

NATÁLIA CRISTINA LOPES

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

L864t
2016

Lopes, Natália Cristina, 1988-
Trajetórias escolares dos licenciandos em Educação do
Campo da UFV. / Natália Cristina Lopes. – Viçosa, MG, 2016.
viii,79f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.68-73.

1. Educação do Campo. 2. Educação do Campo -
Estudantes universitários. 3. Escola - Estudantes - Educação do
Campo. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

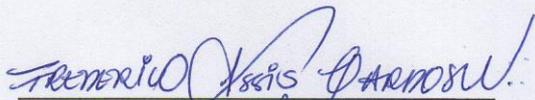
CDD 22. ed. 374.01

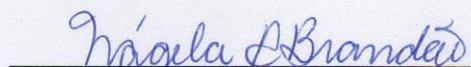
NATÁLIA CRISTINA LOPES

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV**

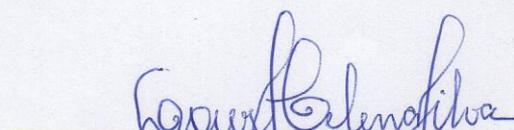
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de fevereiro de 2016.


Frederico Assis Cardoso


Nágela Aparecida Brandão


Marcelo Loures dos Santos


Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que em sua infinita bondade fortaleceu-me em todos os momentos desta caminhada.

À professora Lourdes Helena da Silva, que não foi somente orientadora, mas também companheira. Sua presença amiga e a compreensão demonstrada diante das minhas dificuldades de construção deste trabalho foram decisivas para a conclusão do mesmo.

À professora Wânia Maria Guimarães Lacerda, pela atenção, compreensão, disponibilidade e preparo para a pesquisa, desde a graduação. Agradeço pela presença na conclusão de mais uma etapa.

Aos meus queridos pais, Luiz e Maria Ermindia, pelo amor, confiança e orações; à minha irmã Ana Claudia, à minha sobrinha Alice e ao meu cunhado Adão, pela compreensão nos momentos de ausência, pela paciência, carinho e apoio.

Ao meu marido, João, pelo amor e cumplicidade demonstrados ao longo de mais uma etapa da minha vida.

Ao professor Willer Araújo Barbosa, pela presença nos bastidores, sempre com palavras amigas nos momentos mais difíceis de construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, principalmente ao professor Eduardo Simonini, por compreender minhas angústias e dificuldades e sempre dispor de uma palavra de incentivo para que eu pudesse superá-las.

Aos professores participantes da banca avaliadora, Frederico Assis Cardoso, Nágela Aparecida Brandão e Marcelo Loures dos Santos, por terem aceitado o convite e pelas importantes contribuições e apontamentos para a melhoria deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Tatiana, Poliane, Cíntia e Fabrício, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

Por fim, agradeço aos licenciandos da Educação do Campo da UFV, que se dispuseram a participar desta pesquisa, cedendo-me seus preciosos tempos e, gentilmente, dividindo comigo suas trajetórias.

SUMÁRIO

	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	iv
	LISTA DE GRÁFICOS.....	v
	LISTA DE TABELAS.....	vi
	RESUMO.....	vii
	ABSTRACT.....	viii
	 INTRODUÇÃO.....	 1
1	REVISÃO LITERATURA.....	7
1.1	Cenário histórico-político da Educação do Campo.....	7
1.2	As pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e seus educandos.....	13
1.3	Trajetórias sociais e escolares.....	17
2	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: ESTRUTURA DO CURSO E PERFIL DOS ESTUDANTES.....	23
2.1	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.	23
2.2	Perfil dos licenciandos em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.....	28
3	AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E ESCOLARES DOS ESTUDANTES.....	46
3.1	Os caminhos rumo à Universidade.....	46
	 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 65
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
	ANEXOS.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEB - Conselho de Educação Básica
- CEE - Centro de Ensino e Extensão
- CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo
- LICENA- Licenciatura em Educação do Campo
- LPEC - Licenciatura Plena em Educação do Campo
- MEC - Ministério da Educação
- MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária
- PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
- PVB - Pavilhão de Aulas II
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
- TCC -Trabalho de Conclusão de Curso
- UAB - Universidade Aberta do Brasil
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFS - Universidade Federal do Sergipe
- UFV - Universidade Federal de Viçosa
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNB - Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	A faixa etária dos estudantes da LICENA.....	30
Gráfico 2	Distribuição dos estudantes da LICENA por sexo.....	31
Gráfico 3	Distribuição da amostra de estudantes da LICENA pela auto declaração de pertença étnico/racial.....	33
Gráfico 4	Distribuição dos estudantes da LICENA conforme os grupos estabelecidos no Edital.....	34
Gráfico 5	A origem dos estudantes da LICENA.....	35
Gráfico 6	Distribuição da amostra de estudantes da LICENA por local de residência atual.....	37
Gráfico 7	Distribuição da amostra de estudantes da LICENA por estado civil.....	38
Gráfico 8	Informações sobre filhos dos estudantes da LICENA.....	39
Gráfico 9	Distribuição dos estudantes da LICENA por religião e/ou práticas religiosas.....	39
Gráfico 10	Informações sobre a Pré-escola.....	41
Gráfico 11	Informações sobre a conclusão do Ensino Médio dos estudantes da LICENA.....	42
Gráfico 12	Nível de escolaridade do pai dos estudantes da LICENA.....	43
Gráfico 13	Nível de escolaridade da mãe dos estudantes da LICENA.....	44
Gráfico 14	O acesso ao ensino superior por membros da família dos estudantes da LICENA.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da produção acadêmica de teses e dissertações sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e seus educandos no período 2009-2012.....	14
Tabela 2	Distribuição da carga horária da LICENA.....	27
Tabela 3	Distribuição dos estudantes da LICENA de acordo com os Estados e cidades de origem.....	35

RESUMO

LOPES, Natália Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2016. **Trajetórias escolares dos licenciandos em Educação do Campo da UFV**. Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Co-orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

O presente trabalho consiste numa pesquisa que tem como tema as trajetórias escolares de estudantes de licenciatura em Educação do Campo. O principal objetivo desta pesquisa consistiu em conhecer, descrever e analisar as trajetórias sociais e escolares dos estudantes que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) - UFV. Especificamente, objetivamos compreender e interpretar as trajetórias sociais dos licenciandos que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV no ano de 2014, que atuam em movimentos sociais e populares do campo. Em termos metodológicos, assumimos os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa envolvendo a conjugação dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário, observação e realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). A dissertação está organizada em três capítulos, em que o primeiro capítulo discute a produção teórica sobre Educação do Campo, ou seja, as pesquisas sobre as licenciaturas em Educação do Campo, destacando os estudos sobre trajetórias escolares no campo da Sociologia. No segundo capítulo apresentamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, discutindo a estrutura do curso e o perfil dos estudantes. No terceiro capítulo, evidenciamos as trajetórias dos licenciandos da Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, advindos dos depoimentos coletados por entrevistas com oito estudantes deste curso. Para finalizar, tecemos algumas considerações finais, apontando que esta pesquisa possibilitou compreender que as trajetórias desses sujeitos revelam singularidades em seus percursos escolares, práticas sociais e perspectivas de formação superior desse novo público que vem ocupando as universidades públicas brasileiras.

ABSTRACT

LOPES, Natália Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, February 2016. **School trajectories of licensees of Field Education at UFV.** Adviser: Lourdes Helena da Silva. Co-adviser: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

The present study consists on a survey that has as its theme the school trajectories of licensees students in Field Education. The main objective of this research consisted in knowing, describe and analyze the social and school trajectories of the students that entered in the Degree in Field Education (LICENA) - UFV. Specifically, we aim to understand and interpret the social trajectories of the licensee who joined in the course of Degree in Field Education at UFV in 2014, that work in social and popular movements in the field. In methodological ways, we assumed the assumptions of the approach to qualitative research involving a combination of technical procedures of bibliographical research, application of questionnaire, observation and execution of semi-structured interviews. The data obtained were analyzed according to the assumptions of the content analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). The dissertation is organized in three chapters, in which the first chapter discuss the theoretical production about Field Education, that is the research about the licensees in Field Education, highlighting the studies about school trajectories in the field of Sociology. In the second chapter, we presented the course of Licensee in Field Education at Federal University of Viçosa, discussing the course structure and the profile of the students. In the third chapter we evidenced the trajectories of the licensees of Field Education at Federal University of Viçosa, arising from the testimony collected by interviews with eight students of this course. To finish, we have some final considerations pointing that this research made possible to understand that the trajectories of this subjects revealed some singularities in their school careers, social practices and perspectives of higher education of this new audience that has occupied the Brazilian public universities.

INTRODUÇÃO

“Eu me senti cortando a cerca do latifúndio, eu vi esse sentimento escancarado assim. Eu me senti ocupando um espaço que sempre foi meu e eu não tive oportunidade de estar nele. Essa foi a primeira impressão que eu senti. Eu nunca tinha vindo aqui na UFV, mesmo conhecendo alguns projetos, algumas pessoas que trabalham aqui e tinham relação com o assentamento, mas o *campus* eu não conhecia. Mas passar por aquelas pilastras pra mim, como estudante da LICENA, foi a mesma sensação que meu pai sentiu quando ocupou a primeira fazenda” (Ana, 27 anos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST).

O trecho acima mencionado apresenta o significado de estudar em uma universidade pública para uma jovem do campo, assentada pelo projeto da Reforma Agrária no Assentamento 1º de junho, localizado em Tumiritinga - Minas Gerais. Ela ingressou na Licenciatura em Educação do Campo, curso que propõe uma formação para que os educadores sejam capazes de compreender a diversidade das comunidades e povos do campo nos aspectos social, cultural, político e econômico (Projeto Político Pedagógico/Licenciatura em Educação do Campo, 2013).

A implementação de um curso de licenciatura específico para a formação de educadores do campo resulta de um longo processo de debates e reivindicações promovidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, em interação com outras instituições da sociedade civil, como as universidades públicas, engajados com a questão do campo e em prol de políticas públicas voltadas para essa realidade. Conforme Munarim (2008), a discussão referente à necessidade de uma renovação da qualidade pedagógica e política da educação oferecida para as populações do campo proporcionou a construção de um movimento nacional em torno de um novo paradigma de educação e de escola do campo, que confere novos significados para esse contexto¹.

Nesse sentido, esta pesquisa se insere no cenário da mobilização e organização dos povos do campo, que, diante da não garantia dos seus direitos por parte do poder público, articulam as suas lutas pelo direito à terra e ao acesso à educação escolar. Este movimento que vem ocorrendo no contexto brasileiro desde a década de 1990 tem afirmado outro projeto de escola e de sociedade, pautado num modelo de educação específico para os

¹ Implica em pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado a partir do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. “Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social” (MOLINA & JESUS, 2004, p. 12).

sujeitos do campo, abarcando questões vinculadas à diversidade de culturas, relações e modos de vida diferenciados dos povos do campo (MUNARIN, 2008).

As conquistas alcançadas por esse Movimento pela Educação do Campo ao longo de anos de lutas dos movimentos sociais do campo foram permeadas por muitos desafios e retrocessos, colocando em discussão novas questões aos educadores, à escola, ao Estado e à sociedade. Dentre elas, estão as demandas e debates referentes à necessidade de formação específica dos educadores do campo, como possibilidade de melhorar a qualidade da escolarização na Educação Básica.

Foi a partir desta inquietação sobre a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo e da inclusão desta questão na agenda política do país que os movimentos sociais e sindicais do campo, através das parcerias firmadas com universidades públicas brasileiras, desenvolveram os cursos intitulados Pedagogia da Terra², a partir dos quais desenvolveram importantes experiências pedagógicas que possibilitaram, posteriormente, a operacionalização do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de Ensino Superior, direcionados especificamente para a formação de docentes para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais (BRASIL, MEC, 2014).

Todavia, é importante salientar que as licenciaturas em Educação do Campo não marcam a entrada da Educação do Campo nas universidades brasileiras, fato que ocorreu anteriormente com a participação de professores e estudantes universitários nos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Criado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o PRONERA tem como objetivo fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, tendo como referência o desenvolvimento sustentável e a utilização de metodologias que respeitem a especificidade do campo e de seus sujeitos sociais (BARBOSA, 2012). Assim, o PROCAMPO está baseado nas experiências desenvolvidas em diversos processos formativos, como exemplo no PRONERA e nos cursos de Pedagogia da Terra.

