,95 filhos, sendo que nos Estados do norte do país essa taxa é de 2,54 filhos.

Nesse relatório ficou evidente também a existência de uma relação indireta entre a maior taxa de fecundidade feminina quanto a menor quantidade de anos de estudo, pois a natalidade das mulheres que estudaram até sete anos é, em média, de 3,07 filhos. Dentre as mulheres brasileiras que estudaram mais de sete anos, esses indicadores sociais apontam para uma tendência expressiva na redução da taxa de natalidade, uma vez essas mulheres possuíam, em média, de 1,69 filhos.

Considerando especificamente a Região Norte, onde se localiza o Estado no qual se realizou a presente pesquisa, o relatório do IBGE (2012) constatou que as mulheres, cujo nível de escolarização não ultrapassa os sete anos, a taxa média de fecundidade é de 3,97 filhos. Quando consideradas as mulheres que estudaram mais de sete anos, a taxa de natalidade se reduz para aproximadamente dois filhos.

A Figura 5 apresenta a distribuição da amostra da presente pesquisa, de acordo com o grau de escolarização da mãe, por meio da qual é possível fazer algumas comparações com a média nacional e regional, a partir dos dados oficiais divulgados pelo governo, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

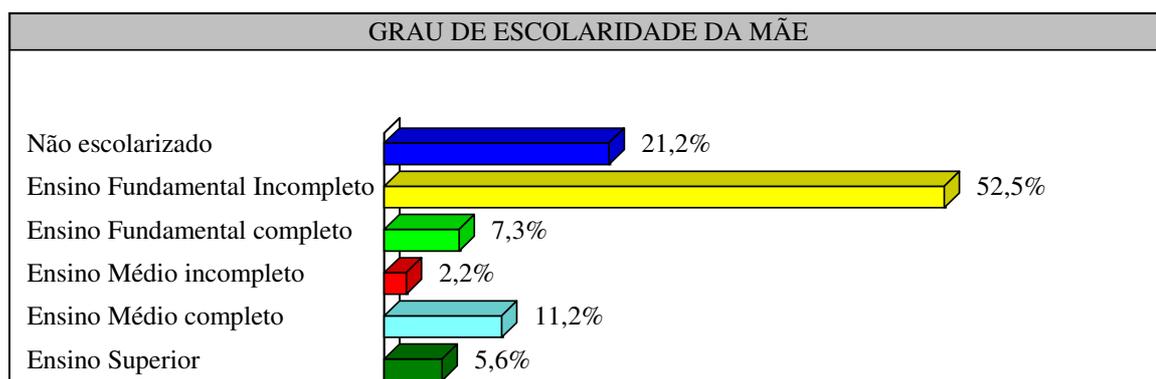


Figura 5 – Distribuição amostral segundo o grau de escolaridade da mãe

A partir de uma primeira análise da Figura 5, é possível averiguar que uma proporção considerável dos sujeitos pesquisados declarou que sua mãe era uma pessoa não escolarizada e, dessa maneira, não havia sido alfabetizada. O percentual de analfabetismo das mães dos licenciandos, encontrado no presente estudo (21,2%) é superior à média nacional que, de acordo com dados do IBGE (2012), atinge 8,6% da população brasileira. Contudo, é de se considerar o fato de que a amostra do presente estudo é constituída exclusivamente por sujeitos residentes em áreas consideradas rurais e, sendo assim, a taxa de analfabetismo das mães dos licenciandos é equivalente à média nacional. O percentual de mães analfabetas (21,2%), encontrado no presente estudo, é exatamente igual à média nacional de analfabetismo (21,2%) que atinge as áreas consideradas rurais.

Ampliando um pouco as análises dos dados encontrados, verifica-se que a distribuição acumulada entre os sujeitos que declararam que suas mães não eram escolarizadas ou que a mesma havia estudado porém, não completado o Ensino Fundamental, representam cerca de 74% de toda amostra pesquisada. Esse percentual significa que a maioria absoluta das mães dos licenciandos, que compõem a amostra do presente estudo, possui baixo índice de escolarização, uma vez que havia estudado por um período equivalente, no máximo, a sete anos. É nesse sentido que, a reduzida taxa de escolarização das mães dos sujeitos pesquisados, pode ser uma (dentre as inúmeras) justificativas para a dimensão expandida dessas famílias.

Os dados oficiais revelam também a existência de uma pequena diferença percentual entre homens e mulheres quanto ao fenômeno do analfabetismo no Brasil. Enquanto 8,8% da população masculina brasileira, com idade igual ou superior a 15 anos, não foi alfabetizada, a população feminina apresenta uma pequena redução nesse percentual, sendo o mesmo de 8,4%. Distintamente da pequena diferença percentual (0,4%) apresentada entre a média de homens e mulheres brasileiros analfabetos, no presente estudo essa diferença percentual é 10,4%, pois quando solicitados para que indicassem o grau de escolaridade do pai, 31,6% dos

licenciandos pesquisados declarou que seu pai era um pessoa não escolarizada, diferença essa em relação aos 21,2% de mães não escolarizadas.

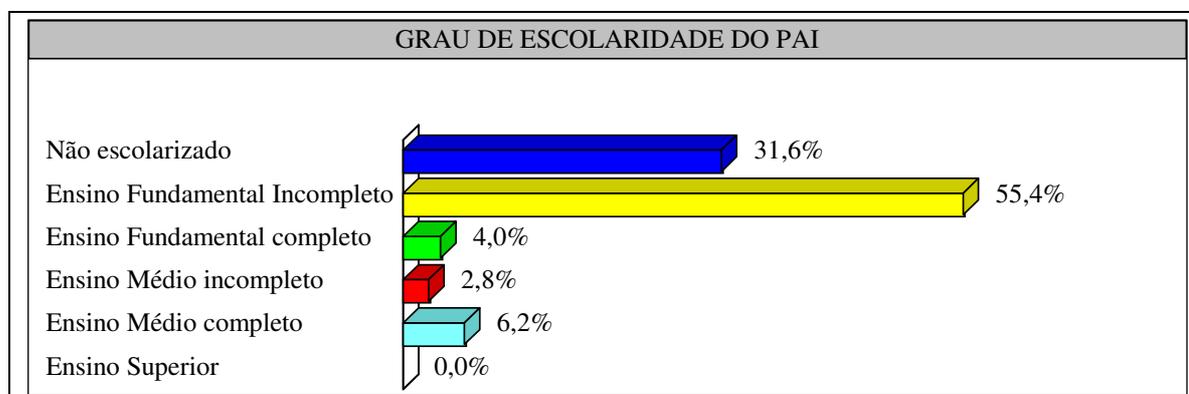


Figura 6 – Distribuição amostral segundo o grau de escolaridade do pai

A Figura 6 apresenta a distribuição dos sujeitos pesquisados quanto ao grau de escolaridade do pai. Aproximadamente 87% dos licenciandos declarou que seu pai não havia frequentado a escola ou que o mesmo não havia completado o Ensino Fundamental, ou seja, esse percentual representa o número de licenciandos cujo pai possui até sete anos de estudo. De acordo com os dados do IBGE (2012), os brasileiros com idades superiores à 25 anos possuem, em média, 7,3 anos de estudo, sendo que nos estados da Região Norte do Brasil essa média é de 6,7 anos. Essa diferença se torna ainda mais expressiva quando consideradas a área na qual se localiza a residência do brasileiro, pois aqueles domiciliados em áreas urbanas essa média sobe para 7,9 anos e nas áreas consideradas oficialmente rurais, a média de anos de estudo é reduzida para 4,1 anos.

O grau de escolarização de determinado sujeito possui certa relação com o com os recursos financeiros que sua família dispõe, ou seja, a renda familiar se apresenta como um fator determinante das condições objetivas para o acesso (ou não) aos bens materiais e simbólicos socialmente distribuídos. Como se tratam de jovens e adultos que estão em formação para a docência, os dados encontrados na presente pesquisa vão ao encontro daqueles divulgados pelo estudo desenvolvido por Gatti, Barretto e André (2009). As autoras afirmam que a maioria dos licenciandos brasileiros é proveniente de setores sociais economicamente desfavorecidos e, sendo assim, originariamente de famílias que possuem um capital social e econômico limitados.

No presente estudo, cerca de 79% das famílias dos sujeitos pesquisados possuía uma renda mensal na faixa compreendida de até três salários mínimos, como se pode confirmar na

distribuição apresentada na Figura 7.

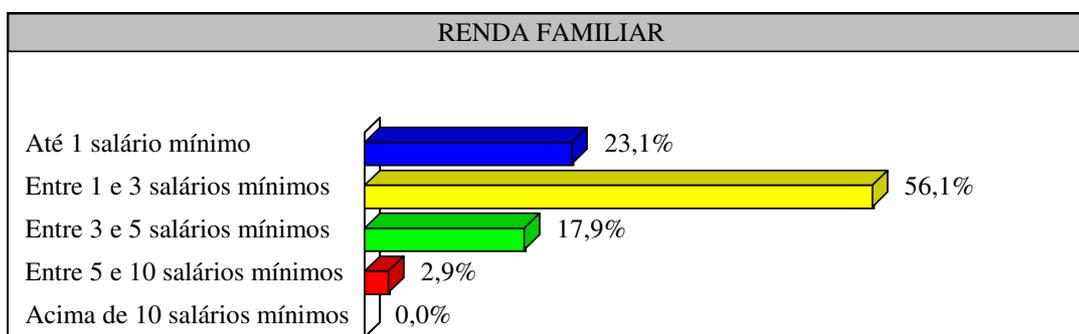


Figura 7 – Distribuição amostral segundo a renda familiar

Os recursos financeiros com os quais essas famílias sobrevivem são provenientes do trabalho assalariado, cuja maioria dos sujeitos pesquisados (86,8%) declarou que até duas pessoas são os contribuintes. Os sujeitos pesquisados possuem uma participação expressiva nessa renda, pois aproximadamente 76% da amostra declarou que contribui com a receita da família, sendo essa contribuição variável entre um e três salários mínimos. Como a maioria das famílias (79,2%) possui uma renda mensal de até três salários mínimos, verifica-se que boa parte dos licenciandos pesquisados é considerada a pessoa de referência para o sustento do lar.

Quando perguntados com quem dividiam a residência, aproximadamente 63% da amostra respondeu que morava com o esposo (ou a esposa) e com os filhos. Cerca de 24% afirmou que residia com os pais e outros parentes, 5% disse que morava com amigos ou colegas em alojamento universitário, dividindo despesas ou de favor, 6% declarou morar sozinho e 2% não quis responder.

Os dados comprovam o reduzido capital econômico dessas famílias que, devido aos baixos salários recebidos pelos trabalhadores contribuintes com essa renda, encontram-se também limitadas quanto ao acesso a determinados bens culturais. Outro fator agravante das limitações financeiras é a quantidade de pessoas que dependem da renda familiar, sendo que no presente estudo cerca de 66% da amostra declarou que duas ou mais pessoas dependem desses reduzidos recursos financeiros para sobreviver.

Indagados sobre o tipo de escola que frequentaram no ensino médio, quase a totalidade dos sujeitos (95%) declarou ter cursado esse nível educacional exclusivamente em escola pública. De acordo com dados do IBGE (2011), um quantitativo de aproximadamente 88% dos jovens brasileiros que cursam o ensino médio, encontram-se matriculados na rede de

ensino pública (municipal, estadual e federal). Os dados oficiais apontam também que cerca de 12% das matrículas no ensino médio são realizadas em escolas particulares de todo o país. No estudo desenvolvido por Gatti e Barretto (2009), com acadêmicos de licenciaturas em todo o país, as autoras verificaram que aproximadamente 68% desses estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas.

O percentual superior encontrado, comparado aos dados oficiais e ao estudo de Gatti e Barretto (2009), justifica-se pelas especificidades dos sujeitos que participaram da amostra no presente estudo, pois os mesmos se caracterizavam por residir em áreas consideradas rurais. A população residente na zona rural brasileira conta com uma rede de ensino que é preponderantemente pública. Dessa maneira, o percentual reduzido de licenciandos (cerca de 5%) que cursou o ensino médio em escola particular, possivelmente teve a oportunidade de estudar numa escola urbana, ou seja, necessitou se deslocar da sua localidade para outra que possuía esse tipo de escola.

Os dados inerentes ao tipo de ensino médio cursado apontam que a maioria dos sujeitos pesquisados almejava uma imediata inserção no mercado de trabalho, pois 53% da amostra frequentou algum tipo de curso profissionalizante. A principal via de acesso ao mercado de trabalho logo após o término do ensino médio, ao que tudo indica, era vislumbrada a partir da conclusão do curso técnico de preparação para o magistério, uma vez que 48% da amostra declarou ter optado por esse tipo de curso. Os demais que optaram por algum tipo de curso técnico durante o ensino médio representavam aproximadamente 5% da amostra.

Cursar o ensino médio normal, na sua forma não profissionalizante, foi uma opção para cerca de 40% dos licenciandos pesquisados, sendo que aproximadamente 38% deles finalizaram esse nível educacional frequentando a escola regularmente. A alternativa encontrada para outros 2%, para não frequentar regularmente a escola, foi o avanço de nível educacional por meio de exames supletivos. Aproximadamente 7% da amostra declarou ter concluído o ensino médio em outro tipo de curso, diferente dos mencionados anteriormente, não tecendo maiores detalhes sobre o mesmo.

Em síntese, pode-se afirmar que os cursos de licenciatura em educação do campo (Procampo), oferecidos nas cidades pesquisadas, encontram-se permeados pelo fenômeno denominado de feminização do magistério, uma vez que as mulheres representam a maioria da amostra pesquisada. É possível caracterizar o grupo de participantes da presente pesquisa como estudantes trabalhadores, residentes em áreas rurais, cuja média de idade supera os 30

anos, que majoritariamente se declarou como oriundo de uma família numerosa, formada por vários irmãos ou por pais que possuem baixos níveis de escolarização.

Esses sujeitos afirmaram que suas famílias possuem uma renda mensal média até três salários mínimos, sendo que a maioria deles afirmou participar ativamente dessa receita e que duas ou mais pessoas dependem desses recursos financeiros para a sobrevivência. Uma parcela considerável desses licenciandos concluiu o ensino médio profissionalizante, principalmente no curso normal de magistério, o que possibilitou as primeiras oportunidades para a inserção no mercado de trabalho. As oportunidades atuação desses sujeitos como professores ocorreram, sobretudo, devido às necessidades educacionais das comunidades em que viviam, uma vez que se trata de comunidades rurais nas quais há grandes carências educacionais.

No próximo subitem se busca uma primeira aproximação sobre as crenças, valores e opiniões acerca da educação do campo, a partir da análise das atitudes dos sujeitos em relação ao ser professor, considerando-as como uma das dimensões das representações sociais.

## **5.2 O eixo representacional**

Este subitem é dedicado à análise dos dados e discussão dos resultados, obtidos pelo conjunto de questões que foram formuladas com o objetivo de revelar as representações sociais dos sujeitos pesquisados, sobre o objeto “ser professor”. O mesmo foi dividido em tópicos, de maneira a possibilitar a compreensão de cada uma das dimensões representacionais. Assim, tendo em vista o modelo teórico escolhido para analisar as RS, inicia-se o estudo pela sua dimensão atitudinal, discutindo-se posteriormente a dimensão da informação, para finalmente, abordar a dimensão conhecida como imagem ou campo.

### **5.2.1 As atitudes em relação ao “professor”**

Este tópico busca discutir as atitudes apresentadas pelos licenciandos pesquisados sobre o objeto “professor do campo”, considerando que este objeto é parte integrante do objeto de interesse do presente estudo: a Educação do Campo. Para que fossem coletadas as atitudes dos sujeitos pesquisados sobre o objeto acima mencionado, foi utilizado no questionário um bloco de questões, que apresentava nove enunciados afirmativos sobre o

professor e a docência e lhes solicitava um posicionamento. Para possibilitar que os sujeitos pesquisados se posicionassem sobre o objeto “ser professor do campo”, ao lado de cada um dos nove enunciados foi colocada uma escala de valores que variava de 1 a 5. Por meio desta escala, também conhecida como Escala Likert, aos participantes foram solicitados marcar o valor que mais se aproximasse da sua concordância ou discordância com o enunciado.

Foram instruídos que, caso marcassem os valores mais baixos na escala fornecida (1 e 2), indicariam a sua discordância em relação ao enunciado anteriormente fornecido. Ao assinalar o valor mediano dessa escala, correspondente ao número 3, informavam um posicionamento neutro em relação à assertiva anterior, ou seja, não concordavam tampouco discordavam com ela. Escolhendo quaisquer dos números mais elevados da escala (4 ou 5), significava a concordância com a afirmação que lhes havia sido fornecida. Dessa maneira, os valores da escala que seguia cada um dos questionamentos apresentados eram distribuídos da seguinte maneira: 1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem concordo e nem discordo; 4 - concordo; 5 - concordo totalmente.

Por meio desses valores numéricos fornecidos pelas respostas, foi possível obter um indicador da concordância ou discordância desses sujeitos em relação a cada um dos enunciados, assim como o nível de intensidade com se mostraram favoráveis ou desfavoráveis, frente a tais afirmações. Considerando-se que uma atitude se constitui numa predisposição interna de um determinado sujeito em relação a um objeto, que a mesma possui uma direção e uma intensidade, nesse bloco de questões se buscou a apreensão das várias atitudes em relação ao “ser professor do campo”.

Na Tabela 4 estão expostos os valores numéricos inerentes às atitudes dos licenciandos, em relação a cada um dos enunciados concernentes ao objeto “ser professor do campo”.

Tabela 4 – Atitudes dos licenciandos sobre o “ser professor do campo”

Ser professor...	Atitude		
	Favorável	Neutra	Desfavorável
É útil	<b>97%</b>	1%	2%
É atraente	65%	19%	16%
É dinâmico	84%	11%	5%
É complexo	83%	9%	8%
É desafiador	<b>97%</b>	1%	2%
É Pesado	78%	13%	9%
É uma profissão bonita	89%	7%	4%
Requer criatividade	<b>96%</b>	1%	3%
É valorizado e reconhecido	7%	7%	<b>86%</b>

Esta tabela apresenta uma divisão em quatro colunas, sendo que na primeira delas estão listados os diversos enunciados que serviram de estímulo para os sujeitos expressarem suas atitudes. Nas próximas três colunas da tabela pode-se visualizar o percentual dos pesquisados que se declararam favoráveis, neutros ou desfavoráveis quanto aos enunciados da primeira coluna, ou seja, revelam o estado afetivo desses sujeitos frente a essas afirmações, em outros termos, suas atitudes. Os valores obtidos foram utilizados, ainda, para determinar a intensidade de cada uma dessas atitudes, servindo para indicar o quanto cada um dos enunciados mobilizava essa predisposição interna.

Como já discutido anteriormente, a atitude constitui uma das três dimensões que compõem as representações sociais, juntamente com a informação e a imagem (ou campo). Trata-se de uma predisposição interna ao indivíduo, relacionada ao estado afetivo peculiar sobre um determinado objeto social, o qual influencia a percepção, avaliação, bem como a tomada de decisões quanto ao modo de agir e de se comportar frente a esse objeto (KRÜGER, 2011).

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), a atitude talvez seja geneticamente primordial em relação às outras dimensões representacionais, uma vez que ela é a que se apresenta com uma maior frequência, em relação às demais. Provavelmente porque o estado afetivo do indivíduo forma [...] uma estrutura psicológica estável, ativada todas as vezes que o objeto da atitude for percebido, recordado, pensado ou simplesmente imaginado (KRÜGER, 2011, p. 203). Ao imaginar algo que se encontra concretamente ausente, o indivíduo o torna conceitualmente presente, sendo que essa presença conceitual carrega consigo todos os seus significados que são inerentes a esse objeto (MOSCOVICI, 2012).

Sendo uma predisposição interna, relacionada ao estado emocional e afetivo do indivíduo em relação a determinado objeto, uma atitude se expressa por meio de uma resposta avaliativa. Utilizando-se uma escala apropriada, torna-se possível identificar nessas respostas, a direção e a intensidade das atitudes, uma vez que os indivíduos tendem a se posicionar de uma maneira positiva ou negativa frente a determinado objeto. É justamente a possibilidade de se avaliar uma atitude quanto a sua direção (que pode ser positiva ou negativa) e a sua intensidade (variando de muito fraca a muito forte), que a distingue de outros elementos cognitivos (MICHENER; DELAMATER; MYERS, 2005).

Pode-se verificar com clareza que, praticamente todos os enunciados, desencadearam atitudes favoráveis da maioria dos licenciandos, sendo que os mesmos se declararam desfavoráveis sobre uma dessas afirmações. Diante das declarações de que “ser professor é

útil, desafiador e requer criatividade”, a amostra apresentou atitudes unanimemente favoráveis, cujas intensidades também se apresentaram como as mais fortes. Quando se depararam com a afirmativa de que “ser professor é valorizado e reconhecido”, a maioria dos sujeitos se declarou desfavorável, atitude essa que também apresentou uma intensidade forte.

Verifica-se a ocorrência de divergências entre as atitudes dos licenciandos pesquisados, pois os mesmos identificam o objeto como algo socialmente útil, dotado de certa beleza que o torna atraente, ao mesmo tempo em que reconhecem a sua desvalorização, bem como uma falta de reconhecimento perante a sociedade. As atitudes discordantes, por sua vez, revelam a existência de relações discordantes entre as cognições desses sujeitos, configurando-se num estado de dissonância cognitiva, como o proposto por Festinger (1975).

Para esse autor, o termo cognição pode ser compreendido como “[...] qualquer conhecimento, opinião ou convicção sobre o meio ambiente, sobre nós próprios ou nosso comportamento”, sendo que o estado de dissonância cognitiva se forma após os momentos de decisão, ou quando uma pessoa age contrariamente às suas crenças (FESTINGER, 1975, p. 13). De acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005), trata-se de “[...] um estado de tensão psicológica induzida pelas relações dissonantes entre os elementos cognitivos”, que produz certo desconforto mental ao indivíduo, cujas manifestações são percebidas até mesmo fisiologicamente.

Caso não consigam conviver com essas divergências, uma vez que a mesmas acabam por induzir o estabelecimento de um estado de desconforto mental, os sujeitos utilizarão estratégias que lhes possibilitem reequilibrar essas cognições. Tais estratégias se concretizam a partir de uma busca pela concordância, evitando-se informações ou interações sociais inconsistentes com o sistema de valores e crenças previamente construídos (FESTINGER, 1975).

A opção pela docência se apresenta como uma decisão difícil, uma vez que é do conhecimento desses sujeitos a existência de uma desvalorização social da profissão que, contudo, de maneira contraditória, configura-se como uma (senão a única) oportunidade para os mesmos ampliarem seus capitais sociais, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de uma ascensão social, por meio das garantias oferecidas pelo emprego estável no setor público, cujos proventos são relativamente atraentes e fixos (BOURDIEU, 2011).

É dessa maneira que, a partir de uma tomada de decisão difícil, segue-se a busca por elementos ou informações que possibilitem aos sujeitos justificar essa escolha, ou seja, a opção pela docência. O tópico seguinte trata justamente do modo como os licenciandos

pesquisados utilizam as informações disponíveis sobre o objeto em questão que, de acordo com Alves-Mazzotti (2008), são ao mesmo tempo insuficientes e excessivas. Um tratamento intersubjetivo, que possibilita a construção das RS necessárias à redução da dissonância cognitiva e que permite ao objeto adquirir uma coerência interna no grupo.

### **5.2.2 As informações sobre o “professor”**

Os dados numéricos apresentados e discutidos anteriormente indicam a direção e a intensidade das atitudes dos licenciandos, sobre aspectos diversos do objeto de estudo, não revelando, contudo, as demais dimensões representacionais. Para isso, faz-se necessário efetuar uma triangulação destes dados numéricos com as informações verbais, obtidas por meio de uma questão aberta, contida na ferramenta de coleta de dados, na qual se indagava aos sujeitos sobre as mudanças que os mesmos acreditavam ser necessárias para a profissão docente.

Devido ao fato de que as informações disponíveis sobre o “ser professor do campo” serem incompletas e excessivas, criam-se pressões psicossociais sobre os licenciandos, tendo em vista que os mesmos se encontram engajados na apreensão desse objeto, que se apresenta de uma maneira complexa e muitas vezes divergente. Os sujeitos necessitam reorganizar coerentemente tais informações, no intuito de construir conhecimentos socialmente válidos, capazes de servirem como guias para as suas práticas cotidianas. É dessa maneira que se verifica o estabelecimento das condições necessárias à emergência das representações sociais, ou seja, a dispersão das informações, a focalização e a pressão à inferência (MOSCOVICI, 2012).

Os nove enunciados acerca do professor do campo acima descritos, foram propostos no intuito de tornar conceitualmente presente o objeto que se encontrava concretamente ausente dos licenciandos. Ao mesmo tempo se buscou evidenciar a complexidade dos significados que permeiam o objeto, bem como a infinidade de informações disponíveis, que em torno dele circulam e se interpenetram. É justamente a complexidade de informações sobre cada um desses enunciados que faz com as mesmas se tornem ao mesmo tempo excessivas e insuficientes, impossibilitando uma completa apreensão por parte dos sujeitos. Essa dispersão nas informações, associada à impossibilidade de o mesmo ser plenamente apreendido, criam o estado de conflito psicológico mencionado anteriormente.

Considerando-se o fato de que o objeto é ontologicamente importante aos sujeitos, pois participa de uma maneira ativa na construção de suas identidades sociais, quando arguidos se veem pressionados a tomar um posicionamento sobre o que é “ser professor do campo”. Para amenizar ou até mesmo solucionar a dissonância cognitiva causada pela dispersão nas informações, os sujeitos necessitam focalizar algumas dessas informações, em detrimento de outras.

Assim, alguns dos elementos desse complexo universo conflituoso são esquecidos, principalmente aqueles que não estão de acordo com as crenças e os valores dos sujeitos, ou que não fazem parte do repertório de conhecimentos previamente construídos. Outros componentes, entretanto, que se apresentam como menos ameaçadores e que podem servir como uma espécie de reforço aos valores e/ou para as crenças, potencializam-se e adquirem maior importância na explicação dos fenômenos ocorridos nesse universo. É nesse sentido que Moscovici (2012, p. 58) afirma que “[...] para penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos e articulações com outros objetos que já estão lá e dos quais [...]” a representação “[...] empresta as propriedades e acrescenta as suas próprias”.

Por meio da focalização os licenciandos reduzem o excesso de significações, tornando mais coerentes as informações sobre o “professor do campo”, a partir dos “recortes” que foram efetuados tanto no objeto como no universo em que o mesmo se insere. São esses recortes que possibilitam a apreensão conceitual do objeto por parte do grupo, após a supressão de inúmeros elementos e o acréscimo de outros tantos (JOVCHELOVICH, 2011; BERGER e LUCKMANN, 2011, MOSCOVICI, 2012).

Somente a análise das atitudes dos licenciandos, sobre o objeto de interesse da presente pesquisa, não revela as representações sociais desses sujeitos, uma vez que essa se configura como apenas uma das suas três dimensões, juntamente com a imagem (ou campo representacional) e a informação. No intuito de apreender essas representações, proceder-se-á uma triangulação dos dados acima apresentados, inerentes às atitudes, com aqueles originados de uma questão aberta, na qual se indagava aos sujeitos pesquisados, as mudanças necessárias para uma melhoria na profissão docente.

Esse questionamento forneceu os elementos necessários para captar as duas outras dimensões representacionais: as informações apreendidas sobre o objeto e organizadas intersubjetivamente, formando uma imagem compartilhada pelo grupo, oferecendo coerência para esse tipo de conhecimento que, como afirma Jodelet (2001), possui uma função prática

na vida desses sujeitos. Essas informações e imagens clarificam os motivos pelos quais esses licenciandos desenvolvem as atitudes acima descritas, ao mesmo tempo em que tornam mais nítidos os sentidos por eles atribuídos ao objeto.

Os discursos, elaborados a partir da questão aberta, fornecem informações sobre o contexto no qual os sujeitos formam a atitude favorável em relação à utilidade social da docência. Essa utilidade está intimamente relacionada ao papel social desenvolvido pelo professor, que se encontra inserido numa instituição onde são depositadas todas as esperanças de mudança e/ou transformação da sociedade em que vivemos. Uma série de responsabilidades educacionais que, num tempo não muito remoto, eram atribuídas às famílias, deslocou-se para a instituição escolar, a partir da ampliação nos níveis da educação básica (educação infantil), bem como do acesso à escola pública, que passou a ser um direito de todos os brasileiros.

Juntamente com essa transferência de responsabilidades, o sentido amplo anteriormente dado ao termo “educação”, passa a se confundir com uma das diversas formas possíveis que essa expressão pode assumir. A forma institucionalizada de educação, oferecida num ambiente especialmente projetado e construído com essa finalidade, passa a ser utilizada em substituição àquela que originalmente contava com apenas uma parcela dessa contribuição. Juntamente com as responsabilidades, acentuam-se as crenças de que a escola, por ser a principal responsável pela educação das crianças e dos jovens, pode levar à transformação social tão esperada por todos. As expectativas quanto ao poder transformador da educação, tornam-se explícitos no texto em que uma acadêmica de 20 anos, que não possui experiência como professora, ao afirmar que: ***acredito que somente através da educação, seremos capazes de transformar a sociedade.***

Com base na crença transformadora da educação, os licenciandos desenvolvem atitudes favoráveis à utilidade que o professor possui para a sociedade, uma vez que o papel desenvolvido por esse profissional é visto como um dos mais importantes para o desenvolvimento da educação. Essa ideia se materializa no texto em que um acadêmico, de 30 anos e que possui mais de três anos de experiência como professor da educação infantil, ao afirmar que o ***professor é um sujeito que contribui para o desenvolvimento da educação do país.*** Especificando um pouco mais esse tipo de contribuição, uma acadêmica de 24 anos, que possui mais de dois anos de experiências na educação de jovens e adultos, acrescenta que ***é por meio dos docentes que os alunos encontram estímulos para alcançarem seus objetivos.***

A colaboração do professor se estenderia para além dos objetivos individuais, pois

como acrescenta a acadêmica de 43 anos, que exerce atividade docente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental há mais de seis meses: *profissão de professor que é uma profissão muito importante, pois é responsável pela boa formação dos futuros cidadãos com direitos e deveres*. Verifica-se nas palavras dessa acadêmica, a percepção de que esse profissional é o principal responsável pela construção da cidadania, desconsiderando que essa deveria ser uma construção partilhada entre as diversas instituições pelas quais a criança transita.

As focalizações sobre a importância e a utilidade social do professor fornecem elementos que servem como justificativas para a opção profissional, bem como de reforço à identidade social desses sujeitos. Esses elementos se confirmam nas palavras do acadêmico de 19 anos, que não possui experiência com a docência, ao pontuar que: *todo profissional é preparado pelo professor, então ele merece um cargo maior na sociedade, e uma instituição que reforce esse cargo, quem é professor tem que se orgulhar, pois toda preparação vem de você*. Comprova-se nessas expressões uma generalização do papel do professor e da imagem formada do professor, a partir da focalização em determinados aspectos como, por exemplo, a preparação profissional e pela formação do cidadão.

Por meio dessas focalizações, os sujeitos descontextualizam aqueles elementos que são característicos dos docentes que atuam em níveis escolares mais avançados, mas que garantem uma imagem positiva do professor. Essa construção de imagens coerentes sobre o objeto se caracteriza como a terceira dimensão das representações sociais, que será tratada no tópico seguinte.

### **5.2.3 A imagem do professor**

Determinados aspectos do objeto “ser professor” interessam mais aos licenciandos do que outros, principalmente aqueles que lhes possibilitam reduzir o desconforto mental, dando certa estabilidade a essa imagem um tanto controversa. Como se pode perceber nas palavras anteriores, nas quais o sujeito buscou a coerência necessária, por meio de uma descontextualização do objeto, subtraindo características que são exclusivas da Educação Profissional e do Ensino Superior como, por exemplo, a preparação técnica para o trabalho, e generalizando-a para todo o grupo.

Quando se trata da imagem formada sobre o professor responsável pela educação dos níveis mais elementares, a mesma se relaciona com a construção de uma base sólida e estável

de conhecimentos, os quais serão necessários aos níveis educacionais mais elevados. Ou seja, uma imagem que permite aos sujeitos confirmar a ideia de que toda a preparação (técnica, profissional, política e cultural) depende do professor, o que vai ao encontro do discurso oficial, atualmente veiculado pela mídia.

A acadêmica de 42 anos, que exerce a função de professora na Educação Infantil há mais de um ano, utiliza a metáfora de uma ponte para demonstrar, de maneira objetiva, essa base sólida de conhecimentos de que seria a responsabilidade do professor construir, desde os níveis mais elementares. Ao afirmar que: *nós que fazemos a ponte para levar as pessoas a chegar ao mais alto nível da sociedade*, fornece uma imagem precisa de que o professor é aquele que proporciona os conhecimentos necessários a uma passagem segura de um ponto a outro no caminho educacional (e também na vida) que todos nós percorremos.

A partir desses discursos é possível perceber a operação dos processos de objetivação e ancoragem, responsáveis pela formação de uma representação social genérica sobre o “professor”, ou seja, a mesma se aplica não somente ao professor do campo, mas a uma categoria social que abrange todos os professores. De acordo com Jovchelovich (2011, p. 189) a objetivação “[...] é feita de saberes, comunidades e práticas que vieram antes e que, gradualmente, se solidificam na estrutura e na realidade do objeto”. Essa solidificação das estruturas simbólicas do objeto, que é percebido pelos sujeitos como o responsável pela construção de um “caminho” educacional sólido e seguro, por meio do qual o aluno desenvolve a cidadania, sendo preparado e formado para uma profissão. Essa RE se materializa e adquire o *status* de realidade com a construção de uma imagem carregada de características, que podem ser representadas na metáfora de uma ponte.

As imagens representacionais do “ser professor” são construídas no desenrolar de um percurso que envolve três momentos: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. A primeira etapa dessa construção corresponde a um processo de seleção e descontextualização das informações, ideias e crenças acerca do objeto, por meio do qual o excesso de significações será reduzido. Após a redução dos significados, segue-se uma acentuação, ou seja, acrescentam-se outros elementos que não pertenciam originalmente ao objeto, os quais servirão, sobretudo, para que os sujeitos forneçam explicações e avaliações (VALA, 2000).

O objeto é descontextualizado a partir da focalização, por parte dos licenciandos, nas características relacionadas à utilidade social do professor, sendo esquecidos os elementos históricos, sociais, políticos e econômicos que contribuíram para a sua construção. Observado

nessa perspectiva, o “professor” perde as características de um objeto que fora construído historicamente, a partir das necessidades sociais da humanidade e adquire atributos capazes de torná-lo algo real em si mesmo (ARROYO, 2011; VALA, 2000).

Após a descontextualização do objeto, segue-se uma etapa de organização dos elementos reconstruídos na etapa anterior, denominada de esquematização estruturante. A partir dessa etapa, para cada dos elementos que foram reconstruídos e carregam um sentido próprio, passará a corresponder a uma imagem, a qual possibilitará a materialização do conceito “professor” (VALA, 2000).

A terceira e última etapa do processo de objetivação corresponde à naturalização das imagens que, desse momento em diante passam a substituir os conceitos, ou seja, representá-los em toda a sua realidade. De acordo com Moscovici (2012, p. 116), “a passagem sutil do conceito para entidade coletivamente criada é reforçado pelos hábitos de linguagem”. Esses hábitos podem se expressar por meio de metáforas que, segundo Vala (2000, p. 472) “[...] são um elemento central na produção de conhecimento”. Sendo assim, a metáfora da ponte reúne os elementos suficientes para fornecer uma explicação objetiva e completa para a complexa rede de significados que os sujeitos atribuem ao objeto.

Juntamente com a naturalização dessa entidade concreta, os licenciandos passam a atribuir forças, qualidades e características inéditas ao professor, o que corresponde ao que Vala (2000) denomina de ontologização do objeto. Os sujeitos criam, dessa maneira, um protótipo ou modelo idealizado de professor, que reúne uma série de características definidoras tanto do objeto como dos membros pertencentes a essa categoria. Pode-se observar a construção desse protótipo no discurso da acadêmica de 34 anos, que trabalha como professora na educação infantil há mais de dois anos, afirma que *para ser professor, primeiramente deve ser comprometido e gostar do que faz, porque se você faz uma coisa que não se sente bem, não vai fluir nada e vira uma bagunça.*

Por esse mesmo motivo, a acadêmica de 28 anos, desempenhando o papel de professora no primeiro ciclo do ensino fundamental há mais de três anos, acrescenta que *deveriam exercer a profissão, somente profissionais que gostam do que fazem.* Concordando com essa mesma ideia, a acadêmica de 56 anos, atuando como docente no primeiro ciclo do ensino fundamental há mais de três anos, ratifica que *a vida de professor somente abraça mesmo quem tem amor a ela, principalmente quem trabalha fora da cidade como eu que trabalho no interior, enfrenta diversas barreiras quando chega numa comunidade, encontrará pessoas diferentes alunos diferentes.*

Seguindo com as definições do protótipo de um professor idealizado, a acadêmica de 27 anos, que possui uma experiência de aproximadamente três anos como professora no primeiro ciclo do ensino fundamental, assegura que *o professor precisa ser tolerante, carinhoso, atencioso, psicólogo, ser tudo, porque nós encontramos alunos de todos os tipos e de naturezas diversas*. Acrescentando mais um item nesta lista de qualidades, que os licenciandos julgam necessárias para a atuação docente, a acadêmica de 25 anos, exercendo atividades educativas no segundo ciclo do ensino fundamental há mais de dois anos, pontua que *cada professor é responsável por sua turma, é ele quem tem que fazer valer o seu trabalho e sua dedicação*.

Acadêmica de 32 anos, que exerce o papel de professora no segundo ciclo do ensino fundamental há mais de três anos, amplia a relação das características julgadas necessárias e adiciona um elemento de cunho político nessa afirmação, ao indicar que *ser professor exige muita dedicação e compromisso porque não temos muito estímulo por parte do poder público, mas quando é um sonho encaramos bem essa fase*. Verifica-se que a dedicação, pela qual se refere a licencianda acima, está relacionada com a necessidade de uma predisposição interna ao professor, necessária ao enfrentamento das adversidades diárias de uma sala de aula. O compromisso, por sua vez, indica o caráter social que reveste o papel do professor, no qual são depositadas as esperanças de crescimento, mudança e melhoria do mundo em que vivemos.

A Figura 8 fornece um resumo das ancoragens psicossociais, formadas pelos licenciandos pesquisados, capazes de prover uma estabilidade simbólica para o “professor”, a partir da conexão desse objeto com um universo objetivo, que exige daqueles que nele se aventuram e desejam contribuir eficientemente, determinadas habilidades e características subjetivas. Dividindo-se virtualmente a figura em dois quadrantes (um esquerdo e outro direito), tornam-se mais nítidas didaticamente as ancoragens internas aos sujeitos, que poderiam ser denominadas de psicológicas, que estão situadas à direita dessa ilustração, assim como aquelas ancoragens consideradas como sociológicas, que se encontram a sua esquerda.

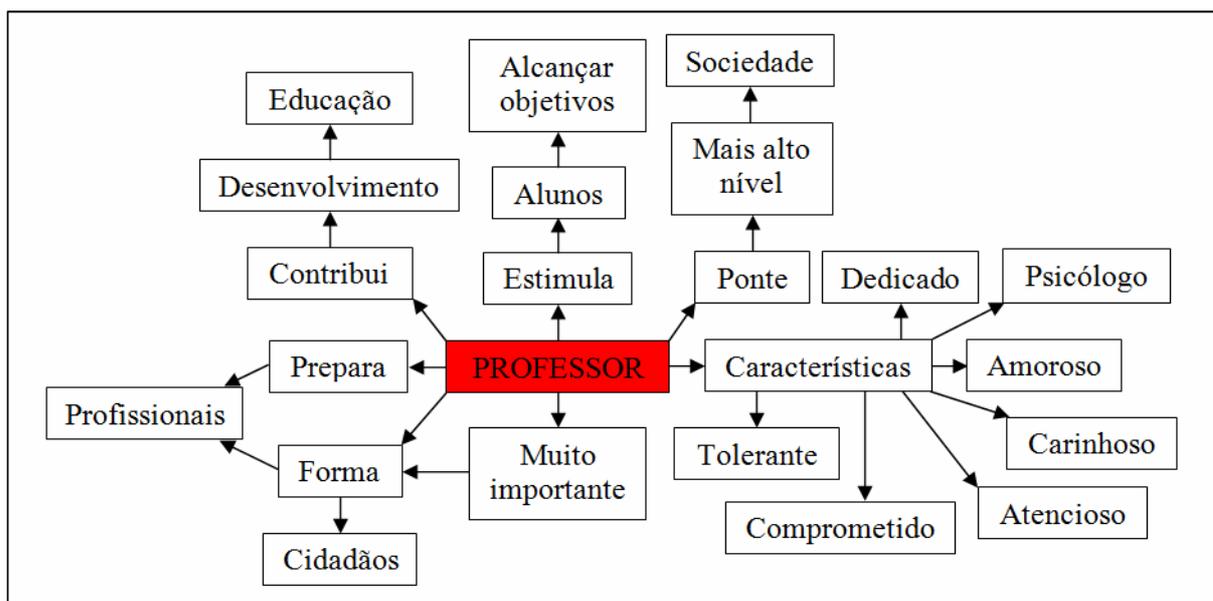


Figura 8 – Mapa conceitual do “professor do campo”

Verifica-se a construção de uma rede de significados, que se encontram ancorados nas características psicológicas que os sujeitos acreditam serem necessárias ao bom desempenho do professor, bem como no compromisso social assumido por esse profissional, tanto com o desenvolvimento da educação em geral, como especificamente com a formação e preparação dos diversos profissionais, que prestam serviços à sociedade. Tratam-se de ancoragens psicossociológicas que, de acordo com Doise (1992), inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira pela qual os indivíduos se situam simbolicamente frente às relações sociais e às divisões posicionais e categorias específicas de um determinado campo social.

O estudo das atitudes dos licenciandos acerca da utilidade social do professor, juntamente com as informações por eles fornecidas, a partir das suas ponderações sobre as necessidades de mudança na profissão docente, evidencia uma representação social generalizadora do modelo esperado para o “ser professor”. De acordo com Jodelet (2001), as RS são um tipo de conhecimento do senso comum que desempenham uma função prática, sendo que essa representação (genérica) de professor exerce quatro funções específicas. Especificamente sobre o objeto pesquisado, pode-se afirmar que elas possibilitam aos licenciandos, compreender e explicar a realidade na qual a docência está inserida; facilita que os licenciandos se situem enquanto pertencentes ao grupo dos professores, localizando e/ou fazendo emergir dessa função os elementos necessários para garantir uma identidade social valorizada; servem como um guia para os comportamentos julgados aceitáveis e que

conduzirão o bom desempenho das funções docentes; permite que os sujeitos justifiquem as suas tomadas de decisão, bem como os comportamentos assumidos (CHAMON e CHAMON, 2007).

#### 5.2.4 Uma imagem positiva justificadora das necessidades

As representações sociais construídas pelos licenciandos pesquisados, sobre o “ser professor”, permitem que os mesmos deem certa coerência à realidade na qual esse objeto está inserido, a partir da identificação de elementos julgados socialmente importantes, capazes de justificar as necessidades de uma maior valorização profissional. Essa função justificadora das RS fica evidente no discurso da acadêmica de 29 anos, que exerce atividades docentes na educação infantil há mais de três anos, ao afirmar que *a profissão docente, por ser muito importante na vida das pessoas, é pouco valorizada e reconhecida.*

As considerações sobre a importância social do professor, capazes de justificar as necessidades de o mesmo ser mais valorizado, evidencia-se também na manifestação escrita de outros acadêmicos. Uma acadêmica de 20 anos, que não possui experiência como professora, afirma que: *tendo em vista a importância deste profissional, entendo que há muitas coisas que precisam mudar nessa profissão, em destaque, que lhe seja proporcionada maior remuneração.* Essas justificativas se aprofundam com as pontuações da acadêmica, com 28 anos e que possui mais de três anos de experiência docente no primeiro ciclo do ensino fundamental, ao acrescentar que o professor *é o único que forma todos os outros, e se compararmos a remuneração de um médico recém-formado com a do(a) professor(a) doutor(a), fica perceptível a diferença salarial, sendo que ambos nesse caso são doutores: um da área da Educação e outro da medicina*. Cabe a ressalva de que esta condição se configura por uma questão de tradição e não como um fato, pois os níveis acadêmicos de um e de outro são totalmente diferentes.

Como se pode verificar na Tabela 6, os licenciandos apresentam atitudes negativas e intensas frente à afirmação de que o professor é valorizado e reconhecido socialmente, sendo possível identificar nos seus discursos, produzidos em resposta à questão aberta do questionário, quais seriam as dimensões dessas necessidades de valorização. Embora a necessidade de uma valorização financeira seja a mais frequente nos discursos desses sujeitos, identifica-se também a existência de outros anseios, cujas dimensões se estendem muito além

do caráter objetivo dessas necessidades, perpassando os aspectos morais dessa desvalorização e falta de reconhecimento pelos papéis sociais assumidos, ampliando-se até encontrar a sua dimensão política.

É o que se pode perceber na manifestação da acadêmica de 38 anos, cuja experiência docente era de mais de três anos no segundo ciclo do ensino fundamental, ao identificar que *existe uma necessidade histórica de valorização moral e financeira na profissão docente*. Complementando essa ideia, a acadêmica de 24 anos, que não possui experiência como professora, afirma que essa necessidade de valorização não é apenas salarial, *mas na formação continuada e gratificada, na qualidade de vida, no acesso a materiais didáticos e tecnológicos*.

A acadêmica que possui 39 anos e uma experiência como professora do segundo ciclo do ensino fundamental, que ultrapassa três anos, acrescenta que há uma necessidade de reconhecimento pelos diversos papéis assumidos socialmente pelo professor, atestando que *as vezes fazemos vários papéis de profissionais e não somos reconhecidos*. Considerando a dimensão política dessa desvalorização e falta de reconhecimento, a acadêmica de 56 anos, trabalhando como professora no primeiro ciclo do ensino fundamental há mais de dois anos, percebe que *a classe docente é colocada de forma muitas vezes esquecida pelo poder público e perante as classes sociais*.

Diante desse esquecimento por parte do poder público, em relação aos trabalhos desempenhados pela classe docente, que é identificado pelos licenciandos como extremamente útil para a sociedade, a acadêmica de 58 anos, que exerce as funções docentes no primeiro ciclo do ensino fundamental há mais de três anos, verifica que o professor precisa *ser reconhecido, ser respeitado e ter uma remuneração que seja adequada ao seu trabalho*. A acadêmica de 33 anos que iniciou suas experiências, como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, há mais de três anos, identifica uma necessidade de *valorização específica para os docentes do campo*, uma vez que essa categoria de professores, devido às características precárias em que exercem suas atividades laborais, possivelmente é a que presencia, de uma maneira mais intensa, esse “esquecimento” por parte das políticas públicas.

Dentre as inúmeras necessidades de valorização, que são identificadas nos discursos dos sujeitos pesquisados, uma delas é a autonomia dos professores, limitada pelas políticas públicas e, principalmente pelos interesses partidários. A acadêmica de 52 anos, que possui mais de três anos de experiência como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, afirma acreditar que *o professor precisa ter mais autonomia na sala de aula, infelizmente a*

*política partidária ainda interfere muito na nossa profissão.* Nesse mesmo sentido, a acadêmica de 32 anos, cuja experiência com a docência iniciou há mais de três anos, no primeiro ciclo do ensino fundamental, acrescenta que *as Secretarias de Educação não deveriam intervir tanto no trabalho do docente, deixar os mesmos terem autonomia de inovar suas metodologias. Pois muitas das vezes, a secretaria já entrega o pacote pronto na mão do professor.*

Ampliando ainda mais essa perspectiva, a acadêmica de 38 anos, que possui mais de três anos de experiências no primeiro ciclo do ensino fundamental, indica ser necessária uma maior *autonomia na sala de aula, como instrumento para o desenvolvimento das atividades, e na escola, participação fundamental na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.* Sendo assim, a acadêmica de 24 anos e mais de três anos de experiência como professora no segundo ciclo do ensino fundamental, exige: *mais oportunidades de nós escolhermos a nossa grade curricular, afinal nós conhecemos os nossos alunos e sabemos suas necessidades e seus anseios.* Concordando com essa mesma perspectiva o acadêmico de 36 anos e que possui entre seis meses e um ano de experiência educacional com o primeiro ciclo do ensino fundamental, avalia que *o professor precisa ser sujeito de mudanças no processo educacional e deve propor ações políticas e alterações no próprio currículo.*

A acadêmica com 24 anos, sem experiência como professora, acredita que é necessário *valorizar o docente nos espaços de decisão e planejamento da educação. O professor precisa ter liberdade para inovar, sem medo do currículo o reprimir.* Essa autonomia e liberdade de inovação nas aulas seriam mais úteis enquanto ferramentas educacionais, que poderiam proporcionar um desenvolvimento que vai além dos aspectos meramente quantitativos. Isso é o que afirma a acadêmica de 26 anos, que revelou possuir experiência docente, porém não mencionou o tempo dessa experiência, tampouco o nível educacional que atuava, indicando que é preciso *dar mais autonomia ao professor, não querendo apenas maquiagem para o IDEB.*

O investimento insuficiente em políticas públicas, destinadas ao incentivo e à valorização do magistério são necessidades constantemente expostas nos discursos dos sujeitos pesquisados. Diante desses precários investimentos, alguns dos licenciandos pesquisados percebem a docência como uma profissão inferior às demais, pois como assegura acadêmica de 30 anos e com mais de três anos de experiência docente: *no nosso país é a profissão que é menos vista pelos governantes.* Nessa mesma perspectiva de análise, a acadêmica de 25 anos, tendo mais de dois anos de experiência como professora, acrescenta

que: *os governos devem olhar com mais carinho essa prática social*; pois possivelmente considera que o exercício dessa profissão seja importante e, ao mesmo tempo, necessária para o desenvolvimento da sociedade.

Essa necessidade de investimento em políticas públicas, visando o desenvolvimento social, apresenta-se de uma forma ainda mais emergente nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos, tendo em vista que as pessoas que residem nesses locais vivem uma realidade diferente da vivida na cidade. Esse anseio pode ser percebido no discurso da acadêmica de 33 anos, com experiência docente de aproximadamente um ano, pois a mesma espera *que o governo possa aplicar políticas públicas que tenham eficácia no campo, que atenda a realidade dos alunos que estão inseridos nele, dessa forma o docente realizará melhor o seu trabalho*.

Corroborando com essas ideias, a acadêmica de 26 anos e que possui mais de dois anos de experiência como professora na educação infantil, acrescenta que há uma necessidade de investimento em *políticas educacionais mais amplas e voltadas para realidade do campo*. Nesse mesmo sentido, o acadêmico de 25 anos e mais de três anos de experiência no primeiro ciclo do ensino fundamental, acrescenta a imprescindibilidade de *políticas públicas voltadas para o campo*, assim como a acadêmica de 24 anos, cuja experiência docente no segundo ciclo do ensino fundamental ultrapassa os três anos, acredita ser necessária a *efetivação de políticas públicas voltadas para o campo*.

Nesses discursos permeiam as ideias de que há uma carência de políticas públicas educacionais específicas, que visem o atendimento da população residente no campo, pois o modelo hegemônico de educação atual é o que foi gestado e desenvolvido com o objetivo de atender às demandas de educação da população urbana. Seria esse um modelo de educação que não atende às necessidades específicas dos moradores de áreas distantes (física, material e simbolicamente) das cidades e que possuem carências e necessidades que lhes são específicas. Nesse sentido, a acadêmica de idade não identificada e que possui mais de três anos de experiência como educadora de jovens e adultos, afirma que *é necessário que as políticas públicas estejam engajadas nesse processo, para que tais ações possam chegar aos lugares mais distantes*. Acrescenta ainda que: *com relação à Educação do Campo, é preciso que haja um olhar mais dinâmico, pois ainda faltam políticas públicas ativas, que venham dar suporte para que o curso tenha seu valor*.

Diante das necessidades específicas dos moradores do campo, a educação dos sujeitos residentes nesse espaço geográfico, carece de políticas públicas também específicas, assim

como de um investimento adequado na formação de professores capazes de desenvolver uma educação que atenda as expectativas desses sujeitos. A acadêmica de 32 anos, com experiências enquanto professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, afirma que *na formação de professores para a educação do campo, é necessário haver um alto investimento em políticas públicas adequadas, que venham atender às necessidades dos sujeitos*.

Considerando as necessidades específicas daqueles professores que desenvolvem suas atividades educacionais em regiões afastadas dos centros urbanos, os sujeitos pesquisados apontam diversas carências relacionadas à infraestrutura de trabalho. Verificam uma necessidade de maiores investimentos públicos nessas necessidades que dão o suporte ao trabalho docente, sendo as mesmas consideradas também como uma das valorizações para o seu trabalho. O acadêmico de 38 anos, há mais de três anos exercendo atividades educativas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, afirma que é preciso um maior investimento para oferecer *condições adequadas de trabalho*, pois como comprova a acadêmica com 33 anos de idade e que não possui experiência como professora: *temos uma educação sucateada*. Sendo essa infraestrutura de trabalho precária, o acadêmico que possui mais de dois anos de experiência como professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental, de 29 anos, constata que é imprescindível uma *melhor estrutura nas escolas, principalmente nas escolas do campo*, pois *os espaços físicos e, especialmente do campo, tem que ser de qualidade* (Acadêmico sem experiência docente, de 42 anos).

Essas precárias condições de trabalho são consideradas inadequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como afirma a acadêmica de 26 anos, há mais de três anos atuando como professora no segundo ciclo do Ensino Fundamental: *o governo precisa investir na educação, tanto como na qualidade de ensino como na infraestrutura, para que nós e as crianças possamos ter um local decente para aprender*. Verifica-se que, na opinião dessa licencianda, não são suficientes os investimentos em políticas públicas para melhorar a qualidade educacional, uma vez que não há a mesma preocupação de que se melhorem as condições infraestruturais de trabalho.

Corroborando com a ideia de que as escolas em geral e, em particular as escolas do campo, não fornecem uma estrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho docente, fato esse que dificulta a aprendizagem dos alunos, o acadêmico de 25 anos, com mais de dois anos de experiência educacional no segundo ciclo do Ensino Fundamental, acredita que: *precisa-se valorizar o trabalho dos docentes com melhores condições estruturais de*

*trabalho, principalmente dos professores que trabalham no campo.* Essas condições precárias de trabalho se transformam em fatores impeditivos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, uma vez que desmotivam o professor a envidar esforços no desenvolvimento de uma boa aula, sendo inclusive considerada como uma forma de desvalorização profissional.