Conforme aponta Antunes-Rocha (2010, p. 389-390), os cursos de Licenciatura

² Pedagogia da Terra foi o nome atribuído ao curso de formação em nível superior de educadores do MST. Tal curso foi implementado em parceria com instituições federais de Ensino Superior e já se consolidou em vários estados brasileiros (GONSAGA, 2009). De acordo com Caldart (2000), os trabalhadores do Movimento Sem Terra atribuem enorme importância e significado à terra, percebendo-se aí uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra, aprendendo a partir do cuidado com a terra lições sobre o cuidado com o ser humano.

específicos para a formação de educadores do campo são iniciativas recentes, sendo necessário “um olhar mais descritivo, um dar a conhecer para que possa ser lido, problematizado e escrito por mais pessoas”. Para a autora, torna-se fundamental a realização de estudos que busquem conhecer os estudantes que realizam estes cursos, suas trajetórias escolares, seus interesses, sua condição socioeconômica e suas expectativas.

A partir desse panorama, nesta pesquisa objetivamos conhecer, descrever e analisar as trajetórias escolares dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) - UFV, que ingressaram no curso no ano de 2014. Especificamente, procuramos compreender e interpretar as trajetórias dos licenciandos que atuam em movimentos sociais e populares do campo.

A gênese do interesse sobre as trajetórias escolares dos jovens do campo que ingressaram na LICENA surge da minha vivência pessoal com o processo de escolarização no meio rural, a qual se assemelha à de milhares de jovens filhos de agricultores familiares que, diante das precárias condições financeiras e das poucas possibilidades de escolarização no campo, são impulsionados desde muito cedo a abandonarem o campo e a buscarem a cidade como alternativa para a escolarização e trabalho.

Aliado a isso, destaco a contribuição da vida acadêmica, com a realização do curso de Pedagogia na UFV, que possibilitou a adoção de uma nova postura com relação ao campo, manifestos no meu desejo de conhecer as singularidades dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas gestadas nesse cenário, que, por muito tempo, foram deixadas à margem do direito à educação. Além disso, as minhas participações no Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA) e, mais recentemente no Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/CAPES/INEP), como bolsista de iniciação científica na pesquisa “A Alternância nas Representações Sociais dos Monitores de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo” também me impulsionaram a esta pesquisa.

É importante ressaltar que o interesse das pesquisas pela juventude do campo no cenário acadêmico brasileiro também é recente, tendo iniciado, mais especificamente, no início do século XXI. Segundo Zago (2013), as pesquisas que privilegiaram este tema estavam associadas fortemente à migração - saída de jovens do campo rumo às cidades -, não como estratégia familiar, mas como um desinteresse pela vida no campo. Para esta autora, um fator preocupante que estes estudos vêm apontando refere-se à tendência de migração entre jovens do sexo feminino, provocando uma masculinização do campo

(ZAGO, 2013).

Cabe destacar que os termos “jovem do campo”, “jovem rural”, “jovem camponês”, “juventude rural” já vêm sendo utilizados nas pesquisas desde o século XVIII. Desde o século XX, em trabalhos sobre as famílias camponesas, o termo individualizado “jovem camponês” ou simplesmente “jovem” vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna, geralmente solteiros e que vivem com os pais (CASTRO, 2012).

A partir dos objetivos propostos para este estudo, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (GODOY, 2005).

De acordo com Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa pressupõe que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo, estabelece o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pois através do trabalho de campo ele poderá presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

Sendo assim, buscando conhecer e compreender as trajetórias escolares dos estudantes da LICENA, no processo de coleta de dados foram combinados diferentes procedimentos técnicos, sendo eles, aplicação dos questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e observação das atividades acadêmicas dos estudantes.

Antes de iniciarmos os procedimentos sistemáticos de coleta de dados, é importante ressaltar que realizamos uma etapa exploratória de estudo, com a consulta aos documentos disponíveis na Secretaria da LICENA, onde buscamos dados preliminares sobre o curso - programação das atividades - locais e horários; professores (nomes, telefones e *e-mails*); Projeto Político Pedagógico (aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico do curso, etc), e sobre os estudantes matriculados (sexo, endereço, telefone, *e-mails*, distribuição de acordo com os grupos sociais do campo descritos no Edital). Identificamos nessa etapa da investigação que foram matriculados no curso 121 estudantes no ano de 2014.

Nessa fase da pesquisa, construímos também um questionário com perguntas, em sua maioria, fechadas, que permitiram levantar informações sobre a trajetória escolar e social dos estudantes da LICENA. Especificamente, foram tratadas informações sobre o

percurso escolar dos licenciandos anterior ao ingresso no curso; níveis de escolarização e ocupação dos pais; faixa etária; sexo; vínculos com os movimentos sociais e populares do campo, dentre outros aspectos.

Após o estabelecimento do contato com os licenciandos e a apresentação da proposta de pesquisa iniciamos a observação das atividades realizadas pelos estudantes a partir do 2º Tempo Escola, realizado no mês de setembro de 2014. Nesse momento, foi aplicado o questionário aos 90 alunos frequentes. Deste total, 60 estudantes responderam ao mesmo. Feita a análise das informações obtidas e a partir das observações realizadas, selecionamos oito estudantes procurando garantir certa diversidade dos sujeitos quanto à faixa etária, o sexo, a participação em movimentos sociais e populares do campo (tempo de atuação, o tipo do movimento e o grau de envolvimento), assim como a disponibilidade e interesse em participar da etapa seguinte da pesquisa, que consistiu em entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de 24 de novembro a 19 de dezembro de 2014, no *campus* da UFV.

Para viabilizar a realização das entrevistas, partimos de um roteiro preliminar, tendo como temas as trajetórias escolares e sociais. Sendo assim, o diálogo entre a pesquisadora e os licenciandos versou sobre a trajetória escolar até o ingresso na LICENA, a trajetória na Educação do Campo, a participação em outros processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior anterior ao LICENA, as razões para se apresentar ao vestibular da LICENA e a descrição do momento de ingresso e início das atividades do curso na UFV. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados. As transcrições foram feitas pela própria pesquisadora, buscando aprofundar as informações sobre as trajetórias sociais e escolares dos estudantes da LICENA.

A utilização das entrevistas semiestruturadas configura-se em um instrumento muito viável para a coleta de dados, pois possibilita que o entrevistado seja questionado a partir de suas respostas a cada indagação do pesquisador, possibilitando uma riqueza maior de detalhes e o aprofundamento das questões do estudo. Contudo, a análise das informações obtidas a partir deste instrumento de coleta de dados requer o olhar atento do pesquisador, necessitando de várias releituras das transcrições e de um processo intenso de análise (CHIZZOTTI, 2006).

Conforme já mencionado, concomitante à realização da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizamos a observação das atividades dos licenciandos no Tempo Escola, ou seja, eventos, aulas, reuniões, entre outras atividades vivenciadas no contexto universitário. As observações realizadas foram registradas em um caderno de campo. É importante ressaltar que iniciamos a observação intensa da rotina de atividades dos

estudantes a partir do 2º Tempo Escola, realizado no segundo semestre de 2014. Acompanhamos todos os momentos vivenciados pelos educandos na UFV, seja nas aulas, nos intervalos das atividades, nos corredores, nas reuniões, nos eventos, no trajeto do hotel até o local de aulas, no Serão, no Conselho, etc.

A sistemática adotada para a análise dos dados consistiu na organização e análise de todas as informações obtidas por meio de questionário, entrevista e observação, bem como daquelas obtidas por meio de fontes secundárias, de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). Tratou-se de uma análise de conteúdo de forma transversal do conjunto dos relatos, a partir da qual buscamos as recorrências entre os percursos escolares dos licenciandos no que se refere as especificidades de suas trajetórias; os estabelecimentos de ensino frequentados na educação básica; as razões para ingressar nesta licenciatura; os processos seletivos anteriores ao ingresso na LICENA e a conciliação dos estudos com o trabalho. Também efetuamos uma análise vertical de cada uma das entrevistas, privilegiando a singularidade de cada percurso escolar, reconstituindo cada uma das trajetórias.

Desse modo, essa pesquisa busca contribuir com a produção acadêmica no campo educacional, no âmbito da Sociologia da Educação e da Educação do Campo, dada a escassez de investigações sobre o prolongamento da escolarização até o nível superior entre os filhos dos agricultores, pois visa contribuir para uma compreensão sobre as singularidades das trajetórias escolares dos jovens que ingressam nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 1 será discutida a produção teórica sobre Educação do Campo, ou seja, as pesquisas sobre as licenciaturas em Educação do Campo, destacando os estudos sobre trajetórias sociais e escolares no campo da Sociologia. O capítulo 2 apresenta o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, discutindo a estrutura do curso e o perfil dos estudantes. No terceiro capítulo, evidenciamos as trajetórias escolares e sociais dos licenciandos da Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, advindos dos depoimentos coletados por entrevistas semiestruturadas com oito estudantes deste curso. Para finalizar, tecemos algumas considerações finais, apontando que esta pesquisa possibilitou compreender que as trajetórias desses sujeitos revelam singularidades em seus percursos escolares, práticas sociais e perspectivas de formação superior desse novo público que vem ocupando as universidades públicas brasileiras.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, discutiremos a produção teórica sobre Educação do Campo, as pesquisas sobre as licenciaturas em Educação do Campo, destacando os estudos sobre trajetórias sociais e escolares no campo da Sociologia.

1.1 Cenário histórico-político da Educação do Campo

Nesta seção, nosso esforço consiste em resgatar alguns aspectos históricos e políticos do movimento da Educação do Campo no cenário brasileiro. Para tal, é necessário que primeiro compreendamos as principais mudanças e aspectos relevantes nos diálogos realizados pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelos órgãos governamentais e pela sociedade civil em torno da Educação do Campo, que culminaram na criação das licenciaturas para formação de educadores do campo.

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais, seja no campo, seja na cidade. No entanto, de acordo com Silva (2009), a realidade do meio rural sempre esteve caracterizada por um quadro de grande disparidade e exclusão social, se comparada à realidade urbana. As desvantagens não ficam restritas apenas aos recursos financeiros, pois a população rural vivencia também desigualdades socioculturais, sobretudo no que se refere às condições de escolarização.

Conforme Zago (2013), a permanência das desigualdades educacionais do campo no contexto brasileiro é um fato que as pesquisas vêm reafirmando. Para essa autora,

[...] em todas as regiões do país, tanto em relação ao acesso à educação e à qualidade do ensino, quanto ao que se refere à infraestrutura dos estabelecimentos, à formação docente, ao grau de analfabetismo e às distorções entre idade e série, apesar das políticas adotadas, ainda constitui-se uma questão preocupante não apenas para a escola e suas comunidades, mas também para os agentes oficiais responsáveis por essa educação (ZAGO, 2013, p.2).

Nas últimas décadas, a problemática relacionada à educação da população que vive e trabalha no campo tornou-se evidente nos debates e nas políticas públicas em nosso país através da luta dos movimentos sociais, das universidades, das organizações governamentais e não governamentais pelo direito ao acesso à educação.

É necessário enfatizar que a luta pela Educação do Campo emerge a partir da mobilização e organização dos trabalhadores diante da situação de desemprego, da precarização do trabalho e da inexistência de condições materiais para a sobrevivência de todos no campo, resultantes dos avanços da exploração capitalista e do processo de modernização da agricultura (VENDRAMINI, 2007).

A Educação do Campo inicia um movimento nacional para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um novo projeto de desenvolvimento para esse contexto social. Para Caldart (2009), a Educação do Campo não surgiu apenas para criticar a situação educacional, mas para repensar a realidade dos trabalhadores em suas lutas pela terra, pela igualdade social e por condições de vida digna.