A falta de recursos didáticos, considerados essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, permeia a relação das carências estruturais apontadas pelos sujeitos da pesquisa. O acadêmico que atua como professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental há mais de três anos, que declarou possuir 33 anos, afirma que: *para o interior, precisaria que as escolas do campo estivessem equipadas com recursos didáticos, para que haja um melhor aproveitamento das aulas, assim nós teremos uma educação de qualidade.* A acadêmica com 20 anos, que declarou não possuir experiência como professora afirma serem necessários *mais recursos para ministrar suas aulas.*

Os recursos didáticos são considerados como uma espécie de apoio, que possibilitaria ao professor um desempenho diferenciado, proporcionando uma aprendizagem mais rica, contextualizada e significativa aos alunos, pois como afirma a acadêmica de 27 anos, que exerce atividades docentes há mais de três anos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: *as escolas também devem acompanhar as transformações da sociedade e dar suporte para que o professor possa desempenhar suas atividades de forma inovadora e contextualizada.* Nessa mesma perspectiva, a acadêmica que declarou possuir mais de dois anos de experiência educacional com o segundo ciclo do Ensino Fundamental, e se encontrava na faixa dos 29 anos, acrescenta que: *os professores precisam de maior auxílio com materiais didáticos, para enriquecerem suas práticas docentes.*

Os sujeitos constatam também que não basta que sejam feitos investimentos quantitativos em materiais didáticos, desconsiderando-se o contexto educacional específico em que o mesmo seria utilizado. Dessa maneira, a qualidade desse material seria também importante, pois consideram que há uma necessidade estrutural de que sejam feitos maiores investimentos em *material didático adequado e voltado para realidade do aluno* (acadêmica de 23 anos, há mais de três anos exercendo o papel de professora). Trata-se de *oferecer melhores condições de trabalho, com materiais didáticos de qualidade e adequados à realidade* (acadêmica de 28 anos, que declarou não possuir experiência docente).

É nesse mesmo sentido que a acadêmica de 34 anos, exercendo atividades docentes na Educação Infantil há mais de um ano, certifica-se de que os docentes precisam ter mais

*acessibilidade a materiais didáticos*, uma vez que há uma carência de *recursos disponíveis para que os professores desenvolvam um bom trabalho, escolas adequadas para que o professor desenvolva bem seu trabalho, para que o aluno aprenda realmente* (acadêmica que possui mais de três anos de experiência no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com 32 anos). De acordo com a acadêmica de 41 anos, cuja experiência como professora no segundo ciclo do Ensino Fundamental se estende por mais de três anos, deve-se melhorar as *condições de recursos didáticos para as escolas*.

Os sujeitos pesquisados identificam essa carência de material didático, bem como de estruturas adequadas para oferecer um suporte objetivo ao professor e aos alunos, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, como fatores tornam a docência desafiadora, pesada e, sobretudo, desvalorizada. De acordo com o acadêmico de 25 anos, que afirma possuir mais de três anos de experiência como professor no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o professor precisa *ter condições de trabalho, como materiais didáticos e estrutura como uma boa sala de aula*.

Uma sala de aula adequada, na qual estariam disponibilizados os materiais didáticos necessários o desenvolvimento do processo educativo, não garantiriam ainda as condições objetivas ideais para o trabalho docente, uma vez que outros fatores são intervenientes. Uma das condições comprometedoras dos resultados desse processo, identificado pelos sujeitos pesquisados, é o excesso de alunos que são distribuídos por sala de aula nas escolas. Esse aspecto transparece no discurso da acadêmica que declarou ter mais de três anos de experiência como professora no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e que possui 38 anos, pois a mesma acredita que: *as salas de aula precisariam ter menos alunos para haver melhor aprendizagem*.

O excesso de alunos por sala de aula também é uma preocupação do acadêmico de 33 anos, cuja experiência como professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental ultrapassa os três anos, ao pontuar que as condições determinantes para se ter uma boa sala de aula, incluem *menos alunos em cada sala de aula*. Essa parece ser uma realidade enfrentada diariamente pela maioria dos professores na atualidade, a qual pode vir a comprometer os resultados educacionais esperados.

Pode-se verificar também que essas necessidades estruturais se estendem para além do ambiente escolar, pois como afirma a acadêmica de 20 anos, que exerce o papel de educadora de jovens e adultos há mais de dois anos, identifica uma necessidade de *assistência total aos docentes atuantes no campo tais como: habitação digna, assistência à saúde, transporte e,*

*sobretudo o respeito do Ministério da Educação com os docentes atuantes no campo.* Essa seria uma maneira de *assegurar os lugares de origem aos docentes, sendo que estes estão se capacitando na formação voltada para o campo*, como pontua a acadêmica de 48 anos de idade, que declarou possuir mais de três anos de experiência com primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Há que se considerar o fato de que muitos dos professores que exercem suas atividades docentes em escolas do campo, não pertencem às comunidades em que atuam, sendo obrigados a se deslocar por grandes distâncias diariamente, utilizando transportes que nem sempre são os mais adequados. Outra parcela considerável desses professores se vê obrigado a mudar para a comunidade, passando residir precariamente na própria escola ou de favor, na casa de algum dos moradores locais. A questão relacionada à precariedade das instalações, disponíveis para a residência do professor no campo, emerge no discurso anterior em que se verifica a necessidade de uma habitação digna.

Aspectos relacionados com a formação (inicial e continuada) também se apresentam como influenciadores da atitude intensamente negativa dos sujeitos pesquisados, com relação à valorização e ao reconhecimento social da docência. A imagem representacional do professor, enquanto elemento mais importante no processo educativo é utilizada também para justificar essa necessidade permanente de formação. A acadêmica de 37 anos, que declarou possuir mais de dois anos de experiência como professora no primeiro ciclo do Ensino Fundamental afirma que: *a formação ainda deixa a desejar, onde o professor que é a peça principal do ensino aprendizagem e não consegue avançar nos seus estudos e na sua formação.* Esse fragmento de discurso é esclarecedor da posição ocupada pelo professor, bem como indica a existência de condições percebidas como impeditivas para o desenvolvimento da sua formação.

Verifica-se a consciência, por parte de alguns licenciandos pesquisados, de que somente a formação inicial não dá conta de instrumentalizar definitivamente o professor para desempenhar suas atividades. É nessa perspectiva que a acadêmica de 23 anos, que não possui experiência como professora, acredita numa *formação contínua para poder se especializar.* Corroborando com essa ideia, a acadêmica de 32 anos, exercendo atividades docentes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental há mais de três anos, afirma que *os professores precisam ter maiores oportunidades para se qualificarem.*

Essa necessidade de formação continuada, contudo, pode ser comprometida pelas dificuldades de acesso aos cursos de capacitação, principalmente por parte daqueles

professores que trabalham e regiões afastadas dos centros de formação. Nesse mesmo sentido, a acadêmica de 56 anos, com experiência docente de mais de dois anos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, aponta que ***o professor precisa de uma especialização continuada, pois nós que trabalhamos no campo, muitas vezes não temos acesso a essa especialização.*** Concordando com essas dificuldades, o acadêmico de 25 anos, exercendo o papel de professor há mais de dois anos, acredita ser necessário o ***governo oportunizar a formação desses profissionais sem muita dificuldade, com relação ao acesso aos cursos.***

O investimento em políticas públicas que garantam de acesso aos cursos de formação continuada, contudo, não seria suficiente para oportunizar o desenvolvimento educacional que é esperado para o campo. A acadêmica com 26 anos, que exerce a docência há mais de dois anos na Educação Infantil, acredita ser necessário um ***investimento na capacitação do professor que vai para o campo, pois sua formação é uma e quando se depara com a dura realidade de outras culturas, dificulta o trabalho do docente.*** Como se pode perceber nesse discurso, urge também um investimento em formação continuada específica, contemplando as necessidades particulares dos povos que vivem fora dos centros urbanos.

Possuiriam esses cursos de formação continuada um papel importante no desenvolvimento do trabalho do professor, pois serviriam para instrumentalizá-lo e, acima de tudo ampliar a sua consciência crítica sobre a realidade social e histórica em que vive, assim como a de seus alunos. Esse processo formativo, que não se encerra com término da graduação, ofereceria um empoderamento ao professor, dando-lhe maior liberdade para efetuar mudanças em sua prática educacional.

Sobre esse aspecto, a acadêmica que declarou possuir 28 anos e que desempenha o papel de educadora de jovens e adultos há mais de dois anos, pontua que ***no momento em que o educador participa de uma formação que seja diferenciada, ele pode ou não querer mudar sua prática educativa após a formação.*** Acreditando também nesse poder de mudança, a acadêmica de 28 anos, com mais de três anos de experiência como professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ratifica que ***uma vez capacitados estes têm a possibilidade de mudar consideravelmente suas práticas educativas.***

Por sua vez, a acadêmica de 25 anos, atuando como educadora de jovens e adultos há aproximadamente seis meses, acrescenta que: ***para a mudança é necessária uma formação continuada, o que elevará a consciência dos professores.*** Para que ocorra essa mudança almejada na educação do campo, a partir do desenvolvimento da consciência dos seus educadores, contudo, seria necessário investir esforços numa formação continuada específica,

que levasse em conta essa realidade particular. Essa necessidade é sentida pelo acadêmico com de 29 anos, que trabalha como educador de jovens e adultos há mais de dois anos, ao verificar a carência de uma *formação continuada dos educadores e uma melhor educação, pautada nos sujeitos do campo, partindo da realidade dos mesmos, uma educação libertadora.*

Essa também é a expectativa da acadêmica, cuja idade não foi identificada e que atua como professora no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, há mais de três anos, demonstrando-se esperançosa por uma *formação continuada, com cursos que relacionem as práticas com a realidade das comunidades. Especialização em educação do campo, visando o universo rural e a sua relação com o ensino-aprendizagem apresentando uma complexidade de saberes e práticas.* Esse tipo de formação é esperado pela acadêmica de 33 anos de idade, que há mais de três anos leciona no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ao afirmar que há uma necessidade de *formação continuada específica para docente do campo.* A acadêmica de 32 anos, que exerce o papel de professora por mais de três anos, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, também sente a necessidade de oferta de *cursos para o aperfeiçoamento de professores, principalmente da área rural.*

Os motivos desse desejo ou necessidade de uma formação, que seja específica em educação do campo, estão explícitos no discurso do acadêmico de 21 anos, que ainda não exerce o ofício de professor, acredita ser indispensável *a formação e capacitação para a inclusão social e a contribuição no aprendizado com uma visão libertadora e igualitária, sendo transparente e assumindo um lado nas lutas contra a desigualdade política, econômica e social.* Esse compromisso político assumido pelo professor, com a formação e o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos de sua própria história, também ecoa no discurso da Acadêmica de 26 anos, há mais de três anos exercendo o papel de professora no segundo ciclo do Ensino Fundamental, sustentando que: *nós docentes não queremos somente ter o emprego, precisamos de formação qualificada e apoio do governo para que nós possamos a ter formação consistente e de qualidade, para que sejamos bons profissionais, e sermos facilitadores do aprendizado.*

Essa representação social de “ser professor” encontra ancoragens psicossociais, nos elementos relacionados à sua importância e utilidade sociais, assim como nas capacidades e habilidades julgadas necessárias ao desempenho satisfatório das atividades educacionais de crianças, jovens, adultos, bem como na preparação e na formação profissional. Essas ancoragens reduzem a dissonância cognitiva causada pela decisão de cursar uma licenciatura,

por meio da qual os sujeitos se preparam para a atuação profissional, como alguém que é responsável pela preparação de outros profissionais.

Na Figura 9 é apresentado um mapa conceitual concernente às Representações Sociais das necessidades de valorização da docência.

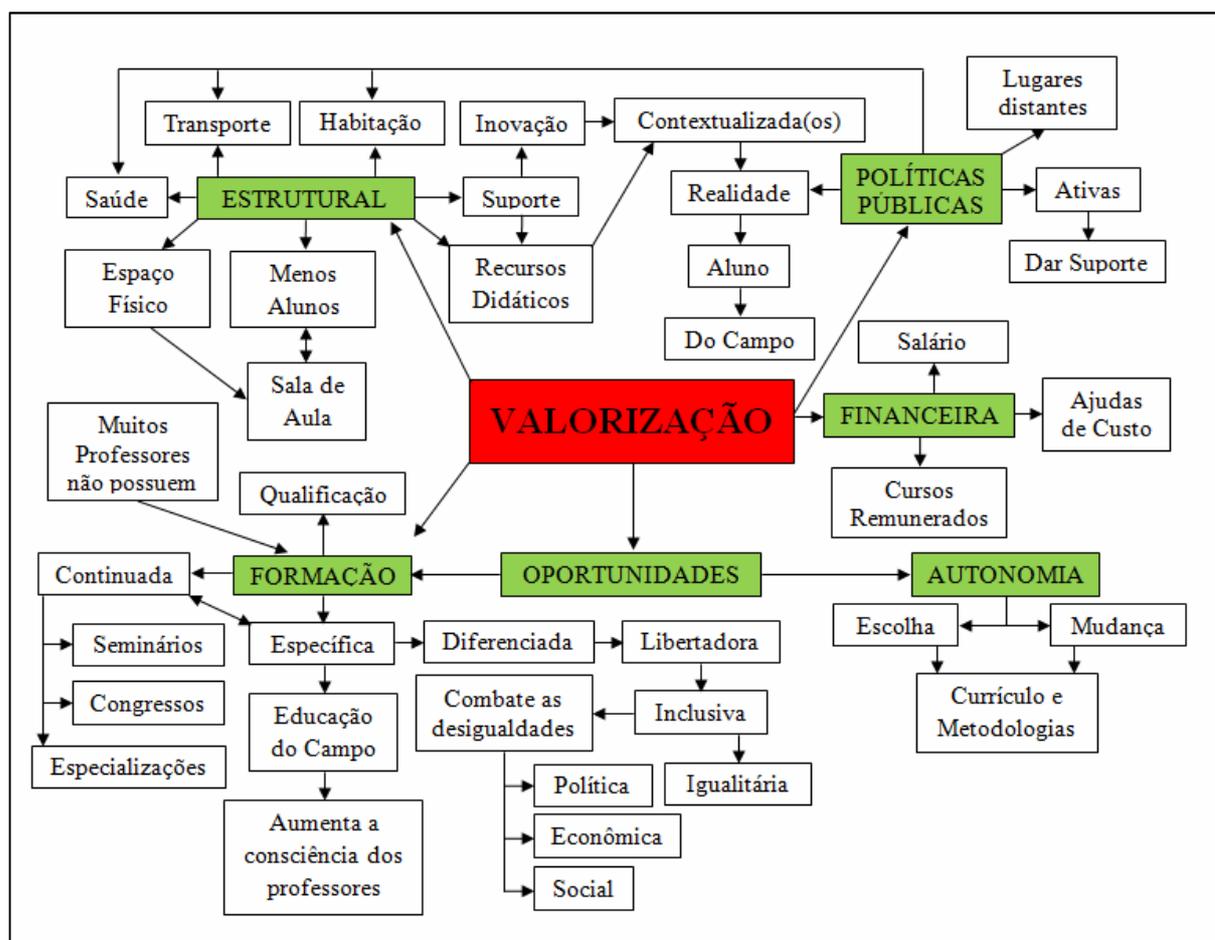


Figura 9 – Mapa conceitual das necessidades de valorização do professor

Sendo responsáveis pela promoção do desenvolvimento, bem como pela formação de todos os outros profissionais que atuarão em determinada sociedade, o objeto se reveste de um conjunto de significados, capazes tanto de diminuir a dissonância cognitiva dos sujeitos, bem como de servir para justificar a busca por uma maior valorização e reconhecimento do mesmo.

### 5.3 Aprofundando o estudo das representações sociais

Nesse tópico são feitas as análises e as discussões dos dados qualitativos da presente pesquisa, a partir da transcrição dos discursos dos sujeitos pesquisados, obtidos como respostas aos questionamentos que lhes foram feitos durante uma entrevista semiestruturada. Foram realizadas 19 entrevistas que, depois de transcritas, produziram um *corpus* composto por aproximadamente 21.200 palavras, as quais formaram o texto original que, por sua vez, ocupou um total de 26 páginas. No intuito de efetuar uma organização inicial dos dados, de modo a facilitar o trabalho de análise de conteúdo, utilizou-se o auxílio do *software* ALCESTE.

A utilização desse programa de informática não deve ser confundida com a análise de conteúdo propriamente dita, uma vez que o mesmo foi utilizado unicamente como uma ferramenta auxiliar na análise dos dados qualitativos da presente pesquisa. A capacidade desse *software* se restringe à organização inicial dos dados originais, que corresponde aos processos de codificação, seguida de uma categorização e de uma distribuição dos fragmentos do texto em classes homogêneas e estáveis de discurso. De acordo com Bardin (2010, p. 145) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para a categorização dos dados e a criação das classes, o ALCESTE inicialmente verifica os significados de cada uma das palavras empregadas no texto, tomando como base um dicionário interno ao programa, sendo essas palavras posteriormente agrupadas, com base na proximidade lexical existente entre elas. Trata-se de uma categorização em que “o sistema de categorias não é fornecido anteriormente, mas resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos” (BARDIN, 2010, p. 147). Essas categorias de palavras (fragmentos de texto) são agrupadas em classes de discurso consideradas estáveis, pois cada léxico pertence unicamente a uma dessas classes, ou seja, considera-se a ocorrência de uma exclusão mútua, em que não há possibilidade de um mesmo elemento estar presente em mais de uma dessas subdivisões.

Há que se considerar ainda que essas classes de discurso não são reificáveis, ou seja, embora o conteúdo de cada uma seja exclusivo e contenha significados que lhes são próprios, o conjunto dessas classes forma um todo interdependente, no qual os significados agrupados numa determinada classe são complementados (e/ou complementam) os significados

agrupados nas demais classes. O auxílio dessa ferramenta informática se encerra com a separação dos dados em classes estáveis de discurso, pois a partir dessa etapa, o pesquisador é quem irá proceder à análise de conteúdo propriamente dita, interpretando os fragmentos de texto agrupados em cada uma dessas classes, por meio de uma leitura flutuante do conteúdo das mesmas.

Essa leitura flutuante se processa com o retorno ao texto original, com o objetivo de se interpretar o contexto em que cada um desses fragmentos de texto foi utilizado pelos sujeitos pesquisados, com o objetivo fornecerem respostas coerentes para os questionamentos do entrevistador. No presente estudo o ALCESTE identificou 19 unidades de contexto iniciais (UCI), cada uma delas correspondendo a uma das entrevistas transcritas, sendo as mesmas agrupadas num bloco único para as análises estatísticas realizadas posteriormente pelo programa. A seguir o *software* realizou a contagem do número de palavras existentes nesse bloco único de texto, passando a denominá-las de “formas”. O total de formas encontradas foi de 20.873, sendo que cada uma delas pode estar (e certamente estará) presente no texto mais de uma vez.

A partir da contagem do número total de palavras, o programa efetuou uma nova contagem, considerando cada forma uma única vez e, chegando dessa maneira, ao número total de palavras distintas contidas no texto. No texto compilado das entrevistas da presente pesquisa foi encontrado um total de 2.871 formas distintas (palavra que, embora estivesse presente mais de uma vez no texto, foi contada apenas uma única vez), sendo também encontrado um total de 1.440 palavras que foram mencionadas uma única vez, no conjunto dos 19 textos agrupados.

O *software* identificou o significado de cada uma dessas formas distintas, por meio de uma comparação entre elas e as palavras contidas num dicionário interno ao programa, distribuindo-as em categorias lexicais próximas. Essas palavras, classificadas de acordo com a sua proximidade lexical, foram alocadas em 509 unidades de contexto elementares (UCE). As UCE são fragmentos de textos que possuem um significado contextual e que, após a sua identificação pelo programa, sofrem um novo agrupamento a partir da proximidade lexical desses fragmentos de texto. Ao serem agrupados esses fragmentos de texto, considerando-se a proximidade contextual dos discursos que o compõem, são formadas as classes de discurso. Finalmente, o programa efetua os últimos cálculos e faz uma distribuição hierárquica entre as classes de discurso, com base no número de UCE agrupadas em cada uma delas, bem como na proximidade lexical dessas classes. De acordo com Nascimento e Menandro (2006, p. 76),

uma classe de discurso pode ser definida “[...] como um agrupamento constituído de várias UCE de vocabulário homogêneo”. Na Figura 10 está exposta a distribuição gráfica em que foram agrupados os dados qualitativos da presente pesquisa, após o processamento inicial executado com auxílio da ferramenta informática ALCESTE.

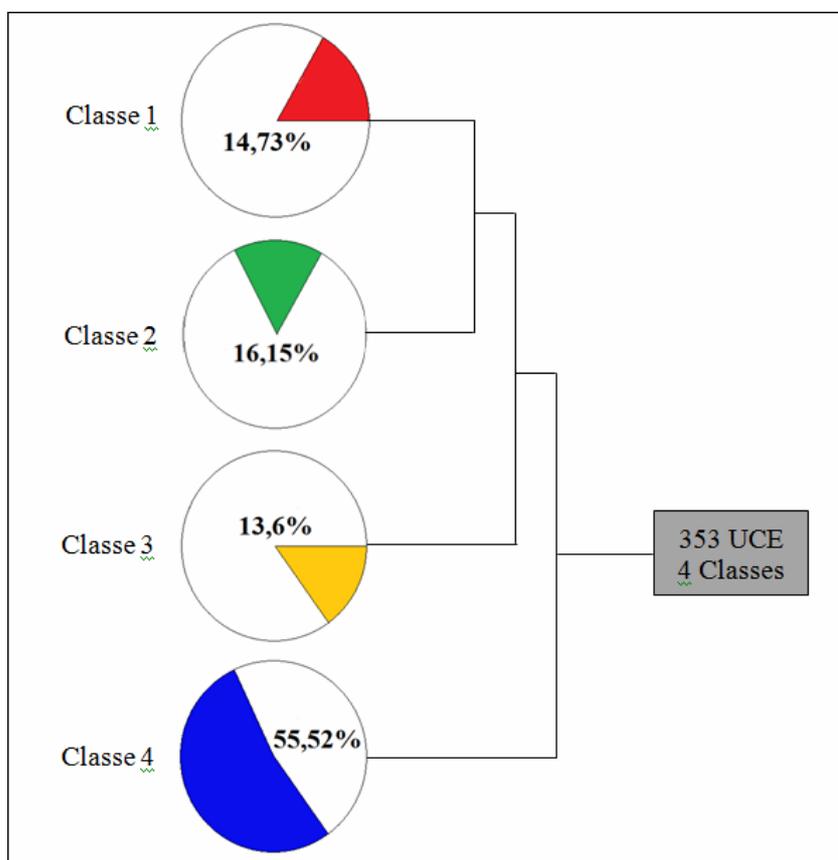


Figura 10 – Classificação hierárquica descendente das classes

A partir da análise inerente à proximidade lexical entre as 509 UCE encontradas no presente estudo, o ALCESTE efetuou a distribuição das mesmas em quatro classes estáveis de discurso. Juntamente com a distribuição do texto em classes estáveis de discurso, o *software* processa o agrupamento das formas cujo significado não foi encontrado, bem como não possuem uma função gramatical capaz de alterar o sentido do texto, distribuindo-as em UCE lexicalmente próximas, as quais são eliminadas das análises estatísticas. Aproximadamente 31% do texto do presente estudo continha esse tipo de palavras, as quais foram eliminadas durante o processamento informatizado.

Nas quatro classes de discurso foram distribuídas as 353 UCE, correspondentes a aproximadamente 69% de todo o texto processado pelo programa, cujas formas possuíam um significado próprio e puderam ser agrupadas de acordo como a proximidade dos seus significados. Por meio de uma análise visual dessa representação diagramática ramificada

(dendograma), é possível perceber a classificação hierárquica descendente entre as classes de discurso.

Para chegar a essa distribuição esquemática, o *software* considera a proximidade lexical entre os fragmentos de discursos, procedendo a sua distribuição dentro de uma mesma classe. A partir dessa distribuição, as classes de discurso adquirem um contexto lexical específico, homogêneo e estável, que possibilita ao pesquisador proceder a uma análise do seu conteúdo particular, a fim de identificar as focalizações efetuadas pelos sujeitos pesquisados, bem como revelar os processos representacionais.

A representação esquemática desse dendograma, também possibilita que se tenha uma visão geral da maneira como cada uma das classes de discurso está relacionada com as demais, pois quanto maior é a proximidade gráfica entre elas, tanto maior é a proximidade lexical do seu conteúdo textual. Assim, as classes 1 e 2 contêm fragmentos de texto lexicalmente próximos que, analisadas em conjunto, aproximam-se e complementam os significados contidos no conteúdo da classe 3. Há também uma proximidade gráfica entre as classes 3 e 4, indicando que os conteúdos distribuídos nessas duas classes possui certa proximidade lexical que, considerando a distribuição hierárquica entre as quatro classes de discurso, complementam-se com os significados dos textos inerentes às classes 1 e 2.

De acordo com Bardin (2010) a qualidade de uma categoria de dados possibilita que a mesma seja considerada como boa ou ruim. Uma categoria pode ser considerada boa, caso possua as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. É nesse sentido que o *software* ALCESTE contribui para a construção de categorias que podem ser consideradas boas, pois se constitui como uma ferramenta confiável, capaz de auxiliar na análise do conteúdo de entrevistas e produzir agrupamentos homogêneos (classes) que são mutuamente excludentes.

Somando-se a esses fatores está a pertinência do conteúdo desses agrupamentos, que são processados com base na proximidade lexical existente entre as palavras que o compõem, possibilitando o estudo dos processos representacionais que lhes são originários. Deve-se considerar, ainda, a objetividade e a fidelidade dessas categorizações, uma vez que os dados são codificados utilizando sempre uma mesma lógica, independente do conteúdo do texto. Por fim, os dados codificados, categorizados e classificados por esse programa se constituem como “férteis”, pois de acordo com Bardin (2010), é essa fertilidade dos dados que torna possível a produção de inferências e a elaboração de novas hipóteses.

As considerações gerais sobre a distribuição hierárquica das classes de discurso,

apresentadas na Figura 10, possibilitam um primeiro aprofundamento rumo à análise de conteúdo de cada uma das classes de discurso separadamente. No interior dos círculos que representam graficamente cada classe de discurso, estão descritos os valores que indicam o percentual de UCE nelas alocadas.

Do total de 353 UCE encontradas no texto processado, 71 delas foram distribuídas na Classe 1, quantitativo este que representa 55,52% de todo o conteúdo textual a ser analisado. Na Classe 2 foram alocadas 55 UCE, representando 16,5% de todo o texto processado e distribuído entre as quatro classes de discurso. A Classe 3 agrupou 105 UCE, representando 55,52% de todo o conteúdo a ser analisado, sendo que na Classe 4 estão incorporadas 74 UCE, um quantitativo que representa 13,6% da análise total.

A maneira utilizada pelo *software* ALCESTE, para determinar a associação de uma determinada palavra com sua respectiva classe de discurso, é por meio de um conjunto de cálculos estatísticos denominados qui-quadrado ( $X^2$ ). Segundo Dancey e Reidy (2006), o cálculo do  $X^2$  envolve a utilização de uma fórmula matemática, por meio da qual é possível determinar a existência de correlações entre duas ou mais variáveis categóricas.

Estes mesmos autores pontuam, ainda, que as variáveis categóricas são aquelas cujos valores assumidos não podem ser classificados como numéricos, pois se tratam de categorias que permitem uma atribuição de muitos valores possíveis. Um exemplo deste tipo de variável são as categorias verbais, contidas nos discursos dos sujeitos ora pesquisados e que possibilitam a sua associação a uma infinidade de valores válidos. Sendo assim, para se estabelecer o nível de correlação entre essas variáveis (verbais), com cada uma das quatro classes de discurso, o *software* ALCESTE utiliza o cálculo  $X^2$ . Após a determinação dessas correlações, esse programa efetua a distribuição das palavras, de acordo com a ordem crescente de  $X^2$ , dentro da classe de discurso que a mesma possui uma correlação.