Ao focalizarmos as ações voltadas para as populações do campo, observamos que apesar de o Brasil ser considerado um país de origem agrária, até o ano de 1981 a questão da educação do campo não foi sequer lembrada nos textos constitucionais, revelando o descaso dos dirigentes públicos em prol desta situação (ROCHA et al., 2011). Esse panorama de exclusão deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, caracterizado pela implementação de políticas compensatórias, centradas em modelos importados da realidade urbana que não se adequavam. Rocha et al. (2011), explicam este quadro como um período em que houve certa negação dos direitos dos sujeitos do campo a partir de um projeto de escola que disponibilizava um currículo descontextualizado da vida dos trabalhadores e que, ao mesmo tempo, fortalecia o discurso da vida digna nos limites geográficos da cidade.

A discussão em torno dos direitos sociais da população camponesa iniciou-se na década de 1980, a partir de intensa mobilização dos movimentos sociais³ em defesa de uma educação que fosse apropriada aos camponeses, com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país (SANTOS, 2011). Mas esse cenário de ausência de políticas específicas para a educação no meio rural começa a se transformar somente nos anos 1990, a partir das reivindicações dos movimentos e organizações populares do campo (MUNARIN, 2008). O aceno foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96, no seu artigo 28, ao propor a promoção de um espaço para outra forma de ensino no campo, em que se passou a pensar uma formação em que se considere a adaptação, a adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto

³ Nesse momento, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tornou-se o mais combativo movimento social do campo (MUNARIM, 2008).

organizacional como também nas propostas metodológicas e curriculares, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação, e respeitando as singularidades culturais e regionais.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LEI Nº 9.394, 1996, art. 28, I, II e III).

Em 1997 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UnB). Na ocasião, essas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Foi a partir desse questionamento que surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 (CALDART, 2012).

Em 1998 aconteceu a 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia (GO), com o objetivo de mobilizar diferentes sujeitos sociais e entidades no debate sobre a Educação Básica do campo no cenário nacional. Esta conferência foi antecedida por encontros estaduais que reuniram diferentes sujeitos sociais que se preocupavam com a questão da educação básica do campo.

Como resultado dos debates empreendidos nesses eventos, ocorreu a criação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Trata-se de uma rede de mobilização formada pelo MST, UNICEF, UNESCO, UnB e CNBB através do seu setor de educação e das pastorais sociais (ARROYO, 2010).

Outro fato que marcou a trajetória histórica do movimento da Educação do Campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002) pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica. Nestas diretrizes, a referência feita à Educação do Campo é de uma conquista histórica dos povos do campo, significando um passo importante

no sentido de priorizar políticas públicas, além de possibilitar novas estratégias de reivindicação de lutas dos sujeitos do campo por educação e por escola.

Por ocasião da publicação das Diretrizes, em 2002, a Articulação Nacional realizou em Brasília, de 26 a 29 de novembro, o I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, que envolveu diferentes entidades, órgãos públicos, movimentos sociais e sindicais. O referido seminário foi realizado em função do debate nacional sobre a implementação de uma política de Educação Básica do campo e, a partir dos debates realizados, a articulação e o movimento, que foram denominados inicialmente de “Por Uma Educação Básica do Campo” passaram a se chamar “Por Uma Educação do Campo”. Tal mudança ocorreu com objetivo de afirmar, primeiro, que os sujeitos do campo não querem educação somente na escola formal, tendo direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual se luta compreende da educação infantil à universidade (MOLINA & JESUS, 2004). Todavia, foi especificamente em 2004, com a realização da 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que a demanda pela formação dos professores do campo surgiu dos movimentos sociais, que passaram a reivindicar a valorização e a formação específica dos educadores para atuação em um contexto específico.

Assim, através de um importante projeto firmado entre os movimentos sociais e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005, foi realizada a primeira experiência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo em caráter experimental, com objetivo de possibilitar aos educadores do campo uma formação adequada para a atuação em todos os níveis da Educação Básica.

Em 2006, também em resposta à reivindicação, o Ministério da Educação (MEC) criou o PROCAMPO, um programa de formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo. De acordo com Costa (2013), a implementação dessa proposta inovadora fortaleceu a Educação do Campo, pois se tratava de uma política pontual com o reconhecimento e valorização dos saberes e da cultura dos sujeitos do campo.

Por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2007, o MEC convidou quatro universidades federais - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB) para protagonizarem um projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Antunes-Rocha et al. (2011), a escolha

dessas instituições ocorreu devido ao acúmulo de experiências na formação de educadores do campo e/ou experiências na implementação de licenciatura por área de conhecimentos, bem como em gestão compartilhada com os sujeitos do campo.

O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, constitui-se como outro fato marcante na trajetória do movimento da Educação do Campo por elevá-la à condição de política de Estado.

Em 2012, o governo federal lançou o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), apresentado como um conjunto de ações articuladas de uma “política de Educação do Campo” nos termos do Decreto 7.352/2010. O PRONACAMPO prevê ações em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2012).

No eixo de Formação Inicial e Continuada de Professores, este programa propunha como meta a formação de 45 mil educadores do campo nos seus três primeiros anos de vigência, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Para alcançar tais metas, o programa propunha como ações a oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo, a expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), os cursos de aperfeiçoamento e de especialização e, ainda, o financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

No documento final do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012) foram apontadas algumas preocupações no que se refere ao modo como a formação de professores foi inserida no PRONACAMPO. A conjugação das metas de formação dos educadores do campo e as estratégias previstas para atingi-las poderiam representar um retrocesso nas práticas concretas das concepções da Educação do Campo, configuradas no PROCAMPO, sobretudo em relação aos sujeitos a serem efetivamente atendidos e à entrada dos cursos à distância como uma alternativa para se alcançar as metas não atendidas na lógica dos cursos de licenciatura presenciais. Neste contexto, o Movimento de Educação do Campo tem problematizado muito a formação de educadores à distância pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não se realiza de forma plena nessa modalidade.

A partir das ações do PROCAMPO, no ano de 2012, houve uma expansão da

Educação Superior para os povos do campo, no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior brasileiras, de acordo com Molina (2015). Contudo, a autora enfatiza que, apesar dessa ampliação significar um relevante avanço para a Educação do Campo, muitos serão os desafios a serem enfrentados na implantação e consolidação destes cursos para que não haja uma descaracterização da proposta concebida pelos movimentos sociais.

Para Munarin (2008), na sociedade brasileira como um todo, incluindo-se as organizações de docentes, a visão urbanocêntrica é amplamente hegemônica, razão pela qual a questão da educação dos povos que vivem no campo recebe pouca atenção ou atenção enviesada da sociedade e das instituições públicas. Em decorrência desse quadro foi engendrado um movimento social e pedagógico, bem como de construção de conhecimento em torno da temática da Educação do Campo, através de iniciativas que defendem o campo como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele reside possui sua própria cultura e identidades, configurando, portanto, um território que carece de políticas que sejam direcionadas a essa realidade e não que se constituam uma mera transposição do que é elaborado para o meio urbano.

Ribeiro (2008), ao problematizar algumas contradições presentes em diversas experiências pedagógicas dos movimentos sociais do campo, a partir da proposta de formação em tempos/espacos alternados que consegue articular o trabalho produtivo agrícola com a educação escolar, destaca a preocupação com a construção da identidade pessoal e coletiva dos jovens do campo enquanto cidadãos que participam e intervêm na própria realidade.

Além disso, de acordo com Caldart (2009), não há sentido para os movimentos sociais se preocuparem com a educação do conjunto dos trabalhadores se esta não estiver relacionada a lutas mais amplas por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo brasileiro, que ajude a formar os sujeitos para a luta contra o capital e para a construção de outro sistema de produção movido por outra lógica de organização da vida social.

É preciso dizer, ainda, como nos aponta Caldart (2009), que o percurso da Educação do Campo vem sendo construído com muitos avanços, mas também com muitos estreitamentos, percebidos principalmente na lógica de formulação de políticas públicas voltadas apenas para a educação escolar, e distanciados da concepção de educação defendida pelos protagonistas desse movimento, que demandam políticas públicas relacionadas a todos

os direitos dos cidadãos, como a produção, a cultura, a saúde, etc.

1.2 As pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e seus educandos

Nesta seção, pretendemos apresentar e discutir o conhecimento acadêmico produzido acerca da formação inicial de educadores do campo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir de uma revisão de produções acadêmicas brasileiras no período entre 2005 a 2012. Assim, buscamos as produções no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2005-2012) a partir das seguintes palavras-chave: Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo.

Após o levantamento inicial, foram localizadas 312 produções, e, a partir da leitura dos resumos disponibilizados no sítio eletrônico da CAPES, e da observação dos objetivos e dos principais resultados das pesquisas, selecionamos 04 produções acadêmicas (três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) para a abordagem, quais sejam: Gonsaga (2009), Roseno (2010), Barbosa (2012) e Côrrea (2012).

Ao realizar esse mapeamento, esperamos contribuir com a comunidade acadêmica nas discussões sobre a formação dos educadores do campo que ocorre entrelaçada ao prolongamento da escolaridade entre os filhos de agricultores no Ensino Superior.

O recorte temporal selecionado tem como referência a data de criação da experiência piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes as produções acadêmicas no período compreendido entre 2005-2012, embora o primeiro trabalho localizado tenha sido no ano de 2009. É importante destacar que a denominação utilizada não se refere apenas a uma mudança em relação ao curso Pedagogia da Terra, desenvolvido no âmbito do PRONERA. Trata-se de um projeto firmado entre os movimentos sociais e instituições de Ensino Superior para a criação de cursos de formação que visa habilitar educadores para atuarem não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (que era a formação concedida pelos cursos do PRONERA, anteriormente), mas em toda a Educação Básica (GONSAGA, 2009).

Na análise da produção acadêmica sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que trazem informações sobre as trajetórias escolares dos estudantes, percebemos que, apesar de pouco numerosa, essas pesquisas colaboram para consolidar a Educação do Campo com área de produção do conhecimento.

Tabela 1. Distribuição da produção acadêmica de teses e dissertações sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e seus educandos no período 2009-2012.

Curso/Ano	2009	2010	2012	Total
Mestrado	1	1	1	3
Doutorado			1	1
Total	1	1	2	4

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados para a pesquisa.

Como a Tabela 1 evidencia, a produção acadêmica sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo é recente no Brasil. Apesar da primeira experiência de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo ter acontecido no ano de 2005, e mesmo conhecendo-se que a implementação do PROCAMPO tenha propiciado uma expansão da oferta desse curso, o primeiro estudo foi realizado no ano de 2009. A partir das produções localizadas, identificamos que nos anos de 2009 e 2010 foi produzida a quantidade de um trabalho por ano, enquanto no ano de 2012 houve dois trabalhos.

Em termos da localização da produção, essas pesquisas foram produzidas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de Brasília (UNB). Vale destacar que, dos quatro trabalhos selecionados, três foram produzidos na UFMG, onde o primeiro curso de licenciatura foi implantado em 2005. Assim, em termos da distribuição regional da produção, três trabalhos foram oriundos da Região Sudeste, mais precisamente do Estado de Minas Gerais, e um trabalho advém da Região Centro-Oeste, Distrito Federal.

Todos os trabalhos foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação, em áreas de concentração distintas. Assim, dois trabalhos foram realizados na área de Conhecimento e Inclusão Social em Educação, um trabalho na área de Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação, e um trabalho na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana. Apresentamos a seguir o conjunto dos trabalhos selecionados.

O estudo realizado por Gonsaga (2009) teve como objetivo analisar os princípios político-pedagógicos e o processo de desenvolvimento do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo, que configurava um projeto experimental cuja primeira versão foi realizada em 2005 pelo MST em parceria com a UFMG, e com a adesão de outros movimentos sociais da Via Campesina no Brasil. Com relação aos educandos do curso, os dados do estudo revelaram que a turma era formada inicialmente por 60 estudantes, dos

quais 12 desistiram, posteriormente, por motivos diversos. Todos os educandos eram vinculados à Via Campesina no Brasil e provenientes de diferentes estados, tais como Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. O questionário da pesquisa foi respondido por 29 educandos, dos quais 14 afirmaram já possuir uma atuação prévia como educadores em escolas de assentamento, escolas estaduais e/ou municipais. Em relação aos demais educandos, alguns já atuavam como educadores no âmbito dos movimentos de pertença e outros tinham a pretensão de atuar na docência.

As entrevistas, por sua vez, indicaram que a maioria dos educandos estava realizando o curso com o objetivo de melhorar o seu processo de formação para uma atuação no movimento social ao qual pertencia, além de afirmarem o compromisso com o Movimento da Educação do Campo.

A partir dos relatos dos educandos, o estudo de Gonsaga (2009) identificou que o principal desafio enfrentado no curso foi o de os educandos ocuparem o espaço da universidade com as suas assumindo uma identidade própria. Ou seja, para os estudantes a estrutura da universidade era muito diferente da realidade que eles vivenciavam na comunidade. Assim, para poderem dar o grito do grupo, que era “vamos ocupar o latifúndio do saber!”, por exemplo, houve intensas discussões e debates anteriores. Conciliar estudo e militância também foi um desafio, visto que os estudantes eram também militantes dos movimentos sociais, cuja carga de responsabilidades e compromissos aumentou significativamente, requerendo muita disciplina na organização e no planejamento de suas atividades acadêmicas. A amplitude do curso e o desafio de formar por área de conhecimento bem como a dinâmica do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, particularmente a dificuldade de acompanhar os educandos no Tempo-Comunidade devido à distância também constituíram desafios a serem vencidos pelos estudantes e pelo curso.

O estudo de Gonsaga (2009) destaca que, apesar dos desafios enfrentados para a concretização do curso, o mesmo representou para os estudantes uma possibilidade de construir e efetivar, na prática, os princípios da Educação do Campo, além de ser um passo a mais na luta por políticas públicas para a formação docente nas escolas do campo. Para a universidade, o curso trouxe o desafio de repensar o currículo fragmentado das licenciaturas a partir da formação por área de conhecimento como alternativa de superação da fragmentação do conhecimento escolar.

O trabalho desenvolvido por Roseno (2010), por sua vez, teve como objetivo refletir sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FaE/UFMG,

buscando entender o protagonismo dos sujeitos participantes do curso. De acordo com o referido trabalho, uma especificidade do processo de formação desses sujeitos foi a criação de uma estrutura formal da representação do curso denominada “organicidade interna”. Esta estrutura permitiu uma gestão compartilhada do processo de formação, favorecendo o entrelaçamento entre a condição de militante com a condição de estudante.

A pesquisa de Roseno (2010) afirma, ainda, que essa organicidade é uma característica dos movimentos que tem uma forma própria de se inter-relacionarem com outros sujeitos e em novos espaços. Roseno conclui que a implantação desse curso, de caráter específico e diferenciado proporcionou para os envolvidos – comunidade acadêmica, Movimentos Sociais, parceiros, educandos – uma experiência teórico-metodológica singular em direção à consolidação de uma educação inclusiva, que possibilita novas formas de conhecimento e aprendizado em um processo mediado pelo diálogo.

O trabalho de Barbosa (2012) realizou uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Em relação ao perfil dos educandos das segunda, terceira e quarta turmas que ingressaram no curso foram observados o gênero, os estados de origem, a vinculação aos movimentos sociais e relação com a terra. Os dados indicaram que, quanto ao gênero, prevaleceu o feminino e os estados de origem foram Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e entorno. O estudo identificou uma diminuição de estudantes vinculados aos movimentos sociais no decorrer do tempo, pois enquanto na segunda turma 34% dos estudantes eram vinculados aos movimentos sociais, na quarta turma apenas 9% dos estudantes possuíam esse vínculo (BARBOSA, 2012). Esta conexão com movimentos sociais é percebida pela autora como determinante de um perfil de estudante com formação política e experiência de organização coletiva. No que diz respeito à relação com a terra, dentre as comunidades de origem dos estudantes, foi possível observarmos que, além da representatividade dos estudantes provenientes dos assentamentos de reforma agrária, houve um aumento progressivo de estudantes provenientes das comunidades quilombolas.

Em sua pesquisa “Memória na prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG”, Côrrea (2012) buscou compreender o fenômeno da memória com foco na evocação de lembranças de história de vida das aulas lecionadas para a Turma de 2010. A autora identificou seis categorias de lembranças relacionadas, sobretudo, à vida em família e em comunidade, sendo elas: a formação/vivência no curso, o trabalho, a vida escolar referente às experiências enquanto

estudantes da educação básica, à vida social/política e/ou econômica de sua comunidade/cidade, à vida familiar, e vinculados aos meios de comunicação sobre Educação do Campo. Os resultados também mais atuais enfrentados pelos estudantes em suas trajetórias de vida.

Dialogar estes dados com os conteúdos das aulas assistidas em busca de respostas para o passado e de direções para o futuro possibilitou visualizar a importância da manutenção das identidades camponesas, a construção de grades curriculares que dialoguem com a vida prática dos estudantes e o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Pelo fato de os cursos de Licenciatura em Educação do Campo serem experiências recentes, a análise das produções selecionadas evidenciou que nestes trabalhos foram privilegiadas as investigações sobre aspectos curriculares, pedagógicos de desafios para implementação dos cursos, entre outros aspectos (GONSAGA, 2009; ROSENO, 2010; BARBOSA, 2012). Sendo assim, poucas informações são disponibilizadas sobre os licenciandos, suas trajetórias sociais e escolares, assim como suas experiências no ambiente universitário.

A questão do perfil dos estudantes e da sua atuação na implementação das experiências das licenciaturas aparecem como um elemento favorável, tendo em vista a participação ativa e consciente do educando, agindo de modo coletivo na construção do seu conhecimento e tendo por base as vivências na comunidade. Notamos que há uma convergência no entendimento de que as experiências dos cursos de licenciatura contribuem na consolidação da Educação do Campo a partir das políticas públicas para formação dos educadores. Assim, são percebidas expectativas positivas por parte dos sujeitos envolvidos, dadas as especificidades desse processo de formação, que está pautado nos princípios propostos pelos movimentos sociais que atribuem importância às experiências pessoais e coletivas dos sujeitos para a formação docente e atuação nas escolas do campo. Contudo, os estudos não deixam de apontar desafios e limites postos a todos os sujeitos envolvidos na formação.

1.3 Trajetórias Sociais e Escolares

Nesta seção nos dedicamos a expor, brevemente, o conceito de trajetória escolar e os estudos desenvolvidos no campo sociológico sobre a temática, destacando as contribuições destes neste trabalho.

Para se compreender o conceito de trajetória escolar é necessário resgatar alguns aspectos do contexto de surgimento dos estudos sobre essa temática no campo da Sociologia da Educação. Segundo Nogueira & Fortes (2004), o início das investigações relacionadas à questão das desigualdades educacionais ocorreu na década de 1950, quando pesquisas realizadas em diferentes países, evidenciaram que a participação do aluno na escola estava fortemente relacionada à sua origem social. Ou seja, esses estudos indicaram que aspectos socioeconômicos estavam relacionados ao sucesso ou ao fracasso dos percursos escolares dos estudantes.

Desse modo, o estudo da trajetória escolar não se constitui em uma novidade e possui várias definições no campo da Sociologia da Educação. Contudo, Nogueira & Fortes (2004) destacam que é possível compreender o seu significado, observando-se o uso que se faz do termo trajetória em outras áreas do conhecimento e mesmo no senso comum. Por exemplo, na geometria, a noção de trajetória é utilizada para indicar a linha ou o caminho percorrido por um objeto móvel determinado. Da mesma forma, no dia a dia, as pessoas utilizam o termo trajetória para se referir a caminho ou trajeto. Assim, quando se fala de trajetórias escolares, “trata-se então, de em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes sujeitos escolares para a realização de seus percursos dentro dos sistemas de ensino” (NOGUEIRA & FORTES, 2004, p. 59).

Para se caracterizar os caminhos escolares percorridos pelo estudante, como mais ou menos sucedidos, é preciso considerar diferentes fatores. É possível falar de um sucesso maior ou menor em função da distância que o sujeito percorre no sistema de ensino, do prestígio dos ramos escolares seguidos por ele e da velocidade com que ele realiza seu percurso. Nesses termos, os casos de maior sucesso são definidos como aqueles em que os alunos alcançam os ramos superiores e mais prestigiados do sistema de ensino no menor prazo possível (NOGUEIRA & FORTES, 2004).

Em contrapartida, os autores destacam que outra forma de se analisar o sucesso maior ou menor das trajetórias escolares individuais consiste em defini-las em relação ao que seria estatisticamente provável para sujeitos de determinada categoria social. Assim, os estudantes que alcançassem desempenho compatível ou superior àquele esperado de alunos com sua origem social poderiam ser considerados bem-sucedidos, e ocorreria o inverso nos casos de desempenho inferior ao estatisticamente mais provável (NOGUEIRA & FORTES, 2004).

De acordo com os autores supracitados, passa a ser possível, por exemplo, descrever a trajetória de um estudante, cujos pais são profissionais acadêmicos altamente renomados de

áreas prestigiadas do conhecimento, que conclui um curso superior numa área de conhecimento e numa instituição pouco prestigiadas como mal sucedida. A trajetória desse mesmo estudante poderia ser descrita como muito bem sucedida se ele fosse filho de pais analfabetos.

A partir da lógica que predominava nas Ciências Sociais até meados do século XX, de que a escolarização possibilitaria a superação de desigualdades econômicas de construção de uma sociedade justa e democrática (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Ou seja, somente com a oferta da educação pública e gratuita seriam resolvidos todos os problemas sociais, uma vez que, os sujeitos estariam competindo em condições iguais dentro do sistema escola e aqueles que se destacassem por seus méritos pessoais alcançariam posições sociais mais elevadas.

Essa concepção de escola foi questionada em 1960, por dois acontecimentos principais, de acordo com os autores mencionados no parágrafo acima. São eles: a divulgação de uma série de estudos, a partir do final de 1950, que, em resumo, mostraram o peso da origem social sobre os destinos escolares; e a mudança no olhar sobre a educação, devido à frustração dos jovens das camadas médias e populares mediante o baixo retorno social e econômico garantido pelos certificados escolares no mercado de trabalho e nas expectativas de mobilidade social. Desse modo, os estudiosos tiveram que reconhecer que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (etnia, sexo, local de moradia, entre outros).

Sendo assim, as primeiras pesquisas sobre trajetórias escolares foram longitudinais, observando o percurso escolar de um grande número de alunos por um longo período de tempo. Tais pesquisas foram realizadas no final dos anos 1970, com o objetivo de mostrar as desigualdades de oportunidades presentes no sistema educacional, analisando apenas o fluxo destas trajetórias (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009).

A partir da década de 1980, com o avanço das pesquisas qualitativas, os estudos sociológicos se tornam mais circunscritos, selecionando um grupo de trabalhadores ou uma região geográfica específica e estudam minuciosamente as trajetórias escolares aí presentes. Passa-se, nesse segundo momento, a dar maior atenção ao trabalho dos próprios estudantes na construção das suas trajetórias escolares. As pesquisas objetivavam entender a ação do sujeito perante as múltiplas influências sociais, e assim buscavam contemplar também os casos atípicos de trajetórias (LIMA, SICCA, DAVID, 2012).

O terceiro e recente momento do estudo das trajetórias escolares se deu quando os

grandes estudos estatísticos e as preocupações com a questão das desigualdades foram substituídos por pesquisas voltadas para a compreensão da vida escolar de cada sujeito. O grande desafio passa a ser, então, segundo Nogueira & Fortes (2004), a construção de um modelo de análise dessas trajetórias que explique simultaneamente os casos em que o sucesso ou o fracasso escolar ocorrem apesar de serem, do ponto de vista das teorias da educação, improváveis. O desenvolvimento dessas pesquisas voltadas para a análise de trajetórias atípicas deu origem ao que Nogueira (2004) chama de uma “sociologia das trajetórias escolares”. Entretanto, Nogueira destaca que, apesar de os estudos atuais sobre trajetórias escolares serem permeados por diversos aspectos teórico-metodológicos, existe um consenso entre os pesquisadores de que a trajetória escolar não é determinada pelo pertencimento a uma classe social e que, portanto, ela se encontra associada também a outros fatores, como as práticas internas das famílias e as características e disposições dos estudantes.

Portes (1993) e Viana (1998) são exemplos de estudos sobre trajetórias escolares no cenário brasileiro. Os estudos investigam tanto os processos que permitiram a jovens provenientes das camadas populares o ingresso no Ensino Superior, por meio de análise sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, analisando, para além do acesso, também a questão da permanência neste nível de ensino.