No presente estudo as palavras, os vocábulos, ou os léxicos (aqui utilizados como sinônimos), empregados pelos sujeitos pesquisados, para fornecer as respostas coerentes aos questionamentos do pesquisador, são utilizadas como variáveis categóricas conjuntamente com as classes de discurso. Quanto maior a correlação entre uma determinada palavra e uma classe de discurso específica, maior será o valor do seu  $X^2$  e, dessa maneira, a mesma estará mais próxima da borda superior da tabela contida na Figura 11.

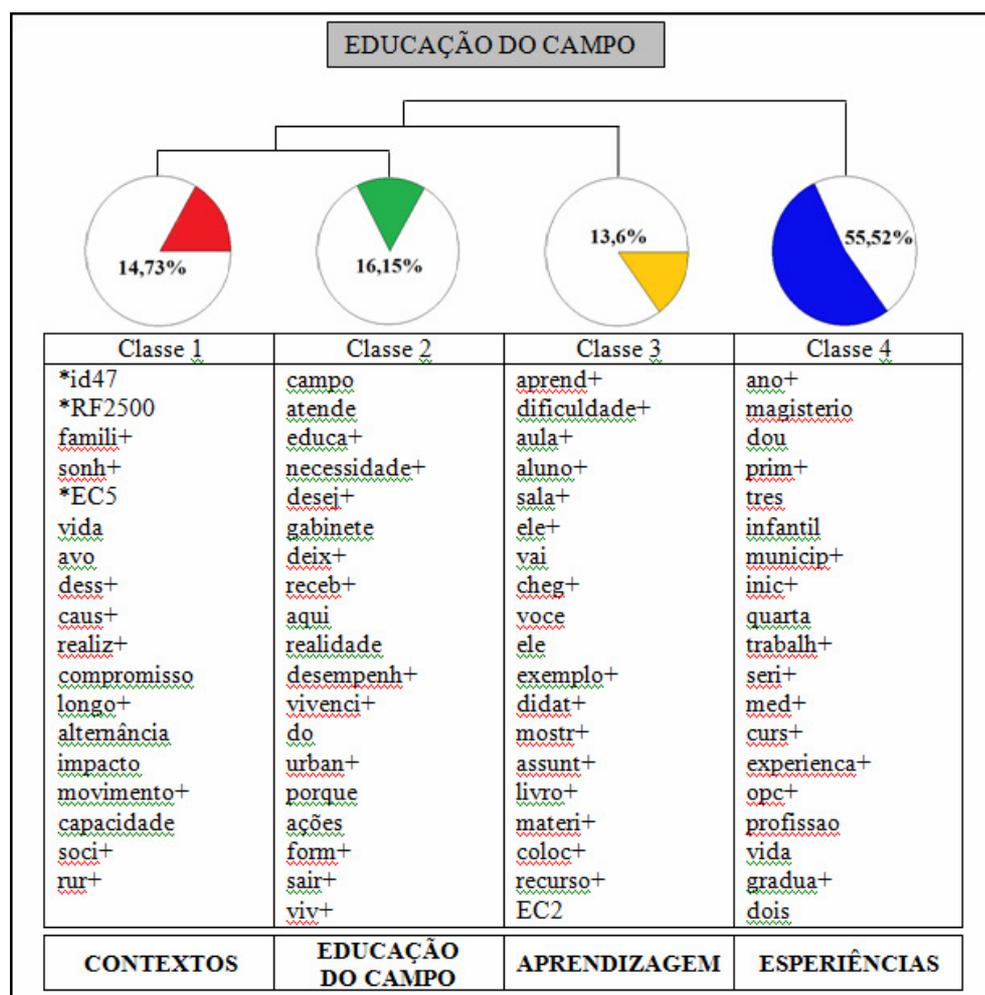


Figura 11 – Dendrograma das classes de discurso e suas respectivas palavras com maior  $X^2$

Para Nascimento e Menandro (2006), a capacidade inovadora do programa ALCESTE está na possibilidade de classificar decrescentemente as palavras, de acordo com o valor do seu  $X^2$ , dividindo-as em classes distintas. Essa classificação decrescente das palavras lexicalmente próximas, alocadas dentro de uma mesma classe, a partir do cálculo do  $X^2$ , possibilita um estudo detalhado desses vocábulos, assim como a atribuição de uma nomenclatura característica para cada classe, baseada na especificidade do contexto desses discursos. Na sequência da presente discussão, o conteúdo geral de cada uma das classes será analisado individualmente, com o objetivo de se justificar a nomenclatura que lhes foi atribuída.

Obedecendo a sequência lógica oferecida pelo dendrograma (da esquerda para a direita), verifica-se que a Classe 1 contém vocábulos relacionados aos diversos ambientes sociais, aos quais os sujeitos da presente pesquisa estão conectados, transitando e participando de maneira ativa. Por meio de uma releitura do texto original, verifica-se que essas palavras

estão intimamente relacionadas com a história de vida desses sujeitos, uma história que vem se “desenrolando” ao longo de um tempo histórico, interconectada com os contextos familiares, comunitários e escolares. O desvelamento dessa rede intrincada de elementos interdependentes, buscou-se um título genérico para a Classe 1, que fosse capaz de dar conta da sua complexidade, sendo-lhe então atribuída a nomenclatura: “Contextos”.

Na classe 2 estão agrupados os léxicos inerentes à análise e às expectativas dos sujeitos pesquisados, com relação ao atendimento (ou não), por parte da formação que ora participam, das necessidades educacionais tanto dos professores, como dos alunos do campo. Tendo em vista que essa classe de discurso trata especificamente de um contexto educacional diferenciado, cujos sujeitos atuantes nesse espaço (professores e alunos) possuem necessidades também distintas, para essa classe foi atribuída a nomenclatura de “Educação do Campo”.

Quando se confere no texto original, o contexto em que as palavras agrupadas na Classe 4 foram utilizadas, constata-se que as mesmas retratam parte das experiências vividas pelos sujeitos, tanto no ambiente familiar, como no ambiente escolar. Trata-se das lembranças de um período que antecede a opção pela docência, mas que também se estende através das suas práticas cotidianas enquanto professores. Por conter os elementos mais fortemente relacionados com as experiências pessoais, acadêmicas e laborais dos sujeitos pesquisados, a nomenclatura escolhida para a classe 4 foi “Experiências”.

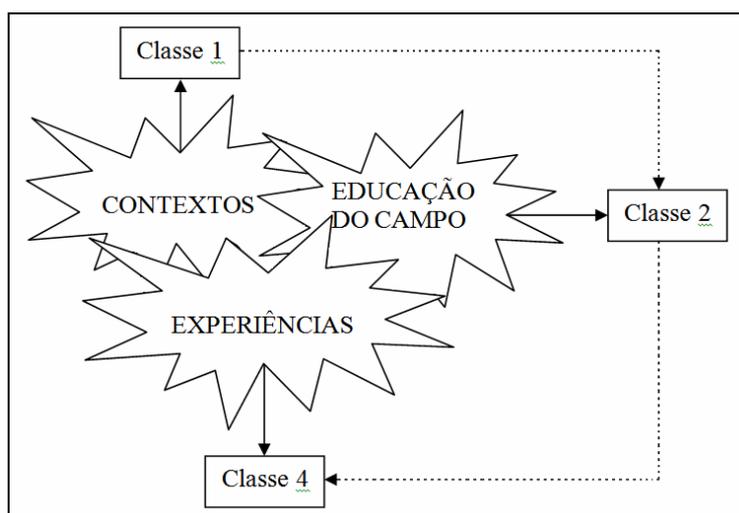


Figura 12 – Sequência lógica da análise de conteúdo das classes de discurso

Na Classe 3 foram agrupados os vocábulos relacionados com as dificuldades enfrentadas pelos aluno em sala de aula, assim como com as estratégias que devem ser

utilizadas pelo professor para que ocorra a aprendizagem. Com base nos significados que permeiam as palavras presentes nos discursos agrupados na classe 3, optou-se por estabelecer que a mesma se denominasse como “Aprendizagem”. Contudo, pelo fato de que os discursos emergentes nesta classe fogem aos objetivos traçados para o presente estudo, o seu conteúdo deixou de ser analisado. Embora se considere a aprendizagem como um elemento importante a ser estudado, a análise do aprendizado em Educação do Campo vai além dos objetivos inicialmente propostos nesta pesquisa e, desta maneira, os discursos agrupados na Classe 3 serão objeto de uma análise futura, ensejando a publicação em evento ou periódico científico.

Optou-se em proceder à análise do conteúdo dessas comunicações, iniciando-se pela Classe 1, pelo fato da mesma agrupar os fragmentos de texto que remetem ao contexto social e histórico em que os sujeitos estão inseridos. Prosseguindo a análise, é possível de se verificar que, os contextos revelados pela Classe 1 possuem conexões com uma realidade educacional particular desses sujeitos, a qual se caracteriza pela necessidade de uma Educação do Campo (Classe 2) que seja capaz de atender às suas necessidades específicas.

As necessidades específicas desse contexto sócio-histórico particular se conecta com as lembranças dos licenciandos acerca das suas experiências anteriores ao ingresso na docência (Classe 4), quando do início e do desenrolar das suas atividades laborais como professores. Verifica-se que as experiências estão conectadas (ou situadas no espaço e no tempo) aos contextos: familiar, escolar e comunitária; no qual esses sujeitos interagem socialmente, cujos significados simbólicos são construídos e reconstruídos pela educação do campo, indicando um ciclo que se fecha sobre ele mesmo.

A partir do próximo subitem, procede-se à análise do conteúdo particular de cada uma das quatro classes de discurso, iniciando-se pela classe 1, que trata dos “Contextos” em que os sujeitos estão inseridos.

### **5.3.1 Classe 1 – Os contextos representacionais**

Esta classe de discurso reúne os elementos indicadores do contexto social, político, econômico e cultural onde os sujeitos pesquisados estão inseridos e de onde delineiam os conhecimentos capazes de construir uma realidade psicossocial própria e, desta maneira, dar sentido ao objeto “Educação do Campo”. Os elementos centrais desta classe foram revelados, mediante a análise preliminar das palavras mais recorrentes nos textos que a compõem, por

meio da contagem do número de vezes em que cada palavra foi utilizada. A partir dessa quantificação, ficou evidenciada a emergência de três temáticas centrais, associadas às palavras: família, educação e comunidade. No quadro 11 encontram-se expostas as palavras que mais regularmente foram utilizadas no texto, separadas em ordem alfabética, de acordo com a temática à qual se associam aos discursos dos sujeitos pesquisados. Esses três conjuntos de palavras formam subclasses que, embora distintas, interligam-se por meio dos significados que as revestem.

<b>Família</b>	<b>Educação</b>	<b>Comunidade</b>
Avô	Academia	Autorização
Casa	Alternância	Cultura
Condições	Construção	Federal
Fonte	Criar	Governo
Mãe	Curso	Limite
Organização	Desenvolver	Movimento
Pai	Diálogo	Poder
Renda	Disciplina	Rural
Suporte	Discussão	Social
Vida	Intervir	
	Pedagogia	
	Processo	
	Projeto	

Quadro 7 – Divisão temática das palavras mais recorrentes

Como pontuado anteriormente, as classes de discurso contém distribuições de palavras que foram utilizadas nas manifestações discursivas dos sujeitos pesquisados, sendo as mesmas consideradas estáveis pelo fato de agruparem léxicos que lhe são exclusivos. Em outros termos, as palavras contidas numa determinada classe são dotadas de um sentido próprio e, dessa maneira, não estão presentes em outra classe, pelo menos, não com o mesmo sentido com que foi utilizado naquela. Do mesmo modo, cada uma dessas palavras possui uma hierarquia dentro de sua própria classe, a qual é determinada pela intensidade de correlação entre essas duas variáveis – a palavra e a sua respectiva classe.

Na coluna da esquerda da tabela contida na Figura 11 estão dispostas, em ordem crescente de  $X^2$ , as palavras pertencentes à Classe 1, que contemplam os elementos lexicais indicadores dos contextos familiares, comunitários e escolares nos quais os sujeitos pesquisados transitam, constroem e convalidam seus saberes práticos de um universo que lhes é consensual. Para Jodelet (2001, p. 28), a qualificação de um saber como prático, refere-se “[...] à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele é

e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais”.

O foco de análise do presente subitem está direcionado aos contextos nos quais os conhecimentos práticos do universo consensual são construídos, isto é, o ambiente relacional no qual o objeto e os sujeitos se inserem e, de onde estes últimos, concebem suas experiências. A partir deste ponto, busca-se analisar os contextos, nos quais os licenciandos em educação do campo constroem os saberes necessários para a condução das suas práticas cotidianas atuais e/ou futuras.

### **De onde os sujeitos sabem?**

Verifica-se que o termo “família” é o que possui uma correlação mais forte com esta classe de discurso. A análise de conteúdo textual, nela agrupados, revela que essa palavra foi utilizada para indicar um dos vários contextos nos quais os sujeitos interagem e constroem os seus conhecimentos práticos cotidianos. O contexto familiar, emergente nos discursos dessa classe, insere-se num campo de relações sociais conflituosas, mediadas por elementos de ordem política, econômica e cultural. Relações que vêm se constituindo historicamente por meio do conflito estabelecido entre os interesses das comunidades camponesas e a conveniência econômica de uma organização social e política, capaz de atender preferencialmente aos interesses das elites dominantes.

Nesse campo de relações divergentes se evidencia uma forma de comunicação hierarquizada e, ao mesmo tempo, hierarquizante e assimétrica, por meio da qual as comunidades camponesas são postas em perspectiva pelos dominantes, passando a ser vistas de uma maneira estereotipada, ou seja, como inferiores e atrasadas. De acordo com Jovchelovich (2011, p. 181), “padrões de comunicação marcados pela assimetria tendem a ser associados à coerção social e a modalidades de representação que ‘fecham’ o conhecimento”. Esse fechamento, mencionado pela autora, acontece por meio de um processo psicossocial, presente concomitantemente em ambos os lados dessa estrutura assimétrica de poder. Ao mesmo tempo em que a parte dominante se esforça para produzir e consagrar seus conhecimentos cotidianos, que sejam capazes de justificar a sua dominação, a parte dominada se empenha na construção dos conhecimentos necessários ao rompimento com essa mesma estrutura, que tenta dominá-la.

O fechamento por parte dos dominantes produz o distanciamento necessário à incorporação, subordinação e, até mesmo, a negação dos interesses familiares e comunitários

do camponês, perante o projeto político-econômico expansionista. Uma subordinação que, como lembra Munarin (2010), leva ao estabelecimento das desigualdades, que são expressas na concentração do capital e da riqueza, proporcionando a exploração e o estabelecimento do latifúndio. A contrapartida dessa subordinação é criação de condições em que milhões de brasileiros são lançados à própria sorte, sendo os mesmos destituídos do acesso à terra, à moradia, ao saneamento básico, à saúde, ao lazer, ao transporte público, à escolarização e aos bens culturais, vivendo em condições de absoluta pobreza econômica, cultural e social.

É nesse mesmo sentido, que as comunidades camponesas põem em perspectiva o modelo hegemônico de sociedade, fechando-se sobre si mesmas, a fim de produzir os conhecimentos necessários ao seu empoderamento estratégico, para que, desta maneira, possa romper com o ciclo de dominação do qual são vítimas. Neste contexto sócio-histórico específico de subordinação das comunidades camponesas à ordem hegemônica, emergem as relações políticas reivindicatórias, fomentadas pelos movimentos sociais do campo. Tais movimentos se apoiam num ideal que busca, por meio da reforma agrária, assegurar a posse da terra por parte dessas famílias camponesas, como forma de garantir o acesso aos meios de produção, sobretudo de alimentos, proporcionando a autoafirmação, assim como a sobrevivência dos sujeitos do (e no) campo.

Esses movimentos sociais, contudo, não se limitam a reivindicar e assegurar o direito de posse da terra, pois uma vez atingido este objetivo inicial, prosseguem na sua luta reivindicatória de outros direitos e garantias sociais ao camponês. Como estabelecidos no artigo 6º da Constituição Federal, a moradia, a alimentação, o trabalho e a educação são considerados direitos sociais de todo o cidadão brasileiro. No inciso V do artigo 23, da norma jurídica máxima, estabelece ainda que “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” [...] é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

No caso dos sujeitos pesquisados, há um forte vínculo afetivo com os movimentos sociais reivindicatórios, bem como com a identidade camponesa, pelo fato de que os mesmos se caracterizam por serem habitantes de assentamentos da reforma agrária, onde a posse da terra já foi garantida às famílias que lá residem. Nesse sentido, Jovchelovich (2011, p. 177) afirma que “quando sistemas de conhecimento se relacionam a afetos e identidades eles estão desempenhando funções essenciais de manutenção da identidade, integração social, cooperação e reprodução de culturas”. Sendo assim, quando utilizam os termos “comunidade”, “família” e “escola” em seus discursos, os sujeitos os revestem de um

significado próprio, capaz de representar o contexto sócio-histórico e cultural do qual participam ativamente, ou seja, uma comunidade que contém raízes identitárias camponesas, formada por famílias de assentados pela reforma agrária.

Essas comunidades e famílias de assentados formam, juntamente com o movimento social do qual participam, aquilo que Moscovici (2012) denominou de “minoría ativa”, que se trata de um grupo minoritário, tanto em relação ao número de integrantes, como em relação ao acesso e distribuição do poder, caracteristicamente desviante da norma socialmente estabelecida. Esse desvio à norma se expressa no engajamento com a luta pela mudança da ordem econômica, social e cultural em vigor. Para Guareschi et. al. (2011, p.8), “a luta entre maiorias e minorias é simbólica, cognitiva e comunicativa, é uma luta cultural que coloca cosmovisões em oposição, é uma luta por modos diferentes de pensar”.

Sendo assim, o principal fator motivador para o engajamento desses sujeitos nessa luta, é a sua divergência e a não aceitação em relação à maneira como as coisas estão estabelecidas, suscitando neles a formação de atitudes favoráveis à mudança. É nesse contexto específico, familiar e comunitário, que o termo “escola” emerge nos discursos dos sujeitos, como um local privilegiado para o estabelecimento das lutas culturais que, como apontado anteriormente por Guareschi et. al. (2001), são necessárias à construção de modos diferentes de pensar.

### **O quê os sujeitos sabem?**

O local privilegiado para a construção de novos conhecimentos surge, entretanto, diante da negação do modelo urbano de escola que, por meio de seu projeto educacional homogeneizante, não leva em conta as especificidades das comunidades camponesas. Uma negação que se expressa na antinomia entre dois modelos de escola: aquele que foi concebido para a cidade e que, posteriormente, foi estendido para o campo e o modelo de escola do campo idealizado pelos movimentos sociais. A UCE 224 reúne os fragmentos de discurso que esclarecem um pouco mais essa antinomia, indicando a direção desejada para a educação do campo. Afirma-se que: *a escola modelo é o da escola urbana, os conteúdos que são trabalhados praticamente não ajudam em nada a fortalecer os laços familiares, assim como a produção, que é a fonte de renda principal das famílias.*

Com base num modelo de produção comunitário, no qual cada uma das famílias detém os próprios meios necessários à sua sobrevivência, concebe-se a escola como um local potencialmente útil para a criação e o fortalecimento dos laços familiares, bem como de

aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários ao aumento da renda. Nestes termos, o modelo urbano de escola expandido para o campo, caracteriza-se pela sua inadequação às reais necessidades do camponês. Os conteúdos por ela trabalhados, além de serem descontextualizados, são inadequados ao fortalecimento dos laços afetivos das comunidades camponesas, assim como ao aprimoramento das técnicas, dos saberes e dos conhecimentos necessários ao trabalho com a terra.

É nesse sentido que Borges (2012, p. 104) afirma ser a escola um lugar que “[...] transgride o jogo de poder, portanto, um lugar de escolhas de inclusões e de exclusões, às vezes bem claras, em outras ocultas, mas sempre representando a vontade de alguém, seja de quem domina, seja do dominado”. Nos fragmentos reunidos na UCE 238, os sujeitos pesquisados se referem à organização curricular e metodológica desse modelo urbano de escola presente no campo, ***que não é a pedagogia da alternância***.

De acordo com Queiroz (2004), a pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica, na qual o trabalho é fonte ativa de construção de conhecimentos, juntamente com os conhecimentos familiares, que são aproveitados pela escola como forma de proporcionar ao aluno um aprendizado contextualizado com a sua realidade. Os fragmentos de texto agrupados na UCE 323 identificam a pedagogia da alternância como um modelo pedagógico em que ***a formação é voltada realmente para o campo, na teoria e na prática também***. Trata-se de uma orientação didático-metodológica cujo principal diferencial é a alternância nos espaços e tempos destinados à construção dos conhecimentos, que deixam de ser desenvolvidos somente no ambiente escolar. Juntamente com o trabalho realizado no ambiente escolar, há também a oportunidade de participação da comunidade nessas construções, sendo os tempos de aprendizagem divididos em: tempo escola e tempo comunidade.

Por meio da alternância entre os espaços e tempos escolares e comunitários, por meio dessa metodologia se busca o desenvolvimento de uma aprendizagem contextualizada, ou seja, considerando os conhecimentos oriundos de outras instâncias educativas (família e comunidade), adaptando-se à realidade vivida pelo aluno. Na perspectiva dos sujeitos pesquisados, os elementos constituintes destes conhecimentos extraescolares, sobretudo aqueles relacionados às relações trabalho no campo, devem ser fortalecidos pela escola. Essa é a direção apontada pelos discursos reunidos na UCE 224, nos quais se afirma que ***a escola deveria intervir mais na vida das famílias, dando técnicas para que se melhore a produção***.

A UCE 225 agrupa fragmentos dos discursos ratificadores da necessidade de um

modelo pedagógico que considere os conhecimentos experienciais da vida laboral, previamente desenvolvidos pelo aluno do campo. Os posicionamentos desta unidade de contexto indicam o papel imperativo da escola do campo que, precisa incrementar esses conhecimentos cotidianos da vida laboral camponesa, por meio de um aperfeiçoamento das técnicas de produção familiar. Afirma-se que: ***nós temos urgentemente que fortalecer essas experiências, que trabalham dessa forma. Trabalhar no geral, mas também observando o que essa família produz para fortalecer não atrapalhar.***

Nessa perspectiva, o modelo escolar adotado assume uma posição ativa na vida dos moradores do campo, possuindo potenciais dicotômicos, pois caso atenda às necessidades específicas das famílias e comunidades camponesas, pode vir a fortalecer os laços comunitários, assim como as relações de produção locais. No entanto, caso o modelo escolar assumido desconsidere essas reais necessidades, estará contribuindo com a desagregação familiar e comunitária, ao obrigar que os filhos dos camponeses abandonem seus locais de origem, quando atingirem idades mais avançadas e desejarem evoluir em seus estudos.

Percebe-se nesses discursos que, o potencial integrador da escola do campo, está na sua capacidade de desenvolvimento e de melhoria das técnicas agropecuárias, por meio das quais seria possível um aumento na produção e, por conseguinte, a potencialização da renda familiar. A UCE 241 complementa a ideia de que os conhecimentos experienciais precisam ser fortalecidos pela escola, apresentando um exemplo prático de como contextualizar os conteúdos por ela desenvolvidos, tanto à realidade do aluno como às necessidades familiares e comunitárias. Por meio destes fragmentos de texto, os licenciandos asseguram que: ***caso eu tenha na minha propriedade, como fonte de renda, a criação de abelhas, essa escola tem que trazer algo com relação à abelha, para poder chamar a atenção dessa família, porque a renda da minha família vem da abelha*** (UCE 241).

Quando mencionam o potencial desagregador que reveste a escola do campo, os discursos dos sujeitos pesquisados apontam em duas direções. Uma delas indica a existência de um modelo escolar que não contribui com as reais necessidades familiares e comunitárias, pelo fato de desenvolverem conteúdos descontextualizados da realidade camponesa. Na outra direção estão os discursos indicadores da ausência de escolas no campo, que proporcionem oportunidades para os alunos evoluírem em seus estudos, além dos níveis elementares de escolarização, sem a necessidade de abandonar o local onde residem.

Essa ausência surge, nos discursos dos sujeitos, como o principal fator motivador para a desagregação das famílias camponesas, uma vez que muitas delas necessitam enviar seus

filhos para outros locais – geralmente para a cidade – como estratégia de lhes proporcionar o acesso às classes educacionais mais avançadas. Os trechos de discurso reunidos na UCE 222 apontam essa perspectiva, afirmando que o sujeito *estava no Curuai, porque lá na comunidade dele, somente oferecia até a quarta série. Quando tiver mais ele volta para lá. Isso é muito significativo para mim, porque primeiro a escola anarquizou a vida dessa família.*

Nesse mesmo sentido, os fragmentos dos discursos compilados na UCE 223, demonstram uma atitude negativa em relação à estrutura educacional, objetivamente presente no contexto comunitário dos sujeitos pesquisados. Por meio de um exemplo prático em que ocorre o afastamento do grupo familiar, devido à ausência de uma escola próxima, esta unidade de contexto expõe a fragmentação familiar. Afirma-se que *agora ele não sabe se toma conta da colônia, que é de onde ele tira a renda, ou se ele cuida da família na vila. Isso atrapalha a vida das famílias. A escola não pode atrapalhar a vida das famílias.* A fragmentação do grupo se apresenta como um inconveniente que contraria a lógica da solidariedade mecânica que une as famílias e as comunidades camponesas (DURKHEIM, 2010).

Do mesmo modo, na UCE 102 se verifica esse dilema familiar quando, para dar continuidade aos estudos, há a necessidade de deslocamento não somente do sujeito, mas também de recursos financeiros para custeá-los. Esses discursos afirmam uma tentativa de rompimento das barreiras objetivas que, de certa maneira impõem restrições aos estudos superiores ao camponês, pois se confessa o início de *muitas formações acadêmicas, mas não consegui continuar porque eram particulares. Ou sustentava minha família ou pagava a universidade.* Verifica-se a frustração devido à imposição de limitações de ordem tanto espacial como econômica, pois uma situação que imponha a necessidade de deslocamento de recursos financeiros, de algum membro da família, ou até mesmo desta como um todo, do seu local de origem para outra região, configura-se como uma inconveniência para a vida no campo.

Da mesma maneira, quando um objeto qualquer perturba a lógica de organização comunitária e familiar e contribui para a sua desintegração, torna-se algo ameaçador para a própria sobrevivência do grupo camponês. Isso significa dizer que, o modelo tradicional de educação, altera a realidade objetiva dos sujeitos que habitam o campo, ao impor uma reestruturação e reorganização da unidade familiar. Uma realidade que se encontra permeada por uma lógica singular, na qual as relações de trabalho possibilitam a aproximação e o

reforço dos laços de parentesco, assim como a construção de vínculos comunitários.

Quando o modelo educacional proposto para os sujeitos do campo, não leva em conta as relações de trabalho cooperativo que permeiam a sua realidade vivida, acaba contribuindo com o processo de fragmentação da unidade familiar, enfraquecendo assim a sua capacidade produtiva. Uma condição que perturba uma ordem que se encontra institucionalizada e que se evidencia nas manifestações dos licenciandos, quando afirmam que *o termo família está bastante modificado, há famílias que têm filhos que não moram nem com a mãe nem com o pai, moram com uma tia ou com a avó* (UCE 444).

Quando os sujeitos pesquisados mencionam que “a escola está atrapalhando”, estão se referindo justamente à perturbação da lógica de uma produção cooperativa, que possibilita a sobrevivência das famílias camponesas, a qual passa a ser ameaçada pelos conhecimentos descontextualizados e fragmentadores, proporcionados pelo modelo tradicional de educação. Sobre esse mesmo aspecto, Costa (2012) pontua que nos assentamentos da reforma agrária, os filhos começam desde cedo a trabalhar com os pais na lavoura, sendo que especificamente na época da colheita, há a necessidade de uma divisão no tempo destinado às atividades escolares e o necessário aos trabalhos com a safra.