A pesquisa de Portes (1993) tem como objeto de estudo o universitário proveniente das camadas populares e sua relação e de sua família com a escola. Objetivou compreender como foi possível para trinta e sete estudantes de origem popular chegar a uma universidade seletiva e prestigiosa como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Participaram de sua pesquisa estudantes na faixa etária de 19 a 43 anos, e de ambos os sexos, de todos os cursos existentes na instituição.

Neste estudo, as estratégias escolares das famílias são tratadas separadamente daquelas dos próprios universitários. Foram identificadas no processo de escolarização dos educandos as seguintes estratégias: (I) A escolha do estabelecimento de ensino, entendendo que uma boa escola é aquela que possibilita a continuidade imediata dos estudos e inserção nos segmentos mais valorizados do sistema escolar; (II) O recurso à bolsa de estudos em escolas particulares; (III) A opção de assumir sua própria escolaridade, e, em consequência, a necessidade de enfrentar questões relacionadas ao trabalho, ao afastamento dos pais e da mudança da sua cidade de origem para a capital; (IV) Interrupções nos estudos após o 2º grau para trabalhar e obter recursos para investir nos estudos futuramente, como os cursinhos, para

resolver problemas de desvantagens escolares; e (V) O conformismo diante os valores e normas da escola.

Quanto ao investimento das famílias, Portes (1993) identificou como principais fatores: o papel das mães no auxílio à aprendizagem, rentável apenas nas séries iniciais, no controle moral para que o filho não desvie do caminho de vencer na escola, na vigilância mais geral da questão escolar, na escolha da melhor escola no universo do próprio bairro, o cuidado com o afastamento das “más” influências da vizinhança, uma formação para a competição, elemento importante para enfrentar as dificuldades de ordem material e social, o uso de uma rede de relações (ajudas, influências e dicas) e o uso dos castigos físicos.

Viana (1998), por sua vez, investigou as trajetórias de sete estudantes universitários de origem popular (cinco graduandos e dois pós-graduandos), de ambos os sexos, alunos dos seguintes cursos e instituições: Medicina e Geografia da UFMG; Psicologia e Filosofia da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); e Economia da PUC/MG. Quanto aos pós-graduandos, um era aluno de curso *lato sensu* de Psicopedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e outro do Programa de Mestrado em Educação da UFMG. Na configuração do objeto de estudo, Viana estabeleceu três pontos diferenciados e interdependentes de pesquisa: a família, a escola e o que chama de posição específica do filho-aluno. A partir da análise realizada sobre as histórias escolares dos sete estudantes, seu estudo fez reflexões importantes sobre a relação entre a longevidade escolar e camadas populares. A primeira refere-se a êxitos escolares parciais, definidos como bom rendimento escolar e inexistência de reprovações, nas histórias de vida escolar analisadas, sobretudo nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Segundo a autora, esse êxito contribuiu para a construção de sentidos, disposições e práticas dos estudantes que tenderam a reforçá-los, tornando as trajetórias analisadas uma base importante para a continuidade dos estudos.

Outra questão que Viana (1998) também discute diz respeito à mobilização escolar familiar, entendida como atitudes e práticas familiares voltadas de forma sistemática e intencional para a garantia do bom rendimento escolar dos filhos. Contudo sua pesquisa não apontou investimentos específicos por parte das famílias na trajetória escolar dos filhos que permitissem explicar as situações de longevidade escolar, evidenciando ser possível a longevidade escolar nas camadas populares sem a ocorrência dessa mobilização.

Outro aspecto identificado por Viana (2008) como decisivo para os percursos escolares dos entrevistados foi uma autodeterminação, através de um papel ativo assumido aos indivíduos na construção de sua trajetória escolar. Todavia, a autora ressalta que não se

trata de localizar tal autodeterminação na essência subjetiva dos entrevistados, pois ela fora construída no decorrer do processo de escolarização.

Cabe destacar que o estudo das trajetórias escolares mostra-se importante nessa pesquisa, na medida em que nos possibilitará compreender os percursos escolares dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo, assim como a análise das trajetórias sociais, nos aspectos socioeconômicos e culturais das famílias, na atuação em suas comunidades, nos movimentos sociais e nas funções ocupadas nos permitirão compreender de que forma as experiências anteriores dos educandos se articulam ao momento de entrada no ambiente universitário.

Com relação à noção de trajetória social, na perspectiva de Bourdieu apud Montagner (2007), esta deve ser compreendida como uma maneira específica de compreender o espaço social, onde se exprimem as disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização. Tal processo faz parte das experiências passadas e atua como uma matriz que fornece elementos para a intervenção dos sujeitos na sua vida diária. Além disso, reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos, através de um conjunto composto pelos seguintes indicadores: origem sócio familiar, percursos escolares e carreira profissional.

Na constituição do processo de socialização do sujeito, deve-se considerar a “precocidade, a intensidade e a regularidade de cada experiência de socialização vivida pelo indivíduo, bem como o grau de coerência entre essas múltiplas experiências” (NOGUEIRA, 2013, s.p.). Segundo Nogueira, seria necessário pesquisar, portanto, a rede concreta de relações sociais em que a criança esteve e está inserida, no interior da qual ela teve acesso a um conjunto específico de experiências socializadoras e incorporou um patrimônio particular de disposições e as utilizam em suas ações práticas. Desse modo, as trajetórias escolares não podem ser compreendidas descoladas do cenário social no qual o estudante investigado está inserido.

CAPÍTULO II

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: ESTRUTURA DO CURSO E PERFIL DOS ESTUDANTES

Nesta seção, objetivamos apresentar a estrutura do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV (LICENA/UFV) e o perfil dos estudantes da primeira turma. Para tanto, organizamos este capítulo em duas partes. Na primeira apresentamos as principais características do curso com base na proposta pedagógica, dando ênfase aos aspectos da organização do trabalho pedagógico. Ainda, iremos evidenciar a docência multidisciplinar por área de conhecimento e a alternância pedagógica como elementos que desenham esse processo por entendermos que estes aspectos são essenciais para um curso que se destina a realizar a formação inicial dos educadores do campo. Apresentamos também os limites e desafios na implementação desta proposta. Na segunda parte iremos traçar o perfil dos estudantes que ingressaram na LICENA em 2014 a partir de dados obtidos por meio da aplicação de questionários.

2.1 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

O curso de Licenciatura em Educação do Campo⁴ (LICENA), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), aprovado de acordo com o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2 de 31 de agosto de 2012, insere-se no contexto recente de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito das ações do PROCAMPO.

Autorizada pelo CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV - em 08 de outubro de 2013, conforme Ata nº 498, a proposta desta licenciatura apresenta como objetivo a formação de 120 (cento e vinte) educadores em docência multidisciplinar em Ciências da Natureza, com ênfase em agroecologia, para a atuação nas escolas do campo e em diversos espaços socioeducativos não formais.

É importante ressaltar que nos dois processos seletivos já realizados para ingresso na LICENA houve alterações nas exigências do Edital. O primeiro processo seletivo foi realizado no dia vinte e três de fevereiro de 2014, através da aplicação de prova de múltipla escolha no valor total de 100 pontos distribuídos nos conteúdos de Biologia, Física,

⁴ Este curso está sendo ofertado pelo Departamento de Educação (DPE/UFV).

Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Além da classificação pela nota obtida na avaliação, o preenchimento das vagas estabelecia como prioridade o pertencimento aos seguintes grupos: 1) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; 2) educadores populares ou monitores vinculados à educação do campo; 3) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; 4) egressos de escolas do campo; 5) trabalhadores do campo; 6) índios e quilombolas e 7) outros candidatos caracterizados como demanda social. Desse modo, foram matriculados 121 estudantes, sendo 20% (N=24) trabalhadores do campo, 19% (N=23) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo, 17% (N=21) estudantes por demanda social, 15% (N=18) egressos de escolas do campo, 12% (N=15) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo, 10% (N=12) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo e 7% (N=8) índios ou quilombolas.

Já no segundo edital de seleção, ao invés da aplicação da prova de múltipla escolha, os candidatos foram classificados com base na nota obtida nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Neste contexto, ficou estabelecido que o preenchimento das vagas observaria os mesmos critérios com relação à ordem e à prioridade dos grupos sociais do campo estabelecidos no edital do ano de 2014. Além disso, seria reservado 40% (quarenta por cento) das vagas aos candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em atendimento ao disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

A referida lei de Cotas Sociais foi criada em 2012 e visa possibilitar que 1,8 milhões de estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de ensino entrem em universidades federais, inclusive os estudantes das etnias negra e indígena. Segundo Andrade (2011), a partir da implementação desse programa, as universidades apresentaram e submeteram propostas de novos cursos com o intuito de expandir a oferta e a ampliação de vagas no Ensino Superior.

De acordo com Silva (2014), estas políticas afirmativas são essenciais, uma vez que a realidade da educação no Brasil revela que poucos alunos oriundos da rede pública estão inseridos em universidades públicas, o que “confirma a tendência de exclusão e incapacidade do sistema de acolher as camadas mais desfavorecidas da população” (SILVA, 2014, p.64). Além disso, é preciso lembrar que a maioria dos professores que atuam no meio rural não possui uma formação adequada de nível superior.

Desse modo, de acordo com Silva (2014), a oferta do sistema educacional, no que tange ao Ensino Superior, nunca esteve acessível às amplas camadas da população,

contrariando os anseios de democratização das oportunidades educacionais. A autora enfatiza que os mecanismos de seleção adotados para o ingresso na universidade sempre estiveram amparados e justificados a partir de princípios que levam em conta as aptidões e capacidades naturais, pautados em uma rigidez acadêmica em que poucos sujeitos das camadas populares são incorporados.

Com efeito, emergiram nos últimos anos, políticas públicas visando promover o acesso ao Ensino Superior, seja por meio de cotas seja por propostas inovadoras como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁵ (REUNI), o Programa Universidade para Todos⁶ (PROUNI) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

A implementação de tais políticas públicas foram acionadas a partir das reivindicações dos setores desfavorecidos que, através da luta por ações concretas, vem garantindo o acesso ao Ensino Superior aos sujeitos que se encontravam afastados desse nível de ensino. Para Silva (2014), a sociedade brasileira presencia um movimento crescente de reivindicações dos movimentos sociais (movimento negro, Sem-Terra, indígenas, etc.) no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas que demandam do Estado e da sociedade medidas que viabilizem o ingresso, a permanência e o sucesso escolar em todos os níveis de ensino. Sendo assim, os cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior em todo o país configuram-se em uma ação de suma importância para a Educação do Campo, no sentido de garantir o acesso à formação de nível superior para os sujeitos do campo, que são historicamente excluídos do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino (DOS SANTOS, 2012).

De acordo com Silva (2014), a Licenciatura em Educação do Campo se caracteriza pela diversidade de perfis dos estudantes que adentram na universidade, sendo importante compreender a heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse estudante, visto que a inserção desse grupo social questiona as propostas pedagógicas e curriculares que compõem os projetos destes cursos de formação.

Antunes-Rocha (2010) destaca que um curso se configura como Licenciatura em Educação do Campo a partir de três características básicas: protagonismo dos sujeitos e dos

⁵ Este programa foi instituído em 2007, e apresenta como objetivos principais: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; e ampliar cursos noturnos e estabelecer políticas de inclusão (MEC, 2007).

⁶ O Prouni foi instituído em 2004 com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de Educação Superior (MEC, 2005). Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

seus contextos de produção de vida, formação por área do conhecimento e organização dos tempos e espaços em alternância.

Com relação ao protagonismo dos sujeitos, a proposta pedagógica da LICENA busca contemplar sujeitos dos diferentes segmentos sociais do campo tais como professores das escolas do campo, filhos de trabalhadores do campo, educadores populares, assessores de movimentos e organizações do campo, monitores de Escolas Famílias, quilombolas, atingidos por barragem, dentre outros. Além disso, a proposta pedagógica da LICENA assume que os saberes e práticas gerados na produção e reprodução da vida no campo sejam utilizados como conteúdos estruturantes do currículo. Assim, a contextualização curricular busca o diálogo de conhecimentos como estratégia de organização dos conteúdos.