### **Como os sujeitos sabem?**

Com base na realidade vivida como assentados pela reforma agrária, os sujeitos pesquisados incorporam o objeto “educação” aos seus conhecimentos da vida cotidiana, a partir da focalização em suas necessidades objetivas. Tais necessidades dizem respeito, sobretudo, à ampliação das condições financeiras das famílias camponesas que, de acordo com os discursos da UCE 498, poderia ocorrer por meio da preparação profissional. Essa unidade de contexto destaca que: *podemos pensar que precisamos também educar, mas ao mesmo tempo nós precisamos de uma profissão na sociedade em que vivemos, para melhorar as condições de vida da família*. Verifica-se que a focalização nas necessidades mais imediatas propicia uma fragmentação do objeto, por meio da qual se desvinculam as ações destinadas a educar os sujeitos, daquelas que tem como objetivo a sua preparação profissional.

De acordo com Berger e Luckmann (2011, p. 64), o nosso conhecimento da vida cotidiana “[...] tem a qualidade de um instrumento que abre caminho através de uma floresta e enquanto faz isso projeta um estreito cone de luz sobre aquilo que está situado logo adiante e imediatamente ao redor, enquanto em todos os lados do caminho continua a haver escuridão”.

O que se verifica nos discursos dessa classe é uma “iluminação” das possibilidades de mudança econômica proporcionada pela preparação técnica, ficando na “escuridão” a dimensão política da educação.

Uma vez enfatizados os aspectos econômicos, relacionados às necessidades imediatas de mudança nas condições financeiras das famílias, são esquecidas as propostas revolucionárias gestadas nos movimentos sociais, cujo objetivo principal era promover uma libertação dos sujeitos do campo, da sua histórica condição de alienação social e subordinação. Para Valente (2009, p. 81):

Não se pode pretender que essas técnicas ampliem a capacidade de decisão dos agricultores familiares e permitam o exercício da cidadania, se a eles não é dado a conhecer o funcionamento da sociedade, seus deveres, responsabilidade e possibilidades para superar as relações existentes.

Dessa maneira, uma mudança imediata nas condições financeiras das famílias do campo, não traz necessariamente consequências políticas mais profundas, sem que haja uma preparação crítica desses sujeitos para a participação coletiva em sociedade. Segundo Costa (2012, p. 126), “ao assumirmos o compromisso em fortalecer um trabalho educativo voltado ao entendimento da realidade social, estamos possibilitando o fortalecimento de uma visão crítica geradora da busca de elementos para a transformação da realidade social”. Para que os camponeses possam mover uma transformação na sua realidade vivida, vê-se inicialmente necessária uma tomada de consciência crítica sobre os elementos contraditórios, que produzem socialmente as desigualdades sociais.

A educação do campo, nessa perspectiva, vai muito além de uma mera preparação técnica para o trabalho com a terra, uma vez que está revestida, sobretudo, de uma dimensão política. Nos fragmentos de texto da UCE 107 expressam a necessidade da construção de uma visão crítica, acerca da realidade oprimida do camponês, na qual se afirma que *o que está faltando é compromisso, de nós que desconhecemos essa trajetória, que isso aqui não nasceu de um projeto do governo, temos que voltar para a história do nosso país da história dos movimentos de resistência dos negros* (UCE 107). Verifica-se que uma focalização na preparação técnica, acaba ocultando os elementos políticos que dão sustentação aos ideais educacionais, gestados pelos movimentos sociais.

No entanto, essa perspectiva política da educação do campo, é visualizada por poucos dos sujeitos pesquisados, ou mais precisamente por aqueles que têm um vínculo mais ativo e participativo com os movimentos sociais. Vínculos esses que, como se pode perceber nos

discursos da UCE 77, podem ser construídos a partir de uma participação familiar conjunta: ***a minha família tem muita parte nesse processo de construção de movimento social aqui em Santarém.*** Diferentemente de outras situações, em que esse vínculo com o movimento ocorre como numa condição necessária ao exercício da função docente no interior da comunidade, como se verifica ainda nos fragmentos da UCE 77, nos quais se afirma a participação na ***frente de defesa da Amazônia, para poder passar para o ensino formal.***

Percebe-se que a continuidade dos ideais revolucionários defendidos pelos movimentos sociais depende diretamente da ação educativa, desencadeada por meio de um processo que vise o desenvolvimento do pensamento crítico. Justamente essa maneira crítica de pensar a realidade do campo, concretiza-se como uma estratégia política dos movimentos sociais. Ao tomarem consciência dos condicionamentos que lhes são impostos, pelo modelo hegemônico de sociedade focado no desenvolvimento econômico, acredita-se que os próprios camponeses seriam capazes de organizar enquanto classe e criar as condições necessárias para superá-los.

Na UCE 214 é possível perceber que, devido à dependência de uma ação educativa, que seja competente para dar continuidade a esses ideais, cresce de importância o papel desempenhado pelo professor, dentro do movimento social. Nesta unidade de contexto se assegura que ***é uma discussão muito acirrada, da casa, da pedagogia, para se praticar aquilo que foi sonhado pelo movimento social.*** Sonho esse que, para se tornar realidade, necessita o envolvimento da comunidade como um todo, conseqüentemente, exige que o professor desenvolva uma prática educativa que não se limite ao espaço, tampouco ao tempo escolar.

Haveria, então, uma necessidade do professor ampliar a sua atuação para além das fronteiras escolares, a fim de envolver toda a comunidade na realização desses ideais, como se pode conferir nos fragmentos da UCE 225, nos quais se afiança que: ***tenho caprichado, eu tenho lido instigado mudanças dentro do processo, que os professores não se limitem à instituição, mas que vão para a comunidade, que vão para as famílias.*** Esses discursos demonstram que, apesar desses sujeitos estarem ainda em processo de formação docente, suas experiências educativas e de participação no movimento social, possibilitam a tomada de consciência da necessidade de uma expansão da ação educativa, de transformá-la numa ferramenta política que envolva a comunidade como um todo.

É nesse sentido que Jovchelovich (2011, p. 144) sustenta a existência de uma interpenetração entre o passado e o presente, uma vez que “[...] o recordar se torna uma

reconstrução do passado desde a perspectiva do presente. Novos sentidos são acrescentados à experiência do passado, transformando-se em experiências do presente e dos projetos existentes para o futuro”. Algumas dessas experiências pretéritas podem ser examinadas na UCE 212, nas quais se sustenta que: *sempre nesse modo anarquista contrariava muitas coisas. Eu interagia com eles, acrescentando alguma coisa ou reafirmando algumas outras, isso causava impacto dentro do processo* (UCE 212). Com base nos elementos do seu cotidiano, os sujeitos efetuam a reinterpretação dos saberes do passado e reconstróem os significados daquilo que já viveram e organizam coerentemente o presente.

Do mesmo modo, Berger e Luckmann (2011, p. 88) ratificam que “quando o indivíduo reflete sobre os momentos sucessivos de sua experiência, procura ajustar os significados deles em uma estrutura biográfica consciente”. Por meio de uma reflexão acerca das práticas vivenciadas no passado, os sujeitos efetuam os ajustes necessários no presente, de maneira que possam reinterpretar aqueles elementos que os levaram a uma identificação com a docência. Tais ajustes se evidenciam na UCE 102, na qual se afirma: *penso que isso é realmente o que eu queria na minha vida, ter feito isso e agora recebo uma formação acadêmica.*

De acordo com Arroyo (2011, p. 127), “cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores(as)”. Uma identificação que, por vezes, opera a partir das oportunidades concretas do indivíduo ascender aos níveis educacionais mais elevados, as quais possibilitam que o mesmo obtenha uma titulação acadêmica. Como se pode perceber nos fragmentos da UCE 498, a formação acadêmica: *acima de tudo, também é o sonho da minha família, meus pais.* A formação no curso de licenciatura em Educação do Campo se configura, para os sujeitos pesquisados, como uma possibilidade da realização do sonho, pessoal e familiar, que é a obtenção de uma titulação em nível superior. Ratificando essa ideia, os fragmentos da UCE 499 acrescentam que esse é *um sonho que nenhum dos meus irmãos conseguiu, eles têm somente o ensino fundamental completo. Assim como o meu pai que tinha o ensino fundamental incompleto, minha mãe é analfabeta, também é um sonho de família, é tipo uma honra.*

### **Os sujeitos sabem, mas com que efeitos?**

Por meio da autoanálise das práticas vividas como professores do campo, os licenciandos se localizam temporalmente e se percebem como sujeitos ativos no espaço social

do qual participam. Essa localização pode ser visualizada na UCE 29, na qual se afirma que: ***hoje já dá para perceber a importância que nós temos para a comunidade***. Subentende-se que, durante o processo de formação docente em Educação do Campo, são atualizados os significados anteriormente produzidos sobre a importância da ação docente, nas comunidades camponesas.

Verifica-se que os significados construídos, por meio das experiências preteritamente vividas pelos licenciandos pesquisados, como educadores de comunidades de assentados da reforma agrária, são transformados durante o processo de formação docente, fornecendo os elementos necessários para uma organização coerente do presente. De acordo com Ghedin (2012, p. 61), “são as coisas que nos acontece e recebem uma carga de pensamento e reflexão, que se tornam experiências significativas para nossa existência pessoal e constituem-se como elementos fundadores de uma identidade coletiva, porque pública, portanto, política”.

Essa interconexão temporal possibilita que os licenciandos reestruturam de maneira harmoniosa o universo à sua volta, ao mesmo tempo em que reconstróem posicionamentos coerentes para si próprios nesse mundo. Isso tudo possibilita que os mesmos se localizem enquanto sujeitos sociais e efetuem projeções futuras para suas ações, seus sonhos e suas expectativas. Nos extratos de discursos da UCE 102 os sujeitos pesquisados pontuam que: ***tenho uma expectativa muito grande, ninguém pode imaginar***. Verifica-se que, da mesma maneira como foi defendido por Jovchelovich (2011), fica evidente neste fragmento de discurso a interpenetração entre o passado e o presente vivido pelos licenciandos pesquisados, o que lhes possibilita projetar cognitivamente suas ações para além do aqui e agora, ou seja, para um tempo futuro.

Nas unidades de contextos 245, 323 e 238 também é possível de se identificar elementos dessa interconexão temporal, capaz de situar o sujeito coerentemente no meio em que habita, projetando para o futuro as ações necessárias a ser realizadas. Confirmando esta perspectiva, na UCE 245 se afirma que: ***eu já realizei vários projetos ao longo desse tempo tenho muitos ainda a fazer***. Indo um pouco mais além, na UCE 323 se evidencia essa possibilidade de intervenção, embora sejam conscientes dos limites e possibilidades dessa ação presente e futura, pois os sujeitos afirmam que: ***apesar de ainda não termos a capacidade de organizar tudo, que ainda é algo muito novo para nós, podemos intervir na nossa comunidade, dizer: vou fazer um projeto para cá***.

De maneira semelhante, na UCE 238 se verifica a realização de uma análise do presente, a partir das experiências pretéritas, que possibilitam ao sujeito identificar quais as

suas limitações, bem como a projetar ações que visem o suprimento de necessidades específicas de um determinado contexto educacional. Nestes discursos se pontua que: *existem diversas experiências que falta ainda termos contato, não que vamos santificar um profanar o outro, mas termos a noção de ver qual vai se adequar a uma determinada realidade, ou então fazer um misto, para poder atender.*

Por meio do desenvolvimento de um projeto educativo, os sujeitos constataam a possibilidade de intervir na realidade em que vivem, de maneira a provocar mudanças na comunidade camponesa na qual habitam. Opera-se, deste modo, uma antecipação daquilo que ainda não existe, pois, a partir da elaboração de um projeto de intervenção, o presente se interconecta com o futuro. Em outras palavras, as transformações esperadas para a comunidade, embora ainda não existam concretamente, preexistem enquanto construções abstratas no sistema cognitivo dos sujeitos, que se empenham na elaboração das estratégias práticas, visando à concretização do projeto elaborado.

A partir da análise dos fragmentos de discurso presente na Classe 1, foi possível construir um mapa conceitual, que encontra-se exposto na Figura 13, por meio do qual é possível efetuar uma visualização das interconexões existentes entre os elementos que são centrais à esta classe, quais sejam: a família, a escola e a comunidade.

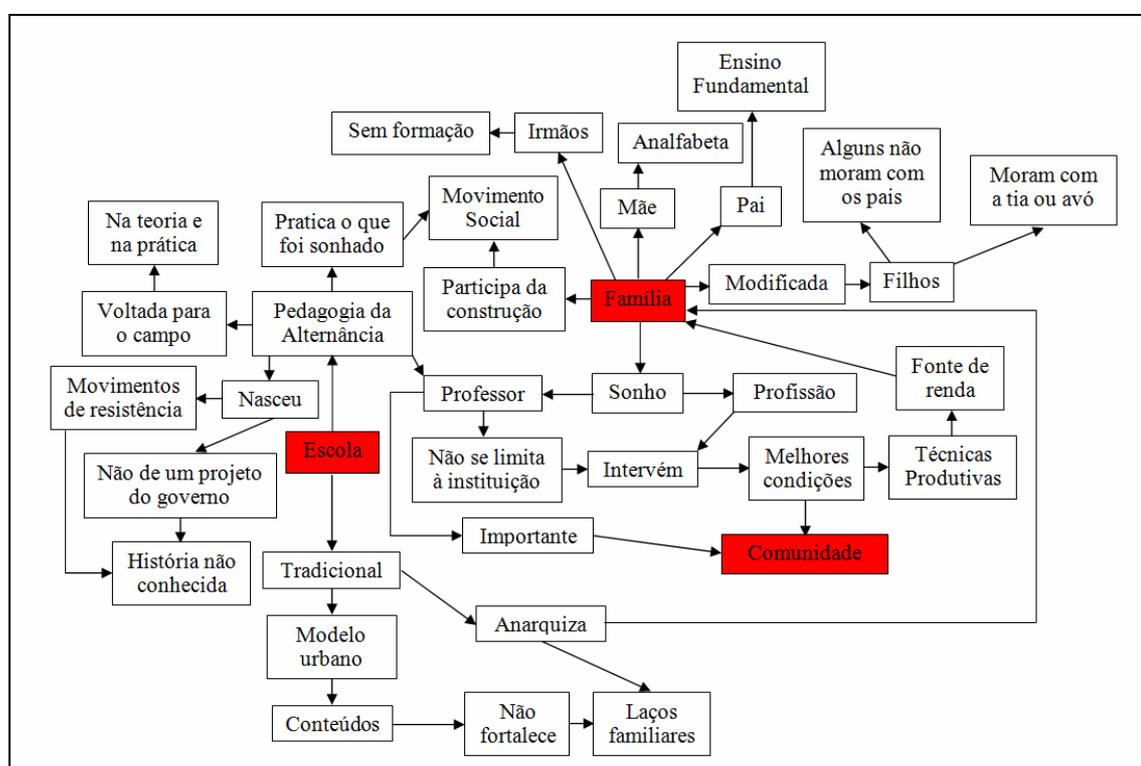


Figura 13 - Mapa conceitual da Classe 1

Nesta classe de discurso se percebe a maneira como a escola permeia a vida familiar e

se insere na comunidade camponesa, bem como algumas das interações que ocorrem nessa interface proporcionada pela escola – ou que deveria proporcionar – entre as famílias e a comunidade. No centro dessa classe de discurso percebe-se a existência de uma negação do modelo de escola urbana e, conseqüentemente do tipo de educação que a mesma proporciona, como forma de afirmar a proposta didático-pedagógica da Educação do Campo.

Constata-se a descrença no modelo hegemônico de escola, por meio do qual se propõe oferecer apenas uma escolarização mínima aos moradores do campo, sendo a sua educação desvinculada dos saberes experienciais cotidianamente vivenciados pelos sujeitos que habitam nesse espaço geográfico. Pelo fato dos licenciandos pesquisados participarem ativamente de movimentos sociais do campo, verifica-se que os mesmos incorporam, em seus discursos, muitos dos ideais reivindicatórios destes movimentos.

Alguns desses ideais perpassam o campo educacional e se baseiam na construção de uma proposta educacional diferenciada, na qual o modelo pedagógico seria capaz de proporcionar uma educação contextualizada e de acordo com a realidade vivida pelo sujeito do campo. A estrutura escolar, por sua vez, deveria propiciar o acesso e a permanência, daqueles sujeitos que habitam o campo, aos níveis mais elevados de escolarização, sem que isso exigisse uma evasão do local em que vivem, ou que fossem necessários dispêndios dos escassos recursos financeiros das famílias camponesas.

Verifica-se, nos discursos analisados nesta classe, a construção de ancoragens psicossociais, por meio das quais os conhecimentos adquiridos sobre o objeto Educação do Campo são categorizados e integrados a uma rede de saberes, crenças e valores que já são familiares aos sujeitos pesquisados. Essa rede de conhecimentos, previamente construída, é influenciada por forças dinâmicas originárias dos diversos campos (político, econômico, cultural), que permeiam o contexto comunitário e familiar no qual habitam esses sujeitos. São essas forças diversas que fornecem os registros lógicos, pelos quais se constroem os conhecimentos prévios e sobre os quais se sustentam (ou ancoram) os novos saberes apropriados pelo grupo.

Quando registros lógicos diferenciados, que se originam de modalidades diferentes de saber, coexistem num mesmo indivíduo ou grupo social, constitui-se o que Jovchelovich (2004; 2011) denominou de estado cognitivo polifásico. De acordo com essa mesma autora, um estado de polifasia cognitiva corresponde ao fato de que, os diferentes conhecimentos construídos pelas comunidades, preenchem funções e necessidades diversas, que compreendem lógicas e racionalidades também distintas. Para que novos conhecimentos

sejam integrados a essa rede de prévia de significações, inicialmente causam certa perturbação na ordem interna que se encontrava estabelecida, ao mesmo tempo em que sofrem transformações.

Essas transformações se devem pelo fato de que “[...] a representação humana é uma forma de mediação que nunca consegue capturar plenamente a totalidade do objeto” (JOVCHELOVICH, 2004, p. 24). Desta maneira, devido à complexidade que envolve a Educação do Campo, a mesma sofre supressões e acréscimos ao se inserir no contexto comunitário e familiar dos sujeitos pesquisados. Considerando-se inicialmente as supressões, percebe-se que há um enfraquecimento e, até mesmo, esquecimento dos elementos que possuem um caráter político e que revestem teoricamente a proposta pedagógica da Educação do Campo.

Os novos conhecimentos se ancoram psicossocialmente nos saberes oriundos de uma solidariedade mecânica, que é capaz de redirecionar a ação daquelas forças originárias dos diversos campos, que permeiam o contexto social. Por meio de um redirecionamento dessas forças, ocorre a apreensão do objeto Educação do Campo, sem que, com isso, seja rompida a coesão social entre os indivíduos que compõem a comunidade camponesa. De acordo com Durkheim (2010, p. 107), “[...] no momento em que essa solidariedade exerce sua ação, nossa personalidade se esvai, podemos dizer, por definição, pois não somos mais nós mesmos, e sim o ser coletivo”. A apreensão do objeto permite que se firmem as relações sociais nas quais a família e a comunidade adquirem centralidade na vida do sujeito, baseadas pelas relações de parentesco e de afetividade. No interior dessas relações, a escola do campo e a educação proporcionada pela mesma, surgem como uma necessidade para a integração e o reforço da identidade camponesa.

### **5.3.2 Classe 2 – A Educação do Campo**

Nesta classe estão reunidos os fragmentos de discurso, que fornecem informações sobre as representações sociais dos sujeitos pesquisados acerca do processo de formação do qual participam no programa Procampo. Uma análise preliminar do conteúdo desses discursos possibilitou verificar quais são as palavras mais recorrentes, bem como aquelas que estão mais fortemente correlacionadas com esta classe. Somente a título de esclarecimento, é pertinente relembrar que, a correlação entre os léxicos e a classe de discurso foi estabelecida

pelo valor do  $k^2$ , calculado para cada uma das palavras.

Desta maneira, as palavras “campo”, “formação”, “educação”, “atende”, “realidade”, “necessidade” e “recebe”, respectivamente foram as que apresentaram maiores valores para o  $k^2$  e, deste modo, a maior correlação com a classe. Com a reinserção de cada uma dessas palavras, ao contexto discursivo no qual foram inicialmente utilizadas, é possível de se efetuar um aprofundamento da análise inicial, identificando-se os sentidos que lhes foram atribuídos pelos sujeitos.

Esse aprofundamento permite constatar que os licenciandos pesquisados percebem a existência de descompassos, entre as demandas educacionais da população do campo e aquela que lhe é hegemonicamente oferecida pelo poder público. No extrato de discurso da UCE 106 se evidencia essa divergência entre necessidade e disponibilidade, quando os sujeitos afirmam que: *educação no Campo não é aquilo que eles precisam. As necessidades são de baixo para cima e não essas políticas públicas de cima para baixo*. Pode-se afirmar que as discrepâncias entre os interesses do camponês e os do governo possuem raízes político-econômicas, que foram se estabelecendo ao longo da formação da sociedade brasileira (GHEDIN, 2012; MOLINA, 2011; TRANZILO, 2008).

Os movimentos sociais do campo surgem, justamente com o propósito de romper com essa lógica excludente, formada a partir do estabelecimento de um modelo político e econômico que subjuga os interesses camponeses, deixando-os numa posição socialmente subordinada. Nesse sentido, o caráter reivindicatório desses movimentos abarca também o campo educacional, exigindo a formulação de políticas públicas educacionais, conjugadas aos interesses camponeses. Para que sejam relevantes aos moradores do campo, tais políticas devem estar conectadas ao contexto social destes sujeitos, ou seja, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011), necessita-se de uma educação que seja “do” campo, “no” campo e “para” o campo.

A simples extensão de um modelo educacional, pensado e organizado a partir das demandas do morador da cidade, acaba por desconsiderar as particularidades que permeiam a organização social, econômica, política e cultural da vida no campo. Particularidades essas que tornam a realidade no campo distinta daquela vivida pelos habitantes da cidade, pois como se observa nos fragmentos da UCE 348: *quem vai da cidade para trabalhar no interior não conhece a realidade, é totalmente diferente*. É considerando as peculiaridades da vida camponesa, que no enunciado da UCE 446 se afirma que: *a educação do campo é diferente da dita urbana*.

O discurso da UCE 204 expõe ideias que apontam objetivamente uma dessas diferenças, pondo em evidência a carência alimentar dos alunos campo, quando comparados aos alunos da cidade. Nessas exposições se assegura que: ***na cidade, as crianças almoçam todo dia. Embora com dificuldade, eles almoçam, jantam e merendam. Tem uma alimentação que, poderíamos dizer, adequada para faixa etária delas e para o aprendizado delas.*** É do conhecimento dos sujeitos que as condições nutricionais do aluno influenciam diretamente no aprendizado deste. Com base numa análise de sua realidade de vida, enquanto assentado da reforma agrária, acreditam que os alunos do campo carecem de uma alimentação adequada, que se caracteriza por ser mais acentuada do que na cidade. A partir dessas duas premissas, infere-se que esta seja uma das diferenças encontradas pelo professor, a qual possivelmente irá dificultar o seu trabalho pedagógico.

Na concepção dos licenciandos pesquisados, diante dos inúmeros óbices que se apresentam como elementos dificultadores para a sua ação educativa, acentua-se a necessidade de o professor do campo desenvolver certas capacidades individuais, que possam ser usadas para facilitar o aprendizado do aluno. Uma das capacidades julgadas essenciais é o domínio dos métodos e das técnicas educativas, que são resumidas na UCE 62, na qual se afirma que: ***para ser um professor do campo precisa ter bastante didática.***

O domínio didático, associado ao conhecimento acerca da realidade vivida pelo camponês, auxiliaria o professor a superar as dificuldades encontradas, por meio de uma integração entre teoria e prática, numa aula dinâmica e atrativa. É nesse sentido que na UCE 348 se assegura que: ***uma aula dinâmica, na prática, eu acredito que melhora muito o desempenho dos alunos.*** Alinhada com essa mesma perspectiva, Costa (2012, p. 134) acrescenta que “os conteúdos curriculares trabalhados nos assentamentos devem buscar coerência entre a prática e a teoria, construindo ferramentas necessárias para uma visão de mundo, permitindo aos educandos construir um ideário que os oriente para a vida”.

O programa Procampo busca proporcionar um processo formativo, que seja capaz de instrumentalizar e preparar os licenciandos em Educação do Campo, desenvolvendo uma prática educativa condizente com a realidade de vida do camponês, de maneira a auxiliar os professores a enfrentar as dificuldades específicas deste cotidiano. Inerentemente a esse aspecto, os sujeitos pesquisados se posicionam de maneira diversa, quanto ao atendimento (ou não) das suas necessidades enquanto professores do campo, a partir da participação no processo de formação no programa Procampo.

A satisfação com os conhecimentos adquiridos, durante a formação no Procampo,

evidencia-se nos discursos da UCE 137, na qual se confirma que: *temos que ir buscar mais conhecimentos nos aprimorarmos mais e essa formação que recebo, atende a necessidade dos meus alunos do campo, porque toda vez que venho do campo para cá, quando volto, tenho mais entusiasmo, mais conhecimento*. Admitem que o atendimento das suas necessidades como professores é garantido por uma ampliação dos conhecimentos sobre a realidade camponesa, o que lhes permite agir com mais segurança durante o desenvolvimento dos conteúdos curriculares em sala de aula.

Acreditam que, ao participarem de um processo formativo, que propicia um maior entendimento da realidade na qual intervêm, desenvolvem a aula com mais segurança, tendo um melhor rendimento quanto aos conteúdos ensinados. É o que se pode constatar nos fragmentos da UCE 138, nos quais se afirma que os conhecimentos adquiridos durante a formação em Educação do Campo: *faz com que eu passe com mais tranquilidade e eficácia o conteúdo para os meus alunos, ela está surtindo efeito para mim*.

Esses discursos revelam um fator proporcionador de maior segurança à prática educativa aos sujeitos, que não se configura como o simples acréscimo de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de saberes contextualizados com a sua realidade. É o que atesta a UCE 387, na qual se afirma que: *às vezes o que estudamos aqui é vivenciado de lá, abordamos aqui na sala de aula, os conteúdos que os professores passam, é a realidade do morador do campo, dos alunos também*. No intuito de proporcionar essa contextualização dos saberes durante o processo formativo, no Procampo se utiliza a proposta didático-pedagógica conhecida como “pedagogia da alternância”.

Trata-se de um modelo pedagógico em que a aprendizagem ocorre por meio da alternância entre os tempos e os espaços de formação. A etapa destinada à aprendizagem dos saberes que Tardif (2011) denomina como disciplinares e curriculares, ocorre durante o tempo escola. Durante o tempo comunidade, o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática esses saberes, no interior de sua própria comunidade e, desta maneira, construir saberes experienciais, que para Tardif (2011, p. 39) são “[...] específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”. Com a proposta da alternância entre os espaços e tempos de formação, o Procampo busca efetuar uma ruptura da dicotomia formada entre a teoria e a prática, presente nos os modelos pedagógicos tradicionais. Por meio da pedagogia da alternância, teoria e prática se intercalam a fim de que os conhecimentos sejam construídos a partir de uma prática fundamentada teoricamente, criando condições para o sujeito agir de maneira crítica na sua realidade diária.