O curso de Educação do Campo – Licenciatura – foi concebido como espaço de formação múltipla, buscando a superação dos espaços e tempos tradicionais do ensino pela construção e consolidação de novos e inovadores espaços e tempos de educação e formação profissional e cidadã. Assim, para além das salas de aulas, são propostos outros espaços de interação diversificados e não hierarquizados, como as instalações pedagógicas e a construção coletiva e participativa do conhecimento (PPP/LICENA/UFV, 2013, p.17).

No que se refere à estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento, a LICENA confere ao egresso a habilitação em Ciências da Natureza para uma atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Educação do Campo. A referida habilitação possibilita ao egresso o exercício de atividades formativas que contemplem o universo escolar, mas que possibilitem pensar a educação para além desse espaço e como instrumento importante na construção de outro projeto de campo e de sociedade (PPP/LICENA/UFV, 2013).

É essencial entender e reafirmar a formação por área de conhecimento como uma importante estratégia para a política de expansão da Educação Básica no campo e para a transformação da escola. De acordo com Caldart (2011), a formação por área é apenas uma das ferramentas escolhidas (considerando as circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a docência) do projeto de formação de educadores que possibilite pensar o caminho de transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes no âmbito da educação e dos movimentos sociais do campo.

A docência multidisciplinar por área de conhecimento permite que, ao concluírem o curso, os educadores estejam aptos a atuar no conjunto de disciplinas pertencentes ao campo da área de conhecimento - Ciências da Natureza - e não em uma única disciplina, como

ocorre com as especializações e demais licenciaturas. Tal vivência contribui no sentido de existir no campo um profissional habilitado e capaz de realizar um trabalho que, na maioria das vezes, ele faz sem a devida formação.

No tocante à organização dos tempos e espaços em alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), o currículo da LICENA está organizado em oito semestres a partir da utilização da Pedagogia da Alternância em sua modalidade integrativa⁷. Nesse sentido, serão utilizados os seguintes Instrumentos de Alternância: Projetos de Estudo, Colocação em Comum/Círculos de Cultura, Caderno da Realidade, Viagens e visitas de estudo, Intervenções externas, Atividades de retorno e experiências, Projeto profissional e Serão. A LICENA está sendo oferecida no *campus* da UFV e parte das atividades do Tempo Comunidade está sendo realizada nos municípios de Acaiaca, Araponga e Catas Altas da Noruega. O Curso possui duração mínima de quatro anos com carga horária de 3.630 horas, distribuídas de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 2. Distribuição da carga horária da LICENA.

Disciplinas Obrigatórias: 3.630 horas
Tempo Escola: 2205 horas
Tempo Comunidade: 1425 horas
Atividades Complementares: 210 horas
Prática como Componentes Curriculares: 420 horas
Estágio Curricular Supervisionado: 600 horas
Estágio Curricular Supervisionado: 600 horas
Trabalho de Conclusão de Curso: 405 horas
Total: 3.630 horas

Fonte: PPP/LICENA/UFV/2013.

Cabe destacar também que o curso obedece às Resoluções e Legislações específicas sobre formação de professores, contando com o respaldo de vários instrumentos, tais como: Lei 9.394/1996; Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e

⁷ A Pedagogia da Alternância na modalidade integrativa pressupõe a utilização de um conjunto de instrumentos pedagógicos que favoreçam a articulação entre os conteúdos, saberes e experiências dos dois tempos e espaços da formação (SILVA, 2012).

o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura; Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, da Alfabetização, Diversidade e Inclusão, entre outros. No que diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos, de acordo com a proposta pedagógica, serão avaliados nas disciplinas todos os produtos interdisciplinares como, por exemplo, os materiais didáticos para a Educação do Campo, as instalações pedagógicas de tipo itinerante, os projetos agroecológicos para agricultura familiar, os planos de intervenção local, os portfólios orientados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Com relação aos professores da LICENA, todos os membros são professores ativos com formação acadêmica e profissional na área de Ciências da Natureza, Agroecologia e Educação do Campo, denotando o compromisso entre a teoria e a prática em todo o processo de implantação e atualização da proposta pedagógica. O Projeto Político Pedagógico esclarece que os docentes deverão ter disponibilidade para atuar na docência e gestão do curso, bem como acompanhar o Tempo Comunidade e elaborar projetos de ensino, extensão e pesquisa.

Nesse sentido, a criação do Curso Licenciatura em Educação do Campo na UFV tem como proposta atender às necessidades de formação superior de professores do campo. No entanto, a criação deste curso que atende novos perfis de estudantes tem instigado os pesquisadores que se ocupam das problemáticas da formação de professores do campo, interessados em conhecer esses perfis para propor a revisão dos projetos de formação docente. É necessário compreender, como nos aponta Silva (2014), quem é o discente da licenciatura em Educação do Campo, pois é na tentativa de compreender as variações constituintes desse novo perfil de licenciando, considerando a heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo, que se propõe uma análise desse estudante de modo a apreendê-lo em suas singularidades.

2.2. Perfil dos licenciandos da Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

Considerando as questões levantadas por diversos autores (SILVA, 2014; ANTUNES-

ROCHA, 2010; DOS SANTOS, 2012) com relação à necessidade de se conhecer o perfil do estudante da licenciatura em Educação do Campo, a fim de oferecer pistas para ampliar a compreensão sobre esse novo público que ingressa no Ensino Superior, apresentamos o perfil dos alunos da primeira turma da LICENA.

A turma de alunos ingressos na LICENA no ano de 2014, denominada por eles mesmos de “Sementes do Amanhã”⁸, possuía 121 alunos matriculados. No entanto, no decorrer do primeiro semestre de 2014, ocorreram sete desistências⁹ formais e alguns alunos não estavam sendo frequentes no curso. No segundo semestre de 2014 frequentavam o curso um total de 90 alunos, aos quais foi aplicado um questionário contextual composto de 32 questões que objetivaram conhecer o perfil da turma. Sendo assim, apresentamos a seguir os dados obtidos a partir do retorno de 60 questionários¹⁰, que representa 66,7% do universo pesquisado. Foi observada, inicialmente, na primeira turma do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFV, a faixa etária, o sexo e a autodeclaração de pertença étnico/racial.

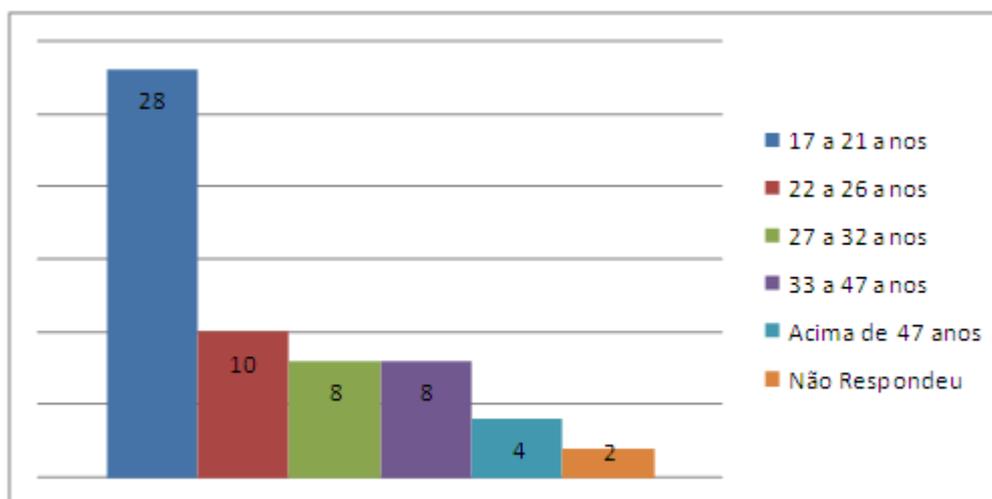
Os estudantes da LICENA são, em sua maioria, 47% (N=28) jovens com idade entre 17 e 21 anos, 17% (N=10) possuem entre 22 e 26 anos, 13% (N=8) possuem entre 27 e 32 anos, 13% (N=8) possuem entre 33 e 47 anos, 7% (n=4) possuem idade acima de 47 anos e apenas 3% (n=2) não indicaram a sua idade no questionário, conforme o Gráfico 1 a seguir.

⁸ A escolha no nome da primeira turma da LICENA/UFV aconteceu no dia 20 (vinte) de outubro de 2014, durante a realização do Conselho, no Auditório do Pavilhão de aulas II/UFV. Foram sugeridos pelos alunos as seguintes opções de nomes: “Sementes Criolas”; “Girassol”; “Beija-flor”; “Revolucionários”; “Paulo Freire” e “Sementes do Amanhã”. A partir das sugestões, o encaminhamento foi para que os alunos que fizeram a proposta de cada nome defendesse a sua ideia. Sendo assim, o posicionamento mais convincente foi do aluno Eliseu, ao afirmar que “como futuros educadores da Educação do Campo, nós seremos as sementes do amanhã”, do total de 52 alunos presentes, 46 se mostraram favoráveis ao nome “Sementes do Amanhã”, ficando escolhido assim o referido nome.

⁹ Os motivos que levaram estes alunos a desistirem de realizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV não são conhecidos, evidenciando a necessidade de estudos que investiguem o perfil e as motivações destes estudantes.

¹⁰ Após a realização de uma consulta aos documentos disponíveis na Secretaria da LICENA, identificamos o total de alunos matriculados, a programação das atividades - locais e horários; professores. Após autorização do coordenador do curso, apresentamos a proposta desta pesquisa aos professores. Em seguida, realizamos o contato com os licenciandos, e apresentamos a proposta de estudo. O questionário foi aplicado no 2º Tempo Escola (no mês de setembro) do segundo semestre de 2014. Dos 90 alunos frequentes, apenas 60 devolveram o questionário respondido.

Gráfico 1. A faixa etária dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Ao analisar como os jovens oriundos do meio rural vivenciam o ingresso em uma universidade pública a partir de relatos escritos de 20 alunos da primeira turma regular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, Cunha (2011) encontrou a seguinte distribuição da faixa etária dos estudantes: a) até 20 anos - três alunos; b) de 21 a 30 anos - 11 alunos; c) de 31 a 40 anos - 05 (cinco) alunos e d) acima dos 40 anos - 01(um) aluno. A partir destas informações, a autora destaca que a faixa etária dos estudantes pesquisados revela um descompasso etário entre a maior parte dos ingressantes nas universidades públicas no país, cuja idade média oscila entre os 18 e os 24 anos de idade.

Em sua pesquisa, que objetivou compreender os discursos dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre ser educador do campo, Ângelo (2013) observou que a faixa etária dos alunos que ingressam no referido curso em 2008 encontra-se assim distribuída entre os 58 estudantes que declararam a idade: a) 18 a 24 anos - 36%; b) 25 a 29 anos - 15%; c) 30 a 39 anos - 33% e d) 40 a 49 anos - 15%. A partir destes dados, a autora constata que, apesar do equilíbrio entre jovens e adultos, quando observamos a idade média de ingresso no Ensino Superior, percebemos que a maioria, 63% dos estudantes, está fora da faixa de idade.

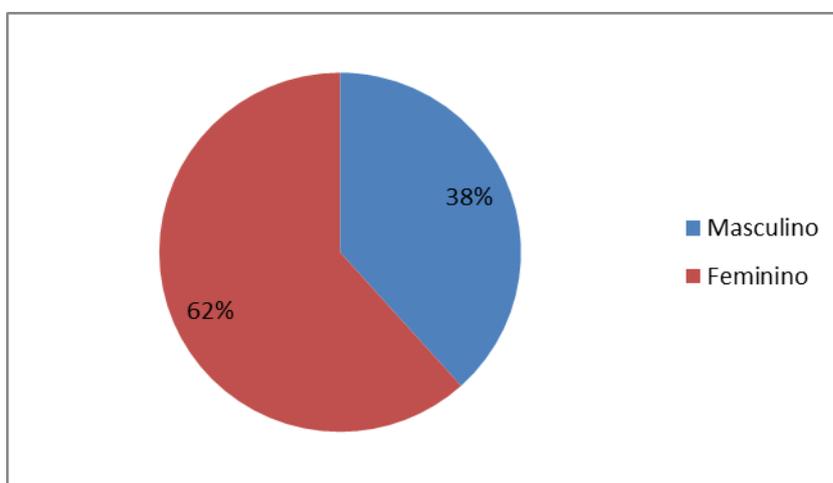
Nesta dissertação são considerados “jovens” aqueles que possuem de 15 a 29 anos de idade, pois este é o recorte etário utilizado pelo poder público e por organismos internacionais. De acordo com a Lei Nº 12.852, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 05 de agosto de

2013, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove anos), o que corresponde a cerca de 51 milhões de brasileiros. A referida lei determina, ainda, que outros direitos devem ser garantidos, especificamente aos jovens do campo, a partir da Política Nacional de Educação do Campo como a ampliação da oferta de educação em todos os níveis e modalidades educacionais.