Durante o processo formativo, no qual teoria e prática se interconectam, os licenciandos têm a possibilidade de socializar seus conhecimentos e integrar os saberes adquiridos nesses diferentes espaços e tempos. No discurso da UCE 348 se evidencia a ocorrência de troca de conhecimentos entre o campo e a academia, a partir do trânsito dos sujeitos por esses dois espaços de formação. Esses fragmentos garantem que: *muitas coisas boas nós estamos trazendo, outras estamos levando*. Percebe-se que a palavra “coisa” é utilizada para indicar os conhecimentos e os saberes adquiridos durante a atuação dos sujeitos nesses dois ambientes.

Como se pode verificar nesses discursos, a demanda por conhecimento assume um fator preponderante para os sujeitos pesquisados. A UCE 291 fornece um exemplo claro dessa busca, em que se ratifica que o Procampo: *tem coisas que deixa a desejar, mas com certeza contribui para ampliar o conhecimento*. Não se trata, entretanto, do interesse por um acréscimo de sabedoria generalizada, mas daquela especificamente relacionada ao contexto de vida objetivo do camponês.

Dessa maneira, de acordo com os licenciandos que se dizem insatisfeitos com a formação recebida no Procampo, é preciso que os saberes disciplinares e curriculares estejam plenamente contextualizados com a realidade camponesa, para que atenda integralmente às necessidades dos professores e dos alunos do campo. Na UCE 386 se assegura que a formação em Educação do Campo: *me atende em parte, essa parte do aprendizado, das experiências, do vivido, da vivência que trazemos de lá abordamos aqui na sala*. Embora o curso proporcione essa integração entre os diferentes saberes, *o conteúdo não é totalmente voltado para o campo* (UCE 62), ou seja: *não é ainda o que esperamos ou almejamos* (UCE 387).

No entendimento desses sujeitos, uma formação descontextualizada seria o resultado de um planejamento realizado por pessoas que desconhecem o cotidiano em que vive o morador do campo e, sendo assim, os seus problemas e necessidades reais são ignorados. Como consequência, o planejamento executado por pessoas que desconhecem a realidade camponesa, a Educação do Campo acaba por constituir em algo que: *no papel é lindo, mas na realidade é bem diferente* (UCE 208).

Para que esse quadro seja invertido e a Educação do Campo se transforme, são necessárias algumas estratégias, sendo que: *o primeiro passo seria alguém que está lá no gabinete, olhar a educação no campo* (UCE 203), ou seja, *olhar e ver a realidade, sair de dentro do gabinete, ir para prática* (UCE 205). Pois, como se ratifica na UCE 204: *para*

*fazer projetos em nome da Educação do Campo, eles têm que sair um pouco do gabinete e viver a realidade do campo.* É nesse mesmo sentido que os discursos da UCE 291 acrescentam que: *para esse estudo tomar força, deveria ser feito, pela parte organizadora, um estudo mais aprofundado do que é a realidade lá, de onde o professor ou professora está trabalhando* (UCE 291).

A partir desse estudo, deveriam desenvolver: *ações que poderiam melhorar o desempenho dos alunos, no sentido de criar novas formas de se aplicar um determinado conteúdo ou prática* (UCE 138). Os fragmentos da UCE 387 apontam nesta mesma direção, enfatizando que: *é preciso explorar mais as práticas, visitas, porque ainda não são 100%, ainda falta explorar mais essa parte do estudo do campo.* Para que a Educação do Campo ganhe força e atinja os objetivos a que se propõe, é necessário que se leve em consideração as necessidades objetivas dos sujeitos que habitam este espaço geográfico. Que o planejamento didático-pedagógico seja realizado a partir de um olhar de dentro do próprio campo, desenvolvendo conteúdos que tenham uma aplicabilidade prática.

Outra estratégia de mudança está relacionada à solução dos problemas estruturais, que afetam as escolas do campo, que dificultam a prática docente e acabam por comprometer o aprendizado dos alunos. Na UCE 208 se assegura que *o desempenho dos alunos poderia melhorar com um ambiente confortável uma sala digna para uma criança receber uma educação, uma formação realmente qualificada.* Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores, os fragmentos de discurso da UCE 388 testemunham que *eles fazem do que tem o possível e o impossível para sanar algumas necessidades.*

A deficiência de uma estrutura física, curricular e de apoio pedagógico, que seja adequada ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, caracteriza-se como um fato muito presente na Educação do Campo. De acordo com Tranzilo (2008), a maioria das escolas rurais localizadas em assentamentos não possui biblioteca e/ou materiais didáticos suficientes, contam com salas de aula multisseriadas, banheiro inadequado ou simplesmente não possui, bem como merenda industrializada. Condições estruturais semelhantes foram encontradas no estudo de Paniago (2008), no qual a autora aponta que, na escola em que desenvolveu sua pesquisa, em uma única sala funcionava, concomitantemente, a diretoria, a secretaria, a sala de professores e o laboratório de informática.

Na Figura 14 é apresentado um mapa conceitual, que fornece uma visão geral das principais ideias contidas nos discursos agrupados na Classe 2. Verifica-se que a educação é o tema central desta classe, sendo ela classificada em dois tipos diferentes: a que é oferecida na

cidade, que se diferencia daquela que se destina ao campo. Esse contraste possibilita que os sujeitos visualizem de maneira mais clara as diferenças e façam inferências, sobretudo acerca do processo de formação do qual participam, bem como se o Procampo atende (ou não) as necessidades específicas dos professores e dos alunos do campo.

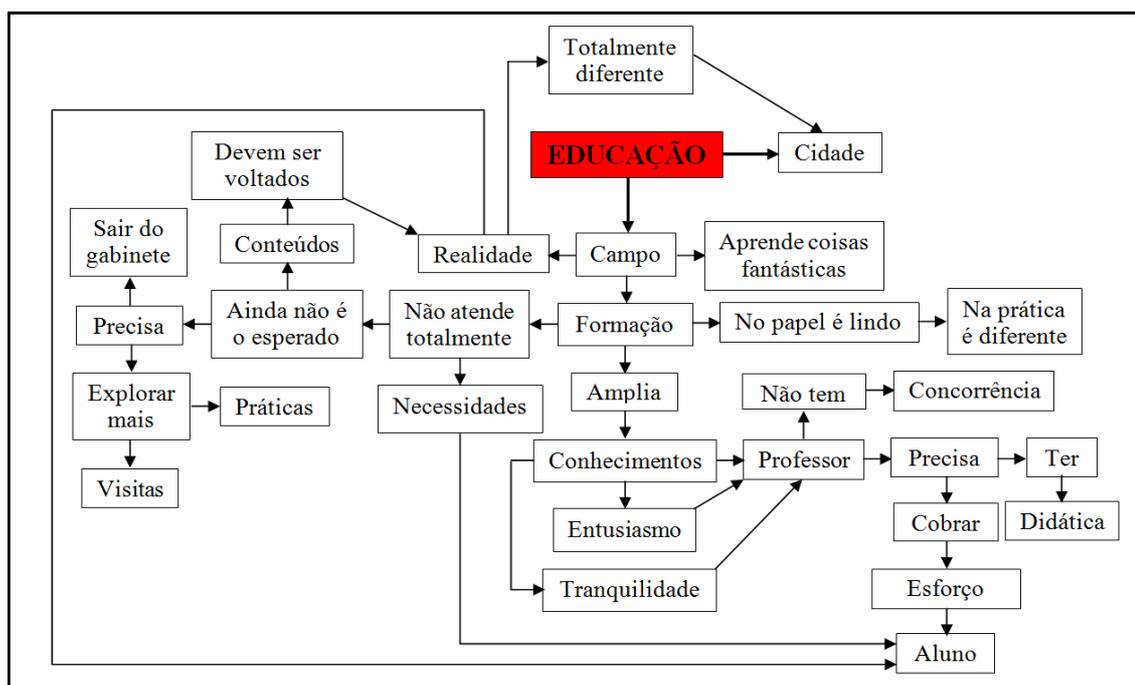


Figura 14 - Mapa conceitual da Classe 2

Esses discursos apontam que a realidade distinta entre estes dois espaços geográficos, é elemento que estabelece essa diferença entre as duas formas de educação: do campo e da cidade. Para a maioria dos sujeitos pesquisados, na Educação do Campo, os conteúdos curriculares também devem ser diferenciados e estar voltados para essa realidade, atendendo as necessidades dos alunos, dos professores, enfim, da comunidade camponesa. Nesta mesma direção devem estar voltadas as políticas públicas que, via de regra, são formuladas por pessoas que desconhecem as reais necessidades camponesas, por tomarem como base a visão urbanocêntrica de mundo, o que se traduz na imposição de um modelo educacional que, por ser descontextualizado, não cumpre plenamente sua finalidade.

Analisando o processo formativo do qual participam no programa Procampo, a maioria dos licenciandos acredita que o mesmo atende, pelo menos em parte, as suas necessidades como professor do campo. Verifica-se que as necessidades do professor giram em torno de um conhecimento contextualizado à vida diária da comunidade camponesa, ou seja, de saberes que tenham uma aplicação prática e que sirvam como ferramenta para a

melhoria do cotidiano dessas pessoas.

#### **5.3.4 Classe 4 – As experiências com a docência: biografia e identificação**

As palavras mais fortemente relacionadas à classe 4 encontram-se listadas na quarta coluna da tabela contida na Figura 11, sendo feito a partir delas uma retomada ao texto original, para se verificar o contexto no qual elas foram inicialmente empregadas. Esses fragmentos de texto remetem às lembranças acerca das experiências adquiridas pelos sujeitos, a partir das suas interações nos ambientes familiares, educacionais e comunitários. Foram essas interações que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que os mesmos optassem pela docência e buscassem a identificação com o ofício de professor.

Esses discursos possibilitam um retrocesso temporal, de forma a acessar os acontecimentos relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa (educação do campo), os quais se apresentam como marcantes na vida dos sujeitos pesquisados. São justamente esses acontecimentos marcantes, que possibilitam as interconexões entre os sujeitos e o objeto, situados espacial e temporalmente nos diferentes contextos de interação social: familiar, comunitário e educacional.

A maioria dos sujeitos entrevistados carrega consigo, uma imagem de professor permeada por aspectos negativos, como por exemplo, a excessiva carga de responsabilidades e de trabalho, associadas a uma remuneração não condizente as funções que exercem. Esses aspectos negativos, envolvendo a imagem do professor, fazem com que alguns desses sujeitos, embora se identifiquem com o ofício de mestre desde os tempos mais remotos de sua infância, vivam por um longo período de constante negação desse sonho. É o que se pode perceber no discurso agrupado na UCE 356, o qual afirma que: *desde criança o meu pensamento era de ser professora, porém eu não declarava publicamente, porque sempre via as pessoas dizendo que professor não ganha nada, trabalha muito e ganha pouco.* Corroborando com essas ideias, na UCE 357 foram agrupados fragmentos de texto acrescentando que *havia aquela timidez em dizer que eu queria ser professora.*

Outros entrevistados, também influenciados por essas imagens e mensagens desfavoráveis, afirmam que não se identificavam com a docência, justamente por terem incorporado o exemplo de seus próprios professores, que não se sentiam confortáveis com a profissão que exerciam. Na UCE 294 estão agrupados os fragmentos de discurso que ilustram

essa baixa atratividade com a docência, pois se afirma que: *sempre dizia que eu não queria ser professora, porque eu via a angústia dela em sala de aula, em tentar ajudar os alunos e muitos não queriam nada com nada, tudo que eu não queria era ser professora.*

De acordo com Valle (2006, p. 185) “a escolha de uma habilitação é sempre uma escolha de vida, e representa a antecipação das aspirações profissionais, mas presume-se que [...] a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada”. Essas limitações podem ser determinadas por diversos fatores, dentre os quais se poderiam identificar as carências e as limitações do próprio espaço geográfico em que o sujeito vive. Obviamente que muitos desses fatores, embora estejam situados espacialmente, não podem e, tampouco devem ser confundidos com limitações que se estabelecem de uma maneira natural.

Na UCE 357 estão agrupados fragmentos de discurso que ilustram essas limitações que, obrigam um abandono do seu local de origem, por parte daqueles que sonham em continuar estudando: *morava no sítio e quando fui cursar a quinta série, eu vim para a cidade. Para fazer o que é hoje o Ensino Médio, tinha somente contabilidade e magistério. Depois que me formei em magistério, trabalhei uns três anos de balconista de um supermercado.* Devido principalmente à omissão de políticas públicas que visem garantir o acesso e a permanência desses sujeitos aos níveis educacionais mais elevados, em seus locais de origem, são obrigados a abandoná-los no intuito de buscar numa formação de nível médio ou superior, um espaço que lhes garanta o maior reconhecimento por parte da sociedade. Uma colocação que possa, de certa maneira, garantir o seu crescimento enquanto sujeito, bem como um trabalho (ofício, profissão) que lhe propicie alguma ascensão social.

Crescimentos e ascensões que se constroem ou se buscam, atravessando por caminhos tortuosos e não muito bem planejados que, por vezes, seguem num sentido contrário àquele que havia sido previamente idealizado ou sonhado. É o que se pode verificar no discurso agrupado na UCE 122, por meio do qual se adverte que, cursar o Ensino Médio preparatório para o magistério, foi muito mais uma opção que se apresentou como a possível para o momento. Não foi uma escolha deliberadamente programada, a partir da qual se pensava obter uma certificação para exercer profissionalmente a função de professor, pois como afirma: *na verdade eu fiz o curso de magistério, mas eu não pretendia atuar na área, foi a partir de um convite de uma diretora conhecida, que fez o convite para eu fazer uma experiência na escola dela.* A margem de liberdade para uma escolha profissional conscientemente planejada se torna limitada, tendo em vista as reduzidas possibilidades de acesso dos sujeitos residentes no campo aos bens culturais, que são desigualmente distribuídos no espaço geográfico.

É nesse sentido que Arroyo (2011, p. 128) afirma que “para as filhas de trabalhadores, subempregados o magistério é um dos poucos horizontes possíveis”, uma vez que os jovens pertencentes a essas famílias necessitam de uma imediata inserção no mercado de trabalho, pois seus recursos financeiros disponíveis são reduzidos, sendo que o recebimento de um salário fixo mensal desonera e, por vezes ajuda a aumentar essas receitas familiares. Nessa perspectiva, o exercício da docência se torna, por vezes, um desafio a ser enfrentado pelos sujeitos que cursam o magistério, como se pode verificar nos discursos agrupados na UCE 235, onde se afirma que: *na verdade eu fiz o curso de magistério, mas não tinha nenhuma vontade de ir para sala de aula, mas assim mesmo eu fui encarei o desafio*. Uma opção possível que possibilita a aquisição de um diploma do Ensino Médio, mas que em muitos dos casos, devido às carências locais, tanto da oferta de empregos como de pessoas habilitadas para o exercício do magistério, acabam atraindo esses sujeitos para a docência.

É nesse sentido que Arroyo (2011, p. 128) pontua que: “fazer magistério, prestar concurso e ter emprego fixo ainda que mal pago é um horizonte para logo”, pois diante das necessidades de se buscar, o quanto antes possível, uma colocação profissional no mercado de trabalho, a docência muitas vezes se apresenta não como uma escolha, mas como a opção momentaneamente possível. Considerando-se especificamente os municípios nos quais a presente pesquisa foi desenvolvida, em que as oportunidades de trabalho se resumem à prestação de serviços, ao comércio e ao emprego público, a docência deixa de ser **uma** dessas possibilidades de acesso ao trabalho remunerado e se transforma **na** opção mais sensata para o momento. É o que se pode perceber nos fragmentos de discurso agrupados na UCE 252, no qual se relata que: *o que me levou a ser professor, num primeiro momento, não foi por opção, foi por falta de oportunidade, daí surgiu essa oportunidade, eu tentei estou até hoje e dou graças a Deus*.

Por vezes essa urgência familiar e pessoal em alcançar uma colocação no mercado de trabalho, pode vir a se harmonizar com as necessidades comunitárias, as quais carecem de professores habilitados para pôr em prática e desenvolver o projeto educacional, que fora por elas planejado. Uma situação dessas pode ser ilustrada por meio dos discursos agrupados na UCE 44, nos quais se afirma que: *o que me levou a ser professor não foi bem uma opção programada, mas via que a minha comunidade particularmente precisava, na verdade precisa, pois a maioria dos professores não é da comunidade ou, melhor dizendo, são de Santarém*. Resumindo os motivos pelos quais se optou pelo ofício de professor, expostos anteriormente, os fragmentos de discurso da UCE 399, confirmam que *foi mais por carência*

*mesmo*, ou seja, uma carência de professores habilitados para exercer as funções docentes, associada à exiguidade de outras opções profissionais mais atrativas.

Em outros casos, o sujeito se depara com uma ausência de opções para a escolha do tipo de Ensino Médio que está disposto a cursar, pois o único acesso que tem disponível para ascender a esse nível educacional, é por meio do curso de preparação para o magistério. Diversos fatores podem contribuir e agravar essa situação, como por exemplo, a carência de recursos familiares, sobretudo financeiros, que o impossibilite de afastar-se da região na qual habita, em busca de outra qualificação profissional. É o que se pode verificar nos trechos dos discursos reunidos na UCE 381, nos quais se pontua que: *como eu era muito jovem, fiz o curso de magistério porque era o único que tinha no meu município, fiz por não poder sair de lá para estudar em outro lugar que tivesse outro curso, mas quando eu comecei a trabalhar, eu me identifiquei.*

Mesmo não havendo uma identificação prévia com a docência, o sujeito precisa efetuar um esforço cognitivo no sentido de desenvolver estratégias que reduzam esse desconforto inicial, formado a partir do ingresso numa área profissional que não desejava ou que se encontrava distante do seu planejamento inicial. É nesse mesmo sentido que Arroyo (2011) pontua que mesmo que o sujeito seja limitado pelas suas condições sociais, de maneira que um único tipo de trabalho seja o possível para ele, haverá sempre um processo de tentativa de identificação com o papel irá desempenhar.

Nos fragmentos de discurso reunidos na UCE 128 confirmam que esse processo de identificação com a docência ocorre posteriormente ao início do exercício deste ofício, ratificando-se que: *de início, na verdade não era exatamente o que eu queria, mas a partir do momento que entrei comecei a ministrar as aulas, comecei a me apaixonar pela profissão.* Poder-se-ia analisar o desenvolvimento desse sentimento romântico pela docência como uma estratégia, na qual os sujeitos buscam focalizar aqueles elementos que permitem uma aproximao afetiva do objeto, que inicialmente se apresentava como ameaçador.

Embora o objetivo principal dessa sessão seja a discussão dos dados verbais, obtidos por meio da entrevista semiestruturada, por meio de uma triangulao desses dados com aqueles originariamente numéricos, possibilita um aprofundamento dessas discussões, bem como uma aproximao dos fenômenos que envolvem o objeto de interesse do presente estudo. Foi com esse objetivo que se buscou aprofundar o estudo, no sentido de se aproximar das estratguas utilizadas pelos sujeitos pesquisados como tentativa de construir cognitivamente essa identificao com o objeto, de maneira que a ameaça causada pela

desvalorização e falta de reconhecimento fosse reduzida.

Por meio de duas questões fechadas presentes no questionário, os sujeitos foram solicitados a indicar as alternativas que mais se aproximavam das razões e dos motivos pelos quais optaram pela profissão docente. Esses dois questionamentos, aparentemente idênticos, diferenciam-se pela profundidade e amplitude das respostas possíveis, pois enquanto na primeira questão o objetivo era captar uma visão geral dessas opções, na segunda questão se buscou especificá-las, permitindo assim uma apreensão um pouco mais detalhada.

Como resposta para a primeira questão (resposta genérica), os respondentes deveriam assinalar, dentre as cinco alternativas possíveis, apenas uma alternativa, ou seja, aquela que mais se aproximasse das razões pelas quais haviam optado em ser professor. A distribuição relativa dessas respostas encontra-se exposta na Figura 15, por meio da qual é possível de se perceber, além dos percentuais para cada uma das alternativas possíveis, a distribuição gráfica das mesmas na forma de barras proporcionais, elaboradas com o auxílio do *software* Sphinx<sup>®</sup>, após a tabulação dos dados coletados.

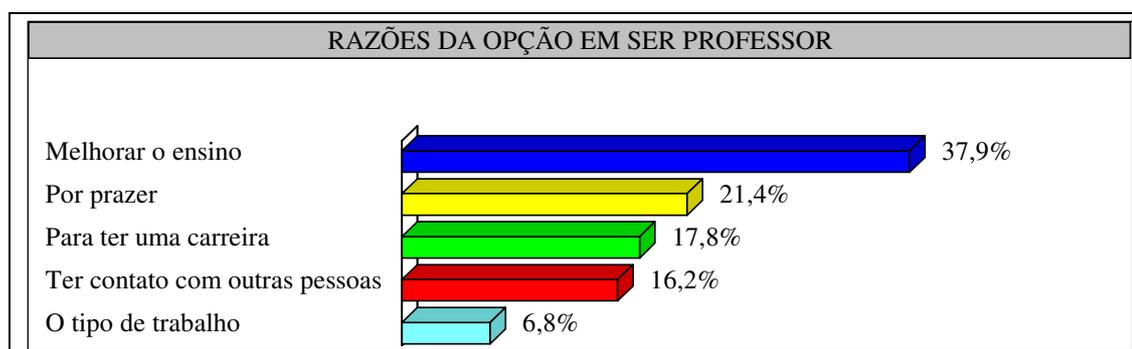


Figura 15 – Distribuição gráfica das razões da opção pela docência

Uma primeira análise dessa figura deixa nítida mais uma vez, a opção em ser professor, se processa mediante um desconforto cognitivo, proporcionado pelo conjunto de cognições que se formam sobre o objeto e que se apresentam dissonantes entre si. Como relatado anteriormente, quando se estudou as atitudes desses licenciandos frente ao objeto, a docência não se apresenta como uma opção muito atrativa, devido a sua desvalorização e a falta de reconhecimento social. Associado a esses fatores, na perspectiva desses sujeitos, o professor é visto como um profissional que desempenha um trabalho extremamente complexo, que exige um trabalho intenso e que, no entanto, não recebe uma remuneração à altura dessas exigências, tampouco da carga de trabalho que executa.

Com base nas características negativas que permeiam a docência, um percentual

reduzido dos sujeitos pesquisados (6,8%) afirmou ser o tipo de trabalho o fator que mais tenha influenciado no momento da sua opção ser professor. De acordo com Valle (2006, p. 181) “o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar”. A partir dessa reduzida identificação com o tipo de trabalho desempenhado pelo professor, desenvolvem-se estratégias para a redução da dissonância cognitiva, por meio da focalização naqueles aspectos que oferecem certo conforto, ao reduzir a ameaça que esse objeto produz às suas identidades pessoais e sociais (MOSCOVICI, 2012).

Apesar desse tipo de trabalho não ser muito atrativo, a possibilidade emergente de se ter uma carreira profissional, garantida pela estabilidade de um concurso público, que traz uma série de outras vantagens não oferecidas pela iniciativa privada, bem como pela ascensão social proporcionada, faz com que o mesmo se apresente como uma oportunidade viável para esses sujeitos. Uma opção que possibilite também o contato com outras pessoas, as quais carecem do auxílio de um professor para que se desenvolvam tanto educacionalmente como enquanto pessoas, esse tipo de trabalho poderia, afinal de contas, ser satisfatório e trazer algum prazer para aqueles que decidem exercê-lo.

Dessa maneira, a expectativa de exercer uma atividade profissional, que proporcione prazer, caracteriza-se com a segunda opção de resposta mais indicada pelos respondentes do questionário, seguida da oportunidade em terem uma carreira profissional e da possibilidade do contato social com outras pessoas. A principal razão da opção pela docência, encontrada no presente estudo, está relacionada com um sentimento altruísta de mudança e melhoria educacional, por meio da participação ativa do professor no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de uma expectativa em poder melhorar o ensino, esses sujeitos expressam a vontades de mudança, assim como a convicção de que, ao optarem em ser professor, poderão contribuir significativamente para essa melhoria.

Com o propósito de se aprofundar o estudo acerca das razões que levaram os sujeitos pesquisados a optar em ser professor, questionou-lhes os motivos pelos quais haviam feito essa opção. Como resposta para essa questão, foram apresentadas 12 alternativas possíveis, a partir das quais os respondentes deveriam marcar uma ou mais, que fossem coincidentes com os motivos da sua opção pela docência.

A Figura 16 apresenta a distribuição das respostas dos 182 participantes da presente pesquisa, na qual se pode visualizar o percentual de sujeitos que escolheu cada uma das alternativas possíveis. Juntamente com esses percentuais, expõe-se uma construção gráfica

representada por barras horizontais, proporcionalmente distribuídas ao quantitativo de escolhas para cada uma dessas respostas.

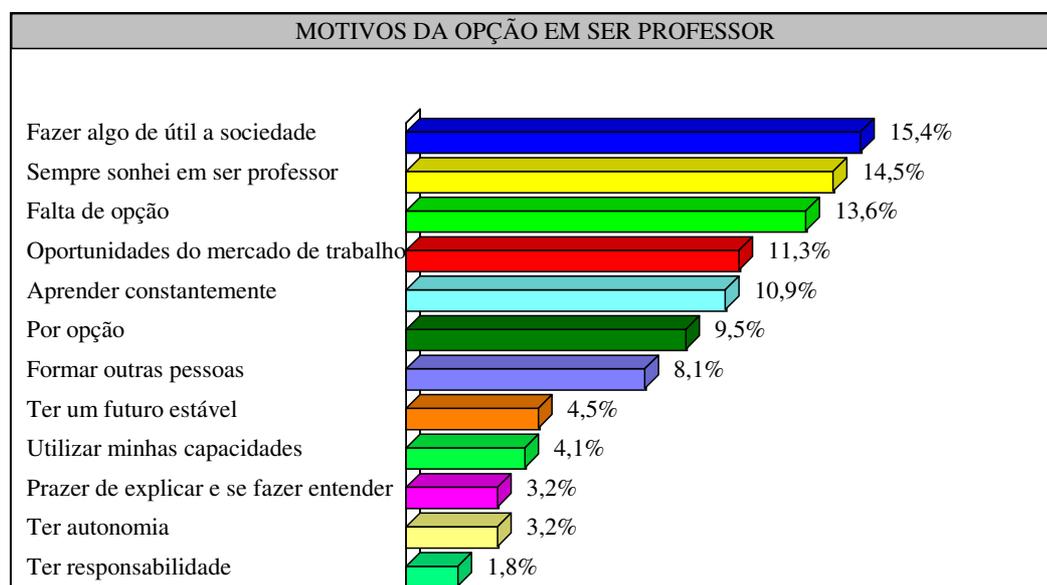


Figura 16 – Distribuição gráfica dos motivos da opção pela docência

Os dados expostos nessa figura foram coletados por meio de uma questão fechada, na qual era solicitado aos sujeitos respondentes do questionário, que marcassem os motivos que pelos quais haviam optado em ser professor. Essa ferramenta oferecia 12 opções diferentes de resposta para esse questionamento, sendo permitida a marcação de mais de uma alternativa. Obteve-se um total de 221 respostas que, divididas pelo número de respondentes, forneceu uma média de 1,2 respostas por participante, o que significa que, dentre as alternativas possíveis, alguns deles identificaram apenas um motivo para a sua opção profissional, enquanto que outros reconheceram mais de um motivo para sua escolha. Sendo assim, optou-se em discutir apenas os extremos dessa lista de doze elementos possíveis de escolha, ou seja, as três opções que os respondentes do questionário identificaram como mais próximas dos motivos de terem optado em ser professor, bem como as três alternativas que apresentaram uma menor relação com essa opção.

O principal elemento identificado como motivador da opção pela docência foi o propósito de fazer algo útil à sociedade, o que demonstra uma certeza, por parte de uma grande parcela dos sujeitos pesquisados, que o papel desempenhado pelo professor possui certa relevância social, por contribuir para o desenvolvimento da mesma. As representações sociais previamente construídas sobre o objeto “ser professor”, possibilitam aos licenciandos efetuarem novas focalizações, no intuito de reconstruir esse objeto conceitual e figurativamente. Por meio da seleção daquelas características potencialmente positivas e do

esquecimento de certos elementos negativos, o objeto, inicialmente ameaçador, pode se harmonizar com as expectativas dos sujeitos e servir como um reforço às suas identidades pessoal e social. É nesse sentido que o desejo de fazer algo que tenha certa utilidade social se coaduna com a possibilidade de ser professor e buscar a melhoria do ensino e, dessa maneira, reforça a viabilidade de construção de uma identidade socialmente valorizada.

A questão na qual afirmava que sempre sonhei em ser professor foi a segunda opção mais escolhida pelos respondentes do questionário, vindo a comprovar o conteúdo das falas descritas acima, a partir dos dados qualitativos, nas quais alguns dos sujeitos pesquisados atestam que essa era uma aspiração que traziam consigo desde a infância. Mesmo entre aqueles que trazem uma identificação de longa data com o ofício de professor, poucos são os que assumem ou expressam publicamente esse desejo. Como se verificou anteriormente nas falas desses sujeitos, devido ao baixo *status* social proporcionado pela profissão de professor, associado à enorme carga de trabalho a ser executada e aos baixos salários que são pagos por esses serviços, esse desejo fica contido ao seu universo privado.

De acordo com Arroyo (2011, p. 127),

os adolescentes e jovens de camadas populares, filhos de famílias trabalhadoras, vão construindo suas identidades no espelho do outro, na imagem de trabalhador(a), de servidor público, que a mídia e a escola, a ideologia hegemônica e a as relações sociais vão lhes conformando como a mais próxima de sua condição social, de seu preparo e de suas capacidades”.

A terceira alternativa que mais se aproximou dos motivos que levaram os sujeitos pesquisados a ingressar na docência foi a falta de opção, ou seja, no momento de optarem por seguir um determinado projeto profissional, não havia outras possibilidades compatíveis com as suas reais condições comunitárias, familiares e individuais, que pudessem ser escolhidas, sendo que a opção em ser professor era a mais próxima de um realidade possível. Como ilustração desses posicionamentos, o discurso reunido na UCE195 afirma que: ***de início era uma falta de opção, como eu não era mão de obra qualificada, apareceu uma oportunidade eu agarrei***. Nessa mesma perspectiva, Valle (2006, p. 181) afirma que “Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer”.

Como se pode verificar, por vezes o sujeito sequer teve a oportunidade de fazer a opção pela docência, pois devido à carência de professores nas comunidades localizadas no campo, a partir da conclusão do Ensino Médio, o jovem já é solicitado a assumir a função de

professor. Situações semelhantes foram descritas pelos dos licenciandos pesquisados durante as entrevistas, como pode ser constatado nos fragmentos de discurso agrupados na UCE 398, nos quais se afirma que: *não tinha graduação, tinha apenas o Ensino Médio, mas devido à carência, por ser um lugar muito distante, os professores da cidade não queriam ir*. As limitações educacionais das comunidades do campo podem se agravar ainda mais, quando as mesmas estão distantes da sede do município. Esse fator desestimula o deslocamento de professores da cidade, fazendo com que sejam chamadas a exercer a função de professor aquelas pessoas que, embora não possuam uma formação docente, encontram-se num nível educacional geralmente superior à maioria dos demais membros da comunidade.

Devido a essa falta de opção inicial, possivelmente não haverá também identificação desde o princípio do exercício do ofício de professor, sendo que, por vezes, o sentimento de compromisso com o desenvolvimento educacional da comunidade supre essa falta, fazendo com que o sujeito que alcançou um nível educacional mais elevado, assuma heroicamente algumas das responsabilidades educativas em sua comunidade. Uma condição desse gênero pode ser identificada nos discursos agrupados na UCE 357, onde se afirma que: *descobriram que eu tinha feito ensino médio e poderia pegar uma turma. Fui chamado para uma conversa com os presidentes da comunidade, não neguei apesar de não ter uma tendência para ir para sala de aula*.

A conclusão do Ensino Médio parece fornecer certo diferencial para alguns dos sujeitos pesquisados, perante a comunidade em que vivem, servindo até mesmo como a habilitação inicial necessária para o exercício da docência, que assumem inicialmente contra a vontade, por não haver uma identificação com esse ofício. Nos discursos agrupados na UCE 341 asseveram que: *eu não era professor, não era formado para isso, eu estava saindo do Ensino Médio. Eu aprendi a ser professor com o meu cotidiano. Quando eu chegava à sala de aula me perguntava: o que eu estou fazendo aqui?* Nesse discurso fica nítida a consciência de que o sujeito não estava preparado para assumir a função que lhe foi delegada, sendo obrigado a aprendê-la na prática do dia a dia em sala de aula, deixando claro ainda que havia pouca ou nenhuma identificação inicial com a docência.

O diferencial oferecido pela conclusão do Ensino Médio, como se pode perceber nos discursos ora apresentados, possibilita uma imediata contribuição desses sujeitos com a educação dos habitantes dessas comunidades do campo, devido à carência de professores habilitados em nível superior. Quando o curso médio concluído se trata de uma preparação para a docência, como o curso normal magistério, por exemplo, possivelmente aumentam-se

as chances desses trabalhos comunitários, embora que os mesmos não ofereçam uma contrapartida financeira imediata. Uma situação dessas pode ser verificada no discurso reunido na UCE 472, no qual se assegura que: *em 2012 fui morar no assentamento* (nome suprimido por critérios éticos), *que é um assentamento de luta pelo movimento. A minha mãe já era assentada lá. Eu já tinha cursado o magistério e comecei com trabalho voluntário, trabalhando com ciranda infantil. Fiquei uns três anos até aparecer a oportunidade de fazer um concurso em 2004.*

Como se pode comprovar por meio desses fragmentos de discurso, as oportunidades de trabalho surgiram imediatamente à chegada do sujeito como novo integrante da comunidade de assentados, justamente pelo fato de o mesmo possuir uma formação secundária direcionada para o magistério. Desenvolveu, a partir de então, um trabalho voluntário como educadora de crianças que, futuramente culmina com a realização de um concurso público, no qual obteve a aprovação que lhe garantirá um emprego estável, além de diversas outras vantagens trabalhistas, como: férias remuneradas, salário fixo mensal e, futuramente, uma aposentadoria.

Embora a segunda principal razão que levou os sujeitos pesquisados a optarem pela docência foi por prazer, conforme indicado na Figura 16 apresentada anteriormente, essa satisfação proporcionada pelo “ser professor”, certamente não está relacionada com um entusiasmo sentido pelo professor, quando percebe que a sua explicação foi compreendida pelo aluno. Chega-se a esse resultado por meio da comparação entre duas figuras apresentadas anteriormente, pois enquanto 21,4% das respostas agrupadas na Figura 13 indicaram que a principal razão da opção pela docência foi o prazer, apenas 3,2% dos resultados reunidos na Figura 14 confirmam que o motivo principal que levou os sujeitos optarem em ser professor foi o prazer de explicar e se fazer entender.

A possibilidade de se ter autonomia, durante o exercício do papel social de professor, foi um fator que pouco motivou os sujeitos da amostra optarem pela docência, pois uma parcela reduzida desses licenciandos (3,2%) vislumbra essa possibilidade. De acordo com Abbagnano (2007, p. 111), o termo “autonomia” foi introduzido por Kant aos estudos filosóficos, para designar “[...] a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a razão”. Esses dados indicam uma consciência por parte da maioria da amostra de que, o professor não possui total liberdade no desempenho de suas atividades, pois esse exercício é regido por uma série de regulamentos, leis e normas que, de certa maneira, impõem limites

para sua autonomia.

Como se verificou anteriormente, uma reduzida parcela da amostra pesquisada (6,8%) foi atraída para a docência em razão do tipo de trabalho a ser executado, sendo que essa baixa atratividade, ao que parece, está diretamente relacionada com a percepção de que o professor não é valorizado e reconhecido socialmente, bem como pela reduzida margem de liberdade que o mesmo possui, para o planejamento e o desempenho dessa função. Como a maioria dos sujeitos pesquisados tem a esperança de poder melhorar o ensino, a partir da sua atuação enquanto professor, essa limitação de uma autonomia desejada, parece ir de encontro à meta altruísta original, fazendo com que esse tipo de trabalho se transforme em algo pouco atrativo.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que, apenas quatro dentre os 182 licenciandos identificaram que, o principal motivo por terem optado em ser professor foi com a intenção de ter responsabilidade, sendo que essas respostas representam apenas 1,8% do universo total das 221 respostas coletadas. Como discutido anteriormente, existe um desejo e, até mesmo, uma esperança por parte desses sujeitos de que, ao optarem pela docência podem fazer algo de útil à sociedade, principalmente por contribuírem com a melhoria do ensino. Verifica-se a existência de um conflito cognitivo entre as possibilidades vislumbradas e, de certa maneira, desejadas para o exercício do ofício de professor e os encargos, compromissos e deveres que estão atrelados à sua prática diária.

A estratégia afetivo/cognitiva encontrada por esses sujeitos, para reduzir essa dissonância, envolve a focalização naqueles aspectos menos ameaçadores que permeiam o objeto, lembrando que esse processo compreende uma dupla reconstrução da realidade objetiva (MOSCOVICI, 2012). Ao mesmo tempo em que são potencializadas as dimensões favoráveis do objeto, há, em contrapartida, uma ocultação daqueles aspectos que se manifestam como inconvenientes e negativos aos sujeitos. Dessa maneira, embora os licenciandos pesquisados aleguem ter optado pela docência, na esperança de fazer algo útil à sociedade, por meio de uma melhoria no ensino, desconsideraram a carga de responsabilidades que permeiam esses aspectos que podem ser considerados como confirmadores de uma identidade social positiva.

Com a finalidade de se conferir as possíveis semelhanças e/ou diferenças, assim como as correlações entre os motivos e as razões pelos quais os sujeitos da presente pesquisa declararam ter optado pela docência, realizou-se um cruzamento estatístico entre essas duas variáveis. A partir dos resultados calculados para os valores do  $X^2$ , esse programa de informática possibilita a distribuição espacial das variáveis categóricas num plano cartesiano,

no qual a maior ou menor correlação entre os valores assumidos, pode ser identificada pela distância que os separa. A AFC entre as duas variáveis consideradas é apresentada na Figura 17, na qual as razões para a opção em ser professor estão representadas pelos quadrados azuis e os motivos dessa opção estão representados pelos quadrados amarelos.

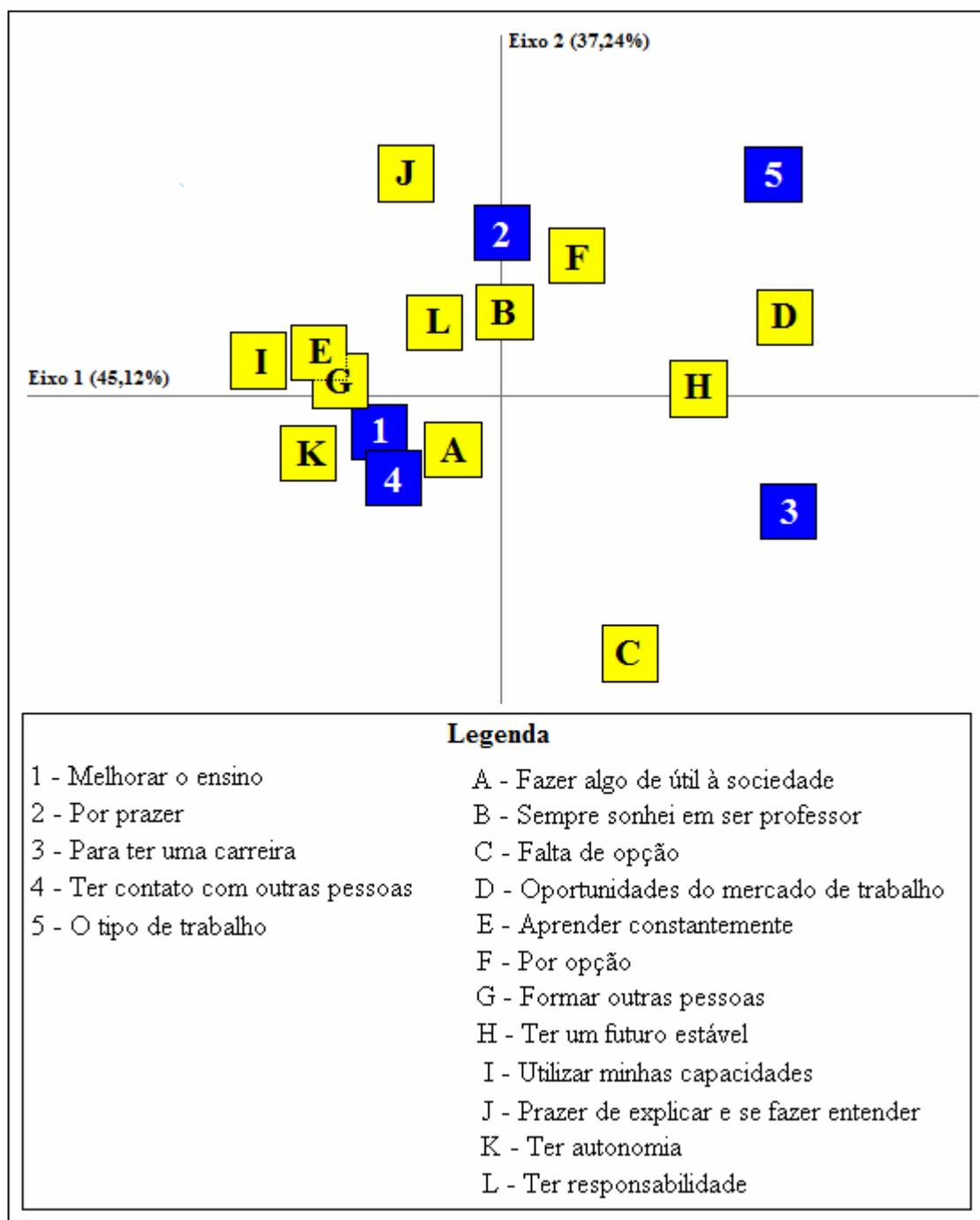


Figura 17 – AFC entre os motivos e as razões da opção em ser professor

Os números e letras localizados dentro desses quadrados representam os valores assumidos para cada uma dessas categorias, sendo o respectivo significado apresentado na

legenda localizada logo abaixo do plano cartesiano. Esse tipo de representação gráfica é conhecido como análise fatorial de correspondência (AFC), pois permite ao pesquisador proceder à análise das correspondências existentes (ou não) entre as variáveis, a partir da sua distribuição espacial em dois eixos fatoriais ( $x$  e  $y$ ).

O eixo 1 corta horizontalmente essa figura, dividindo esse plano em duas dimensões, estando uma delas localizada acima desse eixo e a outra situada abaixo dele. O eixo 2 proporciona a divisão horizontal desse plano, a partir da qual se passa a identificar as dimensões esquerda e direita. A intersecção do eixo cartesiano divide a figura em quatro dimensões, as quais são denominadas pela linguagem matemática como quadrantes. A contagem dos quadrantes é feita em sentido anti-horário, ou seja, da direita para a esquerda, sendo que o primeiro quadrante está localizado na parte superior direita desse plano.

A vantagem desse tipo de distribuição espacial é que ela possibilita a execução de diferentes análises, considerando-a a AFC a partir de perspectivas diversas. Uma dessas possibilidades é a exploração dos elementos, considerando-se a proximidade espacial existente entre eles, pois quanto mais adjacentes estiverem as categorias, mais elevado é o valor o  $X^2$  dessa relação e, dessa maneira, maior é a correlação entre as mesmas. De imediato é possível identificar, no terceiro quadrante da AFC, uma proximidade entre os números “1” e “4”, os quais correspondem às categorias: melhorar o ensino e ter contato com outras pessoas, respectivamente. Isso significa que os elementos relacionados com a aspiração de um trabalho, no qual se tenha contato com outras pessoas, coadunam-se com a imagem que esses sujeitos formaram previamente sobre o professor, enquanto sujeito central do processo de ensino/aprendizagem que, dessa maneira, concentra os “poderes” necessários para a melhoria do ensino.

Especialmente próximas dessas duas categorias, estão distribuídas as letras “A”, “G” “K”, “E”, “I” e “L”. Essa proximidade dos elementos indica que o contato com outras pessoas, bem como a melhoria do ensino, configuram-se como objetivos, por meio dos quais os sujeitos pesquisados pretendem fazer algo socialmente útil. Como revelado anteriormente, quando do estudo das atitudes dos licenciandos em relação ao objeto “ser professor”, a utilidade social da docência é o principal elemento de focalização por parte dos sujeitos pesquisados, no intuito de reduzir a dissonância cognitiva, formada a partir da opção por um curso que os habilitará para o exercício de um ofício carente de reconhecimento e, com isso, desvalorizado socialmente.

Como se comprova anteriormente nos fragmentos de discurso, expostos ao longo

desse estudo, esses sujeitos acreditam que a utilidade social, que reveste o papel do professor, está intimamente relacionada com a possibilidade do desempenho de um ofício no qual poderão contribuir com a formação de outras pessoas. Comprova-se estatisticamente a conexão dessas cognições, por meio da correlação existente entre os números “1” e “4” e as letras “A” e “G”, representados espacialmente próximos na Figura 15, que correspondem respectivamente ao desejo de fazer algo útil à sociedade e de formar outras pessoas.

Esse desejo de contato com outras pessoas, associado à aspiração de uma melhora no ensino, encontram-se também correlacionados com a possibilidade de um aprendizado constante, como se pode constatar com a proximidade espacial entre os números “1” e “4” e a letra “E” = aprender constantemente. A proximidade desses fatores com as letras “K” e “I” indica ainda uma correlação entre os mesmos e a esperança, por parte dos sujeitos pesquisados, que a opção pela docência lhes proporcione certa autonomia, bem como lhes possibilitem a utilização de suas capacidades pessoais.

Localizado exatamente na intersecção entre o primeiro e o segundo quadrantes da AFC acima, o número “2” reúne os elementos que indicam uma opção pela docência, baseados na ideia de que o exercício do ofício de professor pode ser algo prazeroso. As categorias correlacionadas com essa expectativa, de se obter prazer por meio da prática docente, em que o professor se sente satisfeito quando explica um determinado assunto e recebe o *feed-back* da compreensão por parte do aluno (J). A proximidade espacial entre esses elementos e a letra “B”, aponta para a correlação entre essa possibilidade de obtenção de prazer e a realização do sonho de ser professor (F) que, ao que tudo indica, esses sujeitos carregam consigo de longa data.

Esses dados revelam que os componentes desse subgrupo se identificaram prematuramente com o ofício de professor, sendo que essa opção (F) parece ter sido ponderadamente tomada, sendo consideradas inclusive as responsabilidades (L) que a ela estão vinculadas. De acordo com Valle (2006, p. 183), “as razões pessoais, mesmo sendo muito complexas e difíceis de ser apreendidas, baseiam-se nas afinidades individuais alimentadas desde a mais tenra idade”.

Os sujeitos que tomaram a decisão de ser professor, na expectativa de terem uma carreira profissional (3), ou que foram atraídos pelo tipo de trabalho (5), possuem um ponto de concordância em comum: a viabilidade de um futuro estável (H). Esse elemento conciliador entre esses os dois motivos díspares, pode ser identificado na AFC apresentada anteriormente, por meio da localização espacial da letra “H”, situada tangencialmente ao eixo

1, o qual separa o quarto e o primeiro quadrantes. Verifica-se também que essa letra está a meio caminho dos números “5” e “3”, indicando que, tanto o tipo de trabalho como a perspectiva de terem uma carreira, possui uma correlação com o desejo de um futuro estável.

Esse anseio por uma estabilidade futura, contudo, adquire contornos diferentes conforme os motivos da opção pela docência. Aqueles que optaram em ser professor almejando terem uma carreira (3), o fizeram principalmente por falta de opção (C), ou seja, pela impossibilidade de escolha de outro trabalho que pudesse garantir a conciliação entre a pretensão de uma estabilidade profissional e financeira e a carreira profissional que desejavam. Os sujeitos que optaram pela docência devido ao tipo de trabalho (5), buscavam também um futuro estável, porém fizeram essa escolha de certa maneira deliberada, ao identificar essa opção (F) como uma oportunidade viável para se inserirem no mercado de trabalho (D).

A inserção propriamente dita desses sujeitos na docência, na maioria dos casos, deu-se por meio de um vínculo comunitário inicial, por meio do qual surgiram as primeiras oportunidades de adquirirem a experiência necessária, antes da formalização do exercício desse ofício. Os discursos reunidos na UCE 76 são elucidativos quanto à maneira pelas quais se inseriram como professores em suas comunidades, pois como atestam: *venho do movimento de base, do movimento social. Antes de ir para a Educação Formal eu já trabalhava como educadora popular. Comecei na época pela igreja católica CEBS. Participei de muitas pastorais sociais: Pastoral do Menor, Pastoral Carcerária*. Percebe-se nesses discursos certa ausência do Estado nessas comunidades de assentados, deixando as responsabilidades educacionais por conta das iniciativas de instituições religiosas, que contam com a ajuda de voluntários.

Nessa mesma perspectiva, a UCE 1 reúne os fragmentos de discurso confirmadores de uma experiência adquirida diretamente com a educação dos habitantes da comunidade de assentados da reforma agrária, a qual lhes possibilitou, posteriormente, a formalização desse contrato como professores, pois como atestam: *minha experiência como professor começou em 1996, mas antes de assinar minha carteira, já dava aulas de reforço*. Por vezes essas oportunidades para a aquisição de experiências como professor surgem com o retorno do sujeito à comunidade, após a conclusão do Ensino Médio preparatório para o magistério. Os discursos da UCE 373 confirma esse fato, a qual se declara que: *terminei o ensino médio, que era o magistério e queria trabalhar de primeira a quarta séries. Já tinha tido um estágio, uma preparação, fui adquirindo experiência lá, trabalhava com educação infantil, eram*

*somente crianças de seis anos, sendo alfabetizadas.* Verifica-se a construção das experiências iniciais por meio da interação diária entre o aprendiz de professor e os seus alunos que, em sua maioria, são crianças, jovens e adultos participantes de processos iniciais de educação, sobretudo, de alfabetização.

Em outros casos, a experiência inicial ocorreu por meio da participação no planejamento de atividades educacionais, como é o caso dos fragmentos de discurso reunidos na UCE 44, no qual se garante que: *participei um ano de auxiliar de coordenação de projetos educacionais, para a área de primeira a quarta séries, que hoje é do primeiro ao quinto ano.* Nesses casos, embora não haja uma experiência direta como professor, a participação nesses projetos educativos, possibilita um primeiro contato com os processos de ensino/aprendizagem, oportunizando a aquisição de experiências que, provavelmente, lhes serão úteis futuramente.

Um caso típico dessas experiências indiretas como professor pode ser observado nos fragmentos de texto englobados pela UCE 128, nos quais se assegura que: *as minhas experiências como professora não são muitas, mas já deu para sentir que, como professor, tem que ter coragem para enfrentar certos desafios que aparecem.* O que fica latente nesses discursos o sentimento de que, o papel desempenhado pelo professor não é algo que se executa com facilidade, pois o mesmo é complexo e exige muito esforço e determinação no enfrentamento das dificuldades diárias.

Por meio dos trechos de discursos reunidos na UCE 255, pode-se conferir no relato de um desses desafios enfrentados no início das atividades docentes, que o mesmo pode estar relacionado com uma mudança de hábitos e comportamentos. Nesse caso é o próprio sujeito que identifica a inadequação de uma rotina de entretenimento inadequada às normas sociais já estabelecidas na comunidade: *no começo, como eu saia muito e tive que aprender algumas regras. Eu disse para mim mesmo: não dá certo, tive que abandonar certas coisas, pois eu saia muito aos domingos.* Confere-se, nesse discurso, o desafio de uma mudança de comportamento por parte do sujeito, como um esforço de se adequar às regras socialmente estabelecidas. Como alguns desses comportamentos sociais não eram congruentes com o papel social do professor esperado pela comunidade, o sujeito aceita o desafio e muda alguns elementos da sua rotina, no desejo de incorporar harmoniosamente essa função.

Além dessas adaptações à rotina e às exigências da escola, alguns desses sujeitos enfrentam ainda, longos deslocamentos diariamente entre as suas residências e as escolas nas quais trabalham, como se certifica na UCE 391, na qual se afirma que: *logo de início foi um*

*pouco difícil para mim, devido à distância, porque moro a 15 quilômetros da escola onde trabalho.* Uma distância provavelmente percorrida a pé, pois com acrescenta: *tinha de ir todos os dias às seis horas da manhã, para iniciar a aula 07h30min.* Considerando que a maioria das estradas que cortam o interior dos municípios do Estado do Pará, não possuem qualquer tipo de pavimentação, percorrer essa distância nos dias de chuva, certamente tornava esse desafio uma aventura que muitos professores não estão dispostos a enfrentar, aumentando ainda mais a precariedade das condições em que se desenvolvem o processo de ensino/aprendizagem.

Devido às deficiências estruturais e a falta de professores habilitados nessas comunidades, é corriqueiro de se encontrar escolas do campo nas quais as turmas são constituídas por alunos de séries diferentes, frequentando uma mesma sala de aula, tendo um único professor como o responsável por esse ensino concomitante. A UCE 351 apresenta os fragmentos de experiências desse tipo, nas quais o professor iniciante e inexperiente se depara com uma turma multisseriada: *a primeira vez que trabalhei, fui para uma escola de uma localidade que ninguém queria ir, porque os alunos de lá já eram adolescentes, com 16 anos e estudando junto com as crianças de 11 anos, multisseriado.*

Solidários com esse tipo de experiência, os discursos agrupados na UCE 289 confirmam algumas das dificuldades encontrados no início da prática com a educação do campo, acrescentando que esses primeiro contatos fora numa turma multisseriada: *era da primeira à quarta serie tudo junto, lá estavam muitos desses meninos queriam ficar na sala de aula sem camisa com copinhos de bebida na mão, foi o meu primeiro ano de trabalho, a minha primeira vez.* Um tipo de indisciplina em sala de aula também visível nos fragmentos de texto da UCE 399, nos quais se afirma que: *no início do meu trabalho peguei uns três alunos que eram muito rebeldes, muito agressivos.* Discursos esses que confirmam algumas dessas dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante na educação do campo, incumbido da educação de uma turma de alunos com idades heterogêneas e de diferentes níveis de desenvolvimento.

Embora as condições objetivas para o desempenho das atividades docentes não sejam as mais favoráveis, fazendo com que essas escolas do campo se tornem pouco atrativas para os professores qualificados, abrindo-se oportunidades para a atuação docente daqueles que possuem apenas uma formação em nível médio, pode-se identificar uma preocupação e, até mesmo, certa pressão por parte do poder público, para que os mesmos busquem uma qualificação em nível superior. Na UCE 352 ficam evidentes essas imposições, pois como

afirmam: *A exigência do município é essa, que se tenha dedicação, força de vontade e uma faculdade, que é uma qualificação naquela área. Eu não tenho, mas estou em busca.* Corroborando com essa perspectiva, na UCE 397 se pontua que: *o que eles mais exigem é uma qualificação profissional, ter uma graduação.*

Na UCE 184 se identifica inicialmente a importância dos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação em educação do campo, que esses sujeitos ora frequentam, sobretudo quando da participação no chamado “tempo-escola”, pois como afirmam *aprende-se a ser professor buscando conhecimentos nesses encontros.* De acordo com Tardif (2011, p. 235), trata-se de uma concepção tradicional de formação de professores, na qual “[...] o saber está somente ao lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas [...]”. Nesse fragmento de texto, os conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pela universidade, são percebidos como mais importantes do que aqueles oriundos da prática diária, ou seja, as experiências obtidas durante o exercício da docência parecem não possuir o mesmo peso para o aprendizado do ofício de professor, do que aqueles adquiridos teoricamente nesses encontros.