Se compararmos a faixa etária dos alunos das licenciaturas em Educação do Campo nesta pesquisa aos dados obtidos por Cunha (2011) e Ângelo (2013), considerando o recorte atual de “jovem”, observamos que a maioria (70%) dos estudantes encontra-se na faixa etária ideal de ingresso no Ensino Superior. De acordo com a distribuição, 70% (N=42) possuem idade entre 17 e 29 anos, 13% (N=8) possuem entre 30 a 42 anos, 12% (N=7) possuem entre 43 e 55 anos, 3% (N=2) não indicaram a idade no questionário e apenas 2% (N=1) possui idade acima de 55 anos. A partir disso, poderíamos indicar que as políticas afirmativas, com especificidades voltadas para a Educação do Campo, estão tendo um peso decisivo na construção de um novo cenário da Educação Superior no Brasil por meio da inserção de novos sujeitos que conseguiram superar as dificuldades impostas à sua escolarização no campo e do ingresso em uma universidade pública.

No tocante ao sexo, a primeira turma do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFV é composta por 37 mulheres (62%) e 23 homens (38%). Assim, os dados obtidos vão ao encontro de outros dois estudos que investigaram cursos de licenciatura em Educação do Campo e observaram que prevalece o sexo feminino (BARBOSA, 2012; ÂNGELO, 2013).

Gráfico 2. Distribuição dos estudantes da LICENA por sexo.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

No estudo que consistiu em analisar se o processo formativo inicial em desenvolvimento no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) promovido pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio do PROCAMPO, atende às necessidades formativas dos/as educadores/as do campo, Costa (2012) também observou a predominância do sexo feminino (59%) contra (41%) do masculino. Nesse sentido, a autora aponta que esse é um dado interessante que anuncia o magistério como uma profissão feminina, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. Neste cenário, os homens vão ocupando o posto de outras profissões consideradas superiores, porque a escola normal se tornou uma das poucas possibilidades de a mulher prosseguir com os estudos. Essa rápida digressão histórica ajuda apontar que a feminização do magistério está diretamente relacionada aos fatores históricos, econômicos, políticos e ideológicos, bem como à diferença de gênero.

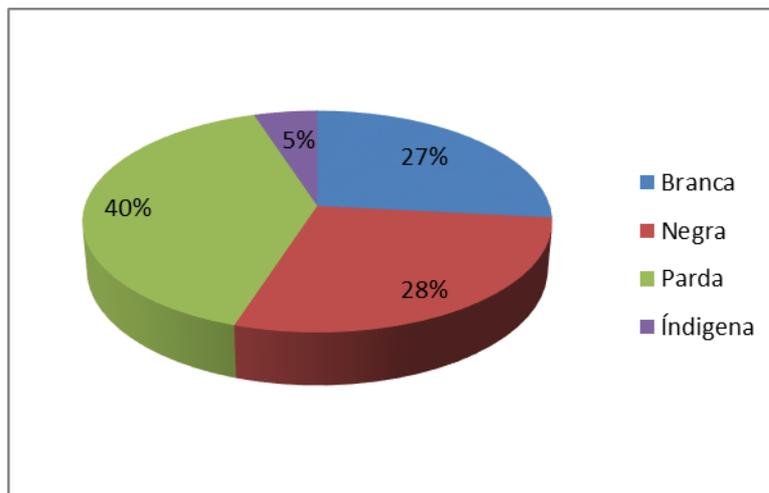
Ao analisar questões relacionadas à formação de professores no Brasil, apesar de não apresentar dados sobre as licenciaturas em Educação do Campo, Gatti (2010) faz alguns apontamentos importantes, considerando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores entre 2001 e 2006. Gatti ressalta a necessidade de se investigar os alunos das licenciaturas, em torno das suas características e expectativas, uma vez que estes fatores podem definir as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional docente. Ainda, destaca que, com relação ao sexo, como já é sabido, há uma feminização da docência, uma vez que 75,4% dos licenciandos são mulheres e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Segundo Ávila & Portes (2009), o acesso, a permanência e o rendimento escolar já não são mais categorias de discriminação de gênero no campo da Educação Superior no Brasil. Entre as modificações sociais de gênero ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem se mostrado uma das mais significativas.

Quanto à autodeclaração de pertencimento étnico/racial, os dados indicaram que 41% (N=24) dos estudantes se declaram pardos, 29% (N=17) negros, 27% (N=16) brancos e 3% (N=3) indígenas. Esse dado difere dos encontrados em outros estudos, tais como os de Cunha (2011) e de Eugênio (2011), que apesar de não analisarem essa característica no contexto de

um curso em licenciatura em Educação do Campo, afirmam que o acesso de pessoas negras e pardas ainda é muito reduzido no Ensino Superior.

Gráfico 3. Distribuição da amostra de estudantes da LICENA pela autodeclaração de pertença étnico/racial.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Para Cunha (2011), a variável *cor* se apresenta como condicionante significativo na escolarização para o ingresso no Ensino Superior, pois a proporção de pretos e pardos que ultrapassa a fronteira dos onze anos de estudos (tempo necessário para ascender ao Ensino Superior) mostra-se sempre menor do que a proporção de brancos nessas condições.

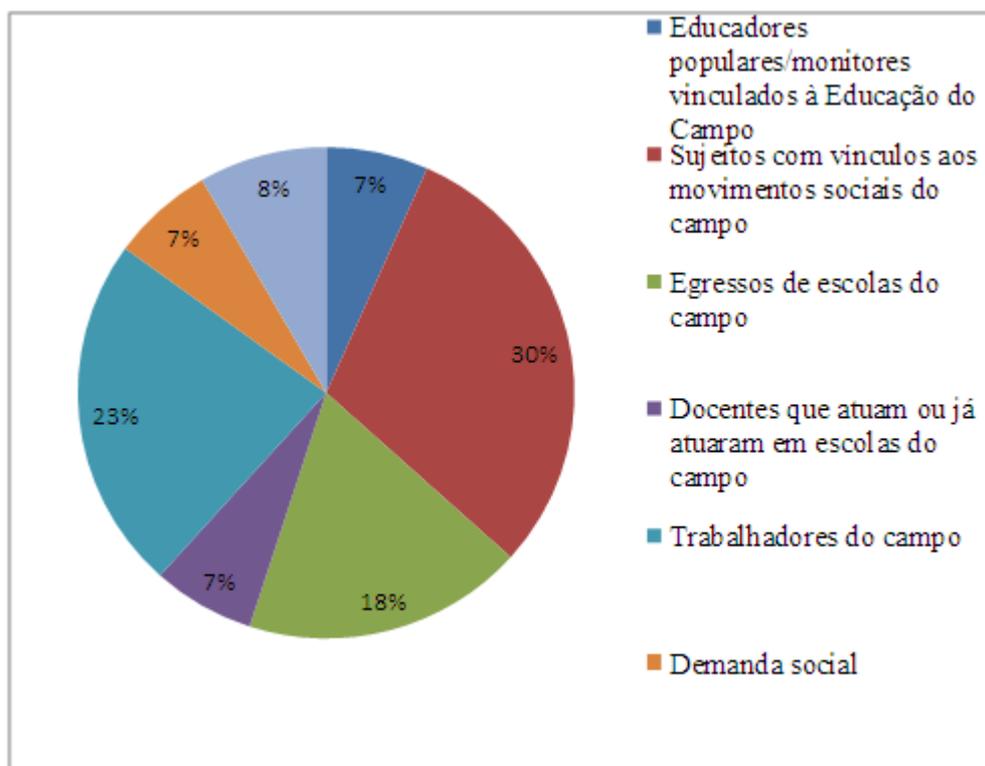
Ao investigar as trajetórias de dez estudantes negros dos meios populares na Universidade do Sudoeste da Bahia, Eugênio (2011) destaca que os estudos pioneiros que tratam do acesso da população negra no Brasil debruçaram-se sobre a Educação Básica, devido, principalmente, aos altos índices de evasão e repetência, particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudos também têm relatado sobre a questão do Ensino Médio constituir-se como uma barreira quase intransponível para essa camada da população. O referido autor destaca que, apesar de ter havido um crescimento das pesquisas que tratam do acesso ao Ensino Superior a partir da década de 1990, através da instituição das políticas de ações afirmativas, não tem se dado a devida importância para as questões de gênero e etnia.

(...) Acredito que, as discussões atuais não podem negligenciar esse aspecto, visto que os casos de sucesso escolar têm além da variável social, também uma variável de etnia e de gênero, isto é, as pessoas das camadas populares que alcançam êxito na escola têm cor e sexo (EUGENIO, 2011, p. 4).

Trata-se também de analisar se a presença na LICENA de 41% (N=24) dos estudantes que se declaram pardos, 29% (N=17) negros e 3% (N=3) indígenas foi viabilizada pela especificidade do edital que estabelecia como critério de classificação para preenchimento das vagas à pertença a grupos sociais do campo.

Nesse sentido, observamos que a distribuição dos alunos respondentes ao questionário, de acordo como os grupos estabelecidos, se configura da seguinte maneira: 30% (N=18) se classificam com sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; 23% (N=14) como trabalhadores do campo; 18% (N=11) egressos de escolas do campo 7% (N=4) são docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo, 7% (N=4) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo, 8% (N=5) índios ou quilombolas e 7% (N=4) estudantes por demanda social.

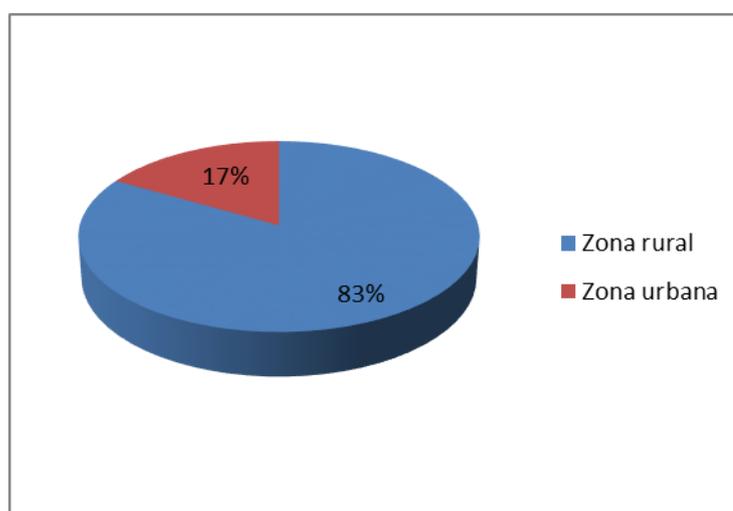
Gráfico 4. Distribuição da amostra dos estudantes da LICENA conforme os grupos estabelecidos no Edital.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

O Gráfico 5 abaixo ilustra outra característica desses estudantes no tocante à origem campesina. Os dados indicaram que, dentre os sujeitos investigados, 83% (N=50) são da zona rural e 17% (N=10) são da zona urbana. Essa predominância de sujeitos da zona rural pode estar também em estreita relação com a especificidade da LICENA por se tratar de um curso voltado para os sujeitos com vínculo ao campo.

Gráfico 5. A origem dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Cabe destacar que esses estudantes possuem origem em quatro estados brasileiros, localizados na região sudeste e nordeste, sendo a maioria dos estudantes 88,3% (N=53) provenientes do Estado de Minas Gerais com grande diversidade de cidades, seguidos pelo Espírito Santo 8% (N=5), Rio de Janeiro 2% (N=1) e Bahia 2% (N=1). A distribuição dos estados e das cidades de origem dos estudantes pode ser observada na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3. Distribuição dos estudantes da LICENA de acordo com os Estados e cidades de origem.