Outro ponto destacado na UCE 184 é a dificuldade de se conciliar o trabalho docente desenvolvido nas escolas do campo e os encontros presenciais ocorridos na universidade, que fazem parte do calendário acadêmico da formação em educação do campo. Nesses discursos se afirma que: *apesar de ser difícil para conciliar, pois ao mesmo tempo em que estou na escola, tenho que estar aqui e depois temos que dar um jeito de pagar essas aulas.* Esses discursos demonstram que, embora os movimentos sociais tenham conseguido, após uma intensa luta política, o investimento do Estado em políticas públicas voltadas para a formação de professores do campo, há a necessidade de um envolvimento, por parte dos gestores escolares, para criar as condições favoráveis para que esses docentes participem de cursos de qualificação.

São identificados também nos discursos dessa classe, fragmentos nos quais os sujeitos expõem uma satisfação com o exercício do ofício de professor, pois a partir dessas experiências perceberem que realmente estão contribuindo com a formação desses alunos e, dessa maneira, certa concretização da intenção de fazer algo de útil para essas comunidades. Na UCE 397 se observa a exposição dessa satisfação com o trabalho realizado, ao se receber o *feed-back* da aceitação pela comunidade, bem como pelo desenvolvimento de laços afetivos entre os alunos e o professor. Nos trechos desses discursos se ratifica que: *já haviam passado*

*por lá para dizer que estavam gostando muito de mim, que não queriam que viesse outro professor no próximo ano.* Apontam ainda a importância dessa aceitação, na decisão tomada pelo sujeito em continuar o desenvolvimento desse trabalho, pois como complementam: *isso foi satisfatório, foi uma das coisas que me levaram a permanecer no município que trabalho, que é Santarém.*

Esse entusiasmo em se verificar a contribuição com o desenvolvimento dos alunos, assim como a criação desses laços afetivos que levam ao reconhecimento do trabalho desempenhado pelo professor, pode ser comprovado por meio das exposições reunidas na UCE 356, nas quais se verifica que os alunos: *mudaram por completo, depois que eu mudei para cá, eles ainda me enviaram cartas.* Uma mudança percebida no desenvolvimento desses alunos, que expressam sua gratidão após a saída desse professor da comunidade.

Um mapa conceitual da Classe 4 é apresentado na Figura 18, propiciando uma visão geral das conexões entre as ideias que são centrais nos discursos agrupados nessa classe.

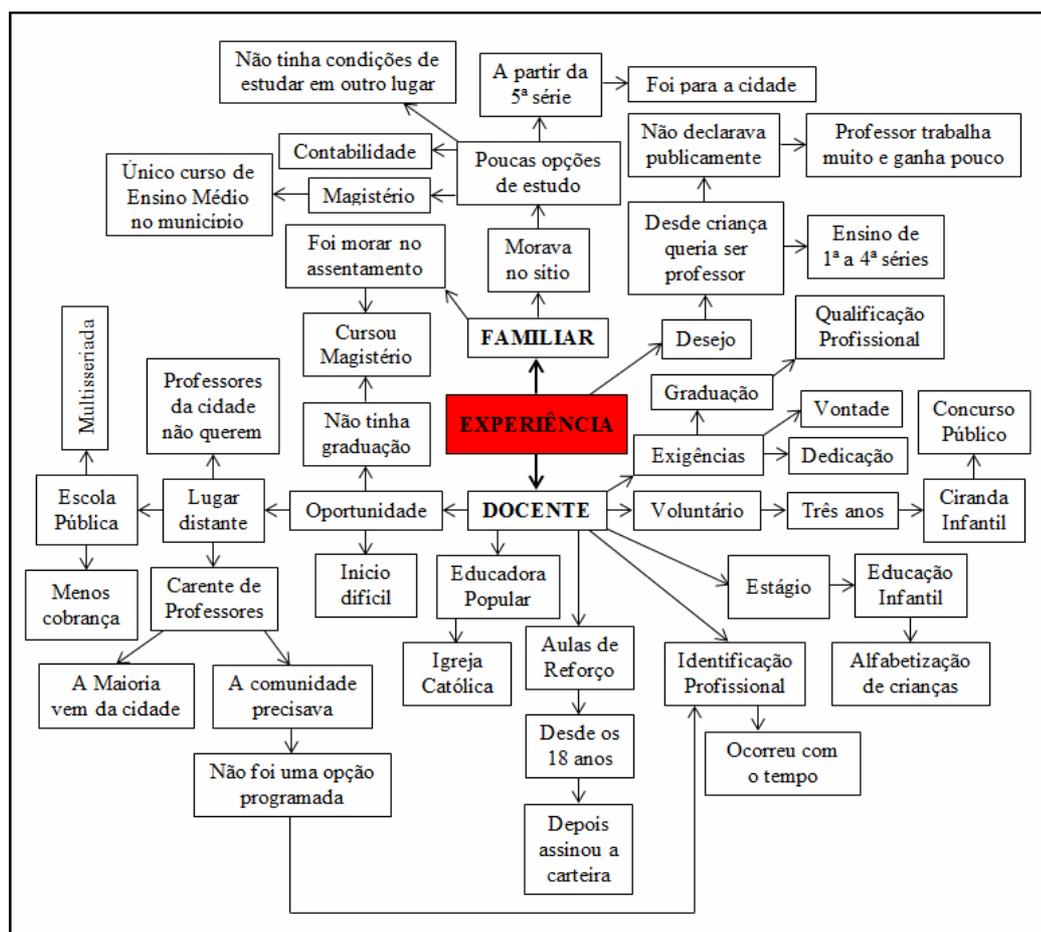


Figura 18 – Mapa conceitual da Classe 4

Verifica-se que o tema principal desses discursos está relacionado com a exposição

das experiências pessoais dos sujeitos pesquisados, que se desenvolvem num contexto familiar e comunitário específicos, por meio das quais se originam as condições propícias para que os mesmos optassem em ser professor. Embora nessa classe de discurso não estejam presentes os elementos necessários à identificação das representações sociais sobre o objeto de interesse do presente estudo, ela fornece importantes pistas sobre a maneira pela qual esses sujeitos se desenvolvem socialmente.

Por meio da criação de estratégias de enfrentamento e de superação das limitações objetivas, os sujeitos vão adquirindo as experiências necessárias à construção de conhecimentos socialmente válidos sobre esse objeto que, de acordo com Jodelet (2001), são compartilhados por meio da linguagem comunicacional e servem como guias das práticas cotidianas. É nessa mesma perspectiva que Dubet (1996, p. 81) sustenta que “a experiência dos membros é objetivada por meio da linguagem e das suas categorias de organização da realidade, que classificam e tornam presentes uma diversidade de objetos e de relações”.

Um estudo isolado dessas experiências, não é possível revelar o conteúdo representacional que se busca, tampouco os processos que envolvem a sua construção, porém, fornece importantes pistas sobre “quem” e “onde” esses conhecimentos do universo consensual são construídos. Verifica-se que essas experiências são construídas ao longo de um tempo dedicado à docência, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, muitas vezes, caracterizam-se por ser um trabalho voluntário ou de estágio, que dispensa qualquer tipo de remuneração. São construídos, assim, saberes e práticas ao longo do percurso de vida profissional, que se constituem numa “bagagem” de conhecimentos, em que se apoiará o exercício do ofício de professor (TARDIF, 2011).

Para enfrentar as dificuldades encontradas, os sujeitos mencionam a necessidade de se ter vontade e dedicação, uma vez que o professor trabalha muito e, a contrapartida financeira, nem sempre é condizente com a sua excessiva carga de trabalho. Devido à desproporcionalidade entre a carga de trabalho e o salário que recebe o professor, muitos dos licenciandos pesquisados admitem que, embora sonhassem desde criança em seguir a carreira docente, sentiam certa vergonha de revelar esse sonho publicamente.

Entretanto, como pontua Arroyo (2011), para os adolescentes de camadas populares a docência se apresenta como um projeto de realização imediata, ou seja, apenas uma habilitação em nível médio, muitas vezes, é o suficiente para se conseguir uma efetivação num cargo público de professor. Enquanto camponeses, filhos e filhas de famílias

trabalhadoras, esses adolescente se veem diante de reduzidas possibilidades concretas de trabalho remunerado, sendo o ofício de professor uma poucas opções que não exigirá um abandono do seu local de origem.

Tendo em vista que todo trabalho dissertativo possui limitações temporais para ser concluído, no capítulo seguinte são feitas as considerações finais do que foi estudado na presente pesquisa. Trata-se mais de um abandono do que um encerramento, pois certamente a amplitude dos assuntos que emergiram, durante esta pesquisa, tornou impossível o aprofundamento adequado de cada um deles, de maneira esgotar todas as possibilidades de análises, dentro do quadro teórico escolhido.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a ‘letra morta’ substitui algo que nasceu do ‘espírito vivo’, e que realmente, durante um momento fugaz, existiu como ‘espírito vivo’” (HANNAH ARENDT, 2010, p. 118)

Nesse capítulo são apresentadas as considerações finais acerca dos resultados encontrados do presente estudo, tendo-se como base nos dados levantados na pesquisa de campo, que foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais. Embora o presente capítulo se destine à tessitura das considerações finais desse texto dissertativo, como mencionado anteriormente, não se deve considerá-lo como uma conclusão para os questionamentos feitos quando do seu início, tampouco como a finalização de um empreendimento realizado na busca por respostas, capazes de oferecer certo conforto teórico, prático e até mesmo ontológico à pesquisadora.

Ao longo do presente trabalho se buscou investigar as representações sociais, formadas pelos acadêmicos matriculados no curso Procampo, sobre o objeto “professor do campo”. O Procampo é um curso de licenciatura que se destina à formação de professores para a atuação nos anos finais da Educação Básica, especificamente em localidades consideradas como sendo do campo. Os objetivos foram atingidos a partir da realização de uma pesquisa de campo, numa Instituição de Ensino Superior que possui Campi distribuídos na capital e no interior do Estado do Pará, sendo que se optou por desenvolver o estudo nos Campi localizados em cinco municípios: Castanhal, Marabá, Santarém, Tomé-Açu e Tucuruí.

A totalidade dos sujeitos participantes da presente pesquisa se caracterizam por residir em localidades consideradas do campo, sendo que a maioria deles desempenha atividades docentes em comunidades de assentados da reforma agrária. Considerando-se a distribuição de gênero, verificou-se uma predominância feminina entre os sujeitos pesquisados, correspondendo à aproximadamente 71% do total da amostra. Esse valor supera o percentual de mulheres que compõe a população brasileira, mas se assemelha à distribuição encontrada em outros estudos desenvolvidos no país, que utilizaram como sujeitos de pesquisa, alunos de cursos de licenciaturas.

Semelhantemente aos resultados encontrados pelos estudos desenvolvidos por Chamon (2007), Rangel (2008), Gatti e Barretto (2009), Carvalho (2012), Moreira (2012) e Dias (2013), a presente pesquisa evidencia um fenômeno histórico que é característico dos cursos de licenciatura, denominado de “feminização do magistério”. Este fenômeno se

desenvolveu ao longo da história da educação mundial e, mais especificamente no caso brasileiro, no final do Século XIX e início do Século XX. Influenciado pela revolução industrial, que passou a exigir uma maior qualificação dos empregados, ampliando-se a demanda educacional e incluindo aquelas populações que se encontravam anteriormente excluídas dos processos educativos formais (APPLE, 1988; LOURO, 2011).

Esse aumento na oferta da educação escolar exigiu uma maior quantidade de professores, abrindo oportunidades de emprego para a população feminina, que se encontrava anteriormente excluída do mercado de trabalho. A maior oferta de empregos no setor industrial também influenciou diretamente nesse processo, pois se abriram novas oportunidades de emprego para os homens, muitas delas mais bem remuneradas em relação à docência. Associados aos fatores sociais estão os fatores psíquicos, por meio dos quais se atribuem à atividade docente aquelas características que estão relacionadas à vocação de ser mãe, ou seja, o “dom” para o cuidado, o amor e a abnegação para com as crianças (LOURO, 2011).

Por meio do perfil sociodemográfico da amostra, foi possível verificar que, embora aproximadamente 71% dos sujeitos pesquisados estivessem em pleno exercício da atividade docente, caracterizavam-se por serem majoritariamente jovens, pois cerca de 68% deles tinha no máximo 35 anos de idade. Dentre os licenciandos que possuíam experiência docente, mais da metade deles (53,3%) desempenhavam essas funções educacionais há mais de três anos. Os dados quantitativos revelaram ainda que a renda familiar da maioria dos sujeitos não ultrapassava três salários mínimos, sendo que o salário que recebiam com o exercício da docência, constituía uma parcela significativa do orçamento familiar, para a maioria das famílias a que pertenciam os sujeitos.

O cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos comprova que a maioria desses licenciandos (senão a totalidade deles) procedia de famílias que detinha a posse de poucos bens materiais e reduzido capital econômico e cultural. Devido às precárias condições sociais, econômicas e de localização geográfica na qual suas famílias viviam, a maioria dos sujeitos pesquisados relata que o Curso Normal de Magistério ou outros cursos técnicos, caracterizaram-se como as únicas oportunidades de terem o acesso ao Ensino Médio.

Os relatos obtidos por meio das entrevistas revelam que o ofício de professor não se caracteriza como uma atividade profissional, com a qual a maioria dos sujeitos pesquisados se identificassem desde a infância. Mesmo aqueles que sempre desejaram ser professor, evitavam expressar publicamente esse sonho, pois as informações disponíveis na sociedade à

sua volta, forneciam-lhes a ideia de que esse ofício era muito desgastante e não recebia uma remuneração à altura das exigências que lhe eram postas. Verifica-se dessa maneira que, esses sujeitos ingressam na docência de uma maneira contraditória, ou por não ser a profissão vislumbrada pela maioria deles, ou devido às informações negativas que recebem do meio social no qual estão inseridos.

Considerando-se as comunidades das quais os sujeitos fazem parte, pode se dizer que muitas das suas características são semelhantes a qualquer outra localizada no campo, entretanto, há que se considerar pelo menos dois aspectos principais que as diferenciam. Por se tratarem de comunidades de assentados da reforma agrária, cujos integrantes possuem uma orientação política contra-hegemônica, acabam por sofrer uma espécie de esquecimento, sendo colocados à margem da sociedade. O segundo aspecto diz respeito ao agravamento desse esquecimento, pois os seus habitantes são assentados que vivem no interior da Região Amazônica, onde as distâncias geográficas tornam ainda mais difícil o acesso dessas pessoas aos centros urbanos, onde se concentra o poder político.

Pelo fato de que no interior da Região Amazônica há uma carência de acesso rodoviário e, desta maneira, o barco se torna o principal meio de transporte utilizado pelos seus habitantes, o tempo de deslocamento é um fator aumenta ainda mais distancia dessas comunidades. Este é contexto que se insere o objeto da presente pesquisa, no qual alunos e professores carecem de necessidades específicas e enfrentam diariamente problemas de infraestrutura, que são totalmente diferentes em outras regiões. Mesmo estando localizadas distantes da cidade, estas comunidades se veem obrigadas por lei a aderir ao modelo urbano de educação.

A Educação do Campo emerge nos discurso dos sujeitos pesquisados, como uma espécie de negação ao modelo hegemônico e homogeneizante de educação, que não leva em consideração as necessidades específicas do morador do campo. Há uma incorporação dos ideais reivindicatórios dos movimentos sociais do campo, aos discursos dos licenciandos, evidenciados nas atitudes favoráveis à mudança. Uma mudança que, dentre outras coisas, exige um modelo pedagógico que se proponha a oferecer uma educação contextualizada à realidade cotidiana do camponês.

Para tanto, os valores da escola, assim como os seus conteúdos disciplinares e curriculares, devem estar direcionados ao fortalecimento dos laços familiares e, desta maneira uma maior integração da comunidade camponesa. O fortalecimento e a integração familiar e comunitária seriam garantidos, pelo estabelecimento de uma estrutura escolar, que

possibilitasse ao morador do campo, o acesso a todos os níveis educacionais, sem a necessidade de abandonar o seu local de origem.

Diante dos diferentes registros lógicos disponíveis sobre a Educação do Campo, proporcionados pela complexidade de informações, originadas em campos diversos - como o político, o econômico e o social – e que preenchem funções variadas, instaura-se um estado de polifasia cognitiva nos sujeitos pesquisados. Para que este objeto se integre ao universo consensual dos licenciandos, é necessário que o excesso de informações que o permeiam seja reduzido, por meio de supressões e acréscimos.

Verifica-se, assim, a ocorrência de supressões de certos registros lógicos oriundos do campo político, relacionados à libertação dos sujeitos por meio da educação, os quais oferecem uma sustentação teórica à proposta pedagógica da Educação do Campo. Em contrapartida, são potencializados elementos do campo econômico, relativos ao aprimoramento técnico, que pode ser proporcionado pela educação, por meio do qual se poderia obter um aumento produtivo.

Sendo assim, os novos conhecimentos acerca da Educação do Campo se ancoram psicossocialmente nos saberes prévios dos licenciandos que, por sua vez, fundamentam-se na solidariedade mecânica em que a família e a comunidade são pontos centrais na vida dos sujeitos. A escola do campo surge como uma possibilidade de manutenção da coesão social, desde que proporcione uma educação contextualizada, que seja capaz de incrementar a capacidade produtiva familiar, bem como reforçar os laços de parentesco e as relações afetivas dentro da comunidade.

Ressalta-se a maneira contraditória na qual a maioria dos sujeitos ingressa na profissão docente, no qual se estabelecem as condições necessárias e suficientes para a formação de cognições discrepantes entre si, o que caracteriza um estado perturbador, teoricamente denominado de dissonância cognitiva. Esse estado perturbador, no qual a docência se apresenta como uma profissão desvalorizada e pouco reconhecida socialmente, tende a ser reduzido com o desenvolvimento de uma imagem coerente de Educação do Campo, por meio da qual os licenciandos podem se inserir e construir uma identidade de “professor do campo” valorizada.

Uma imagem que possibilita vislumbrar o papel do professor como algo útil socialmente, que encerra o desafio de formar outras pessoas e, deste modo, possui um potencial transformador. A imagem de uma ponte chega a ser citada por um dos sujeitos da amostra, indicando os atributos que revestem figurativamente essa função social, um caminho

sólido que é capaz de conduzir as pessoas, com segurança, de um ponto a outro da caminhada. Essa imagem se ancora psicossocialmente na importância que é depositada na educação, enquanto fonte de transformação da sociedade, sendo que o professor possui papel fundamental nesse processo.

Os sujeitos pesquisados acreditam ainda que, para o professor do campo desempenhar a contento todas as funções que lhe são confiadas, deve possuir características psicológicas específicas. Desta maneira, julgam que, para o desempenho da docência, é necessário comprometimento, dedicação, tolerância, amor e carinho, sendo a função do professor muito parecida com a um psicólogo.

Pode-se afirmar que o presente trabalho não se encerra com estas considerações, pois novos questionamentos surgem e apontam para o desenvolvimento de novos estudos, no intuito de aprofundar a compreensão teórica sobre o objeto ora pesquisado. Verifica-se a necessidade de se desenvolverem pesquisas possibilitem a comparação das RS da Educação do Campo, entre sujeitos engajados e não engajados em movimentos sociais do campo. Também há necessidade de um aprofundamento dos estudos que verifiquem de que modo o contexto cultural dos sujeitos pode influenciar a construção de RS da Educação do Campo. Considerando ainda a complexidade que permeia este objeto, o que impossibilita a sua total apreensão por parte do pesquisador que, em situações normais de pesquisa, lança mão de um único quadro teórico de análise, vislumbra-se a possibilidade novas pesquisas com abordagem interdisciplinar, baseadas em outros quadros teóricos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**. v. 10, n. 23, p. 122-138, jul-dez, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun, 2008.
- APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev, 1988.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, F. et. al. Introdução. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Coleção Educadores – MEC. Recife: Massagana, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUER, M. W. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUER, M. W. ; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª edição, Rio de Janeiro: vozes, 2010.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. “Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas”. Editora Cortez. São Paulo. 2001.
- BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. 2003. 233 f. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAP, 2003.
- BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. **4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP**. São Paulo, p. 132-150, 2008. Disponível em: < Disponível em: [http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/biazzo\\_p\\_p.pdf](http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/biazzo_p_p.pdf)>. Acesso em 27 jul 2013.
- BORGES, H. S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo : Cortez, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühmer. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_, P. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_, P. **Os usos sociais da ciência**. Tradução de Denice Barabara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/ DF: Senado, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 27 jun. 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010.

CARDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. A escola família agrícola do sertão: entre os recursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CARVALHO, R. C. M. Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia. 2012. 169 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Taubaté. Taubaté: UNITAU, 2012.

CORDEIRO, G. N. K. A realação teoria- prática do curso de formação de professores do campo na UFPA. 2009. 200 f. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

CORRÊA, M. V. G. Memória da prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. 2012. 114 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CHAMON, E. M. Q. O. **O educador do campo: construção identitária.** Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília: CNPq, 2011.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social do risco: uma abordagem psicossocial. In: **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

\_\_\_\_\_, E. M. Q. O. Formação e (re)construção identitária: um estudo das memórias de professores do ensino básico em um programa de formação continuada. 2003. 118 f. **Tese de Pós Doutorado.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. Ed. Sao Paulo: Cortez, 2003.

CONCEIÇÃO, D. L. A formação continuada de professores para a afirmação dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. 2010. 220 f. **Dissertação de Mestrado.** Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

COSTA, L. G. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas.** São Paulo : Cortez, 2012.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P.A **identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Tradução de Lúcia M. Endich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research.** 3. ed. California: Sage Publications Inc., 2005

DIAS, G. L. As representações e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA. 2013. 228 f. **Dissertação de Mestrado.** Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de Psychologie.** Tome XLV, n. 405, 189-195, 1992.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper.** n. 60. Lisboa: CIES, 2009.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social.** Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELETOBRÁS/ELETRONORTE. **Publicações**. Eletronorte: Tucuruí, 2013. Disponível em: <<http://www.eln.gov.br/opencms/opencms/publicacoes/>>. Acesso em: 22 ago 2013.

FESTINGER, L. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FARR, R. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, n. 85, v. 24, p. 35-44, abr, 2011.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: dasafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A. *et. al.* (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. n. 1, maio, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo : Cortez, 2012.

GHIRARDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Estatística Municipal: Santarém**. Belém: IDESP, 2011. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br> >. Acesso em: 14 maio 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Estatística Municipal: Tomé Açú**. Belém: IDESP, 2011. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br> >. Acesso em: 14 maio 2013.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUARESCHI, P. et. al. **Apresentação da edição brasileira**. In : MOSCOVICI, S. Psicologia das minorias ativas. Petrópolis : Vozes, 2011.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. **Informações Básicas do Estado do Pará**. 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/>>. Acesso em: 25 fev 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Registro Civil**. v. 38. 2011. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Registro\\_Civil/2011/pdf/tab\\_4\\_2.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Registro_Civil/2011/pdf/tab_4_2.pdf)>. Acesso em: 27 mar 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Registro\\_Civil/2011/pdf/tab\\_4\\_2.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Registro_Civil/2011/pdf/tab_4_2.pdf)>. Acesso em: 12 mar 2013.

INCRA. **Histórico da Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 15 Dez 2012.

INEP/MEC, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep/MEC, 2009.

INFRAERO. **Aeroposto de Marabá**. Portal oficial na internet. 2013. Disponível em: <<http://www.infraero.gov.br>>. Acesso em: 12 abr 2013.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, S. **Os contextos do saber: representações comunidade e cultura**. 2. ed. Traduzido por Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRÜGER, H. Ideologias, sistemas de crenças, e atitudes. In: CAMINO, L. et. al. (Org). **Psicologia Social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEFBVRE, H. **A Revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: UGMG, 2008.

LIRA, D. M. N.; MELO, A. D. D. **A educação brasileira no meio rural: recortes no espaço e no tempo**. Anais da I Conferência de Políticas Públicas Contra a Pobreza e a Desigualdade. Natal: UFRN, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD**. Brasília: SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECADI, 2013, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 Abr 2013.

MEIRELES FILHO, J. C. **Livro de ouro da Amazônia**. 5. ed. Rio de Janeiro: 2006.

MENEZES, M. A. **Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN**. Dissertação de mestrado, UFS: Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2009.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia Social**. Tradução de Eliane Fittipaldi e Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196**. Brasília: CNS, 1996. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Aceso em: 25 Fev 2012.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável)- Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOREIRA, A. M. Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. 136 f. Universidade de Taubaté. Taubaté: UNITAU, 2012.

MORSE, J. M.; FIELD, P. A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2. ed. Califórnia: Sage Publicatios, 1995.

MOURA, A. A. V. **A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes**. . Dissertação de mestrado, UNB: Universidade de Brasília, 2011.

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

\_\_\_\_\_, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis : Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis : Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, S. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis : Vozes, 2012.

MUNARIN, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**. v. 33, n. 01, jan-abr, 2008. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em 15 Mar 2013.

NASCIMENTO, A. R.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**. v. 6, n. 2, 2º semestre, 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>>. Acesso em: 14 jul 2012.

NASCIMENTO, C. G. Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa. **Tese de Doutorado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETO, A. C. O. Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha. **Dissertação de Mestrado**. 203 f. Universidade do Estado do Pará. Belém: UEPA, 2011.

NETO, L. B. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PANIAGO, R.N. Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso. **Dissertação de mestrado**. UFM: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

PARÁ. Secretaria do Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Estatística Municipal**. Belém: IDESP, 2011. Disponível em: <<http://www.idesp.pa.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2013.

PNUD BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 15 abr 2013.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 21/05/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL. **Portal oficial da Prefeitura Municipal de Castanhal na internet**. 2013. Disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br>>. Acesso em: 12 abr 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ. **Portal oficial da Prefeitura Municipal de Marabá na internet**. 2013. Disponível em: <<http://www.maraba.pa.gov.br>>. Acesso em: 12 abr 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOMÉ-AÇU. **Portal oficial da Prefeitura Municipal de Tomé-Açu na internet**. Disponível em: <<http://www.prefeituratomeacu.pa.gov.br>>. Acesso em: 15 jul 2013.

RANGEL, A. C. M. Formação de professores em Belém do Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente. 2008. 302 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVEIRA, M. L. O. Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência na UFBA. 2012. 102 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SPOSITO, M.; WHITACKER, Arthur. **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRANZILO, P. J. R. Contribuições teóricas para formação de professores do campo. **Dissertação de mestrado**. UFB: Universidade Federal da Bahia, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2014**. Brasília: Moderna, 2014.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Saúde Pública**. v. 39, n. 3, p. 507-5014, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia social do conhecimento do cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (coordenadores). **Psicologia Social**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALENTE, A. L. E. F. A extensão rural e o “mundo do faz de conta”. In: ALVES, G. L. **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.

VALLE, I. R. Careira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 86, p. 178-187, maio/ago, 2006.

VENDRAMINI, C.R. **Educação e trabalho:** Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-35, maio/ ago. 2007.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, M. O. **História da educação:** A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU**

D541r Dias, Alesandra Cabreira  
Representações sociais da Educação do Campo:  
formação e identidade docente./ Alesandra Cabreira. - 2014.  
212f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2014.  
Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Edna Maria Querido de Oliveira,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Professor do campo.  
3. Representações sociais. 4. Identidade. I. Título.

Autorizo cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e de pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica da autora.

Alessandra Cabreira Dias

Taubaté, junho de 2014.