Minas Gerais	
Espera Feliz	5
Viçosa	10
Divino	3
Resplendor	1
Tumiritinga	9
Canãa	2

Araponga	6
Ervália	2
Mariana	1
Catas Altas	1
Ouro Verde de Minas	7
São Miguel do Anta	1
Sem Peixe	1
Paula Cândido	1
Santana do Manhuaçu	1
Presidente Bernardes	1
Guariaciaba	1
Bahia	
Correntina	1
Espirito Santo	
Vila Valério	2
Jaguaré	1
Marilândia	1
Governador Lindenberg	1
Rio de Janeiro	
Rio de Janeiro	1
Total	60

Fonte: Pesquisa direta/Secretaria LICENA - 2014.

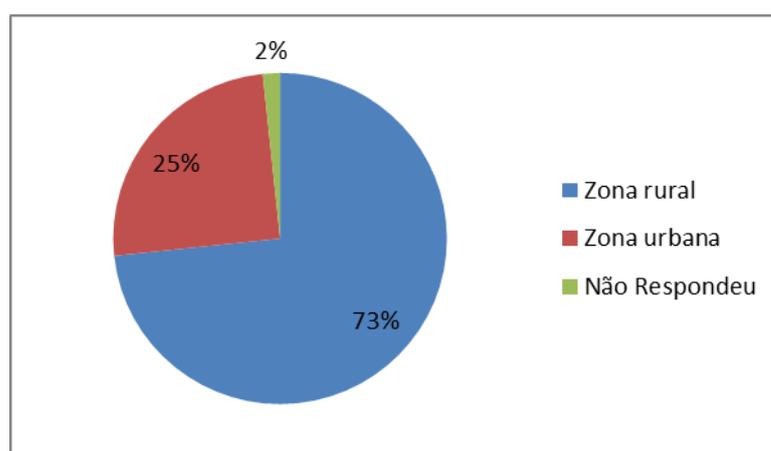
Destaca-se, então, que a proximidade da universidade com o local de moradia dos estudantes aparece como uma característica marcante da LICENA. Ao realizar uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Barbosa (2012) identificou que os estados de origem dos estudantes eram: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e entorno. Ângelo (2013) também destacou que todos os estudantes pesquisados do LeCampo/UFMG/2008 eram de diversas regiões do Estado de Minas Gerais, sendo representativo o número daqueles que pertencem às regiões do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Rio Doce, Mucuri e da Zona da Mata.

A maioria dos estudantes da LICENA (88,3%) é proveniente do estado de Minas Gerais, e podem ser distribuídos nas cidades de Espera Feliz, Viçosa, Divino, Resplendor, Tumiritinga, Canãa, Araponga, Ervália, Mariana, Catas Altas, Ouro Verde de Minas, São Miguel do Anta, Sem Peixe, Paula Cândido, Santana do Manhuaçu, Presidente Bernardes e Guaraciaba. Quanto à distribuição por mesorregiões, é representativo o número de estudantes que pertencem à região da Zona da Mata, Vale do Rio Doce, Metropolitana de Belo Horizonte e Vale do Mucuri.

No estado do Espírito Santo, os estudantes são provenientes das cidades de Vila Valério, Governador Lindenberg, Jaguaré e Marilândia. Apenas um estudante é do Rio de Janeiro e apenas um advém da cidade de Correntina na Bahia.

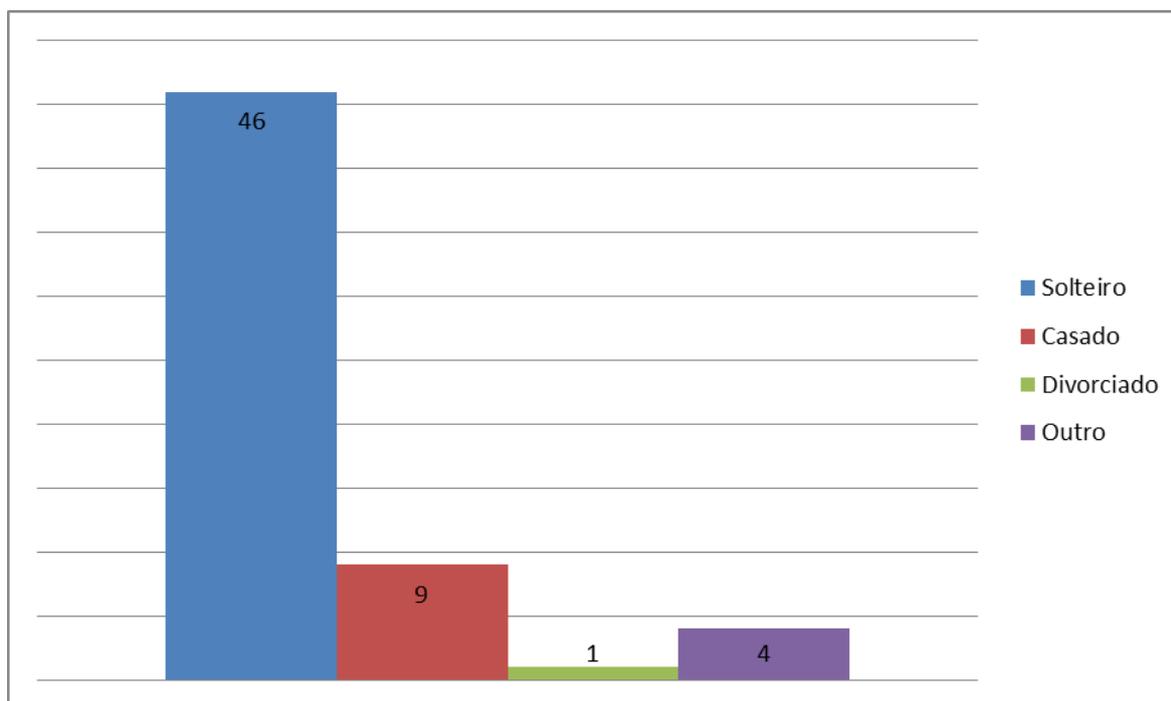
Os dados sobre o local de residência atual dos estudantes revelam que, após o primeiro semestre do curso, a maioria 73% ainda continua residindo no meio rural. Para Cunha (2011), um dos desafios enfrentados por jovens do campo no percurso de realização de um curso de licenciatura, mesmo em regime de alternância, refere-se a questões como se dedicar integralmente a um curso em outra cidade ou estado e deixar a sua unidade de subsistência, passar vários dias longe dos familiares, bem como conciliar estudo e trabalho. Tais questões não puderam ser negligenciadas na desistência de muitos alunos na turma de 2009 da UFMG.

Gráfico 6. Distribuição da amostra de estudantes da LICENA por local de residência atual.



Fonte: Pesquisa direta/Secretaria LICENA - 2014.

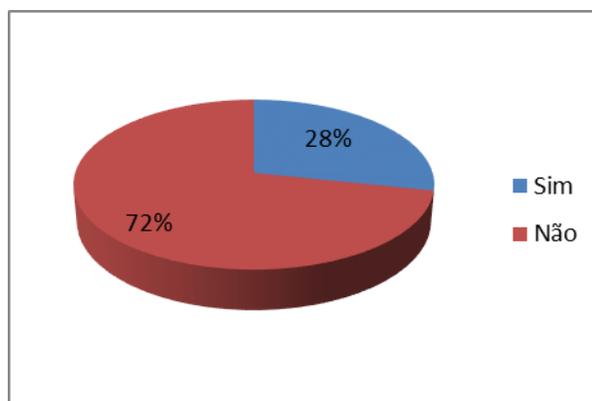
Em relação ao estado civil dos estudantes da primeira turma da LICENA, 46 são solteiros, nove são casados, um é divorciado e outros quatro indicaram que possuem outro estado civil sem descrevê-lo. Aqueles que têm filhos são 28%, sendo que desse grupo a média no número de filhos é distribuída da seguinte forma: oito estudantes possuem um filho; cinco estudantes possuem dois filhos, dois estudantes possuem três filhos, dois estudantes possuem quatro filhos e a maioria não tem filhos (72%). Tais informações podem ser observadas nos Gráficos 7 e 8, a seguir.

Gráfico 7. Distribuição da amostra de estudantes da LICENA por estado civil.

Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Para Gonsaga (2009), uma das limitações para os educandos da licenciatura em Educação do Campo encontra-se na distância dos familiares quando estão no Tempo Escola na universidade, o que, às vezes, abala os educandos emocionalmente. A autora destaca que, para lidar com essas questões, no caso da UFMG, o próprio grupo acabou criando meios para que o Tempo-Escola fosse menos doloroso para os educandos. Houve a realização de momentos coletivos onde todos tinham espaço para falarem de seus familiares, bem como um espaço para as mães que levam os filhos pequenos para o Tempo-Escola terem a Ciranda Infantil, espaço onde as crianças, além de brincar, têm diversas atividades pedagógicas. É nesse sentido que se torna importante conhecer os laços familiares dos estudantes da LICENA.

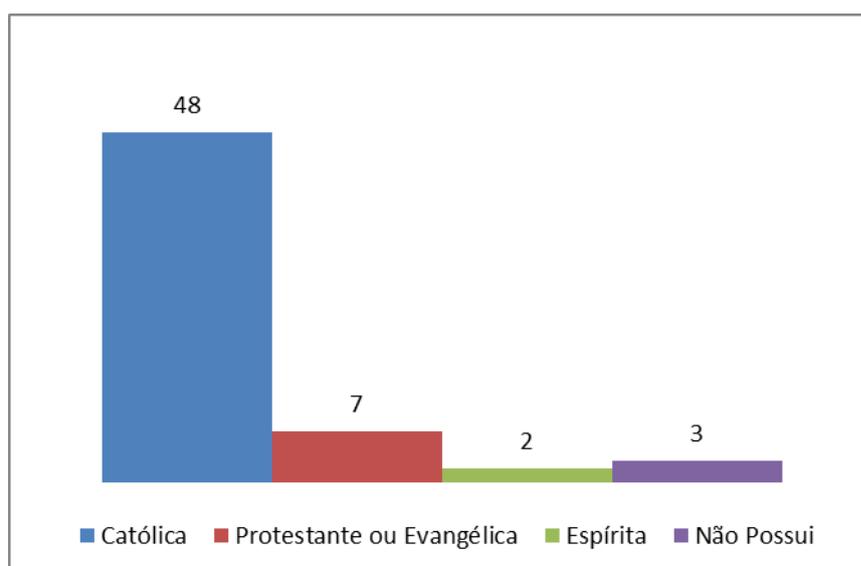
Gráfico 8. Informações sobre filhos dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Outro aspecto marcante dos estudantes da LICENA é a religião e/ou práticas religiosas, como pode ser observado no Gráfico 9 abaixo. Dentre os 60 estudantes que responderam esse item no questionário, a maioria se declarou católica (N=48), sete se declararam protestantes ou evangélicos, três afirmaram não possuir religião e dois estudantes declararam pertencer a religião espírita.

Gráfico 9. Distribuição dos estudantes da LICENA por religião e/ou práticas religiosas.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

Comparando essa característica aos dados da pesquisa desenvolvida por Ferreira &

Silva (2013) sobre o conjunto de propriedades sociais e culturais que se constituíram importantes na construção das trajetórias universitárias dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE, observou-se que um traço marcante dos sujeitos investigados é a religião. Dos 114 estudantes pesquisados pelas autoras, 87 declaram pertencer a alguma religião. Desses, 41 eram evangélicos, 37 católicos, seis espíritas e três não especificaram a religião.

No que se refere ao envolvimento dos estudantes da LICENA em atividades em suas comunidades, observamos que os mesmos já participaram, ao longo da vida, de atividades ligadas ao movimento religioso (37%), ao movimento social (22%), ao movimento sindical (18%), ao movimento estudantil (9%), às Organizações Não-Governamentais - ONG's - (6%) e apenas 8% nunca participaram.

É importante destacar que o envolvimento dos estudantes ultrapassava a mera participação, pois dentre os 60 estudantes, 44 responderam a função exercida nas atividades. Destes, 71% indicaram que exerciam alguma função de liderança dentro dos movimentos e organizações com os quais estavam envolvidos: diretores, coordenadores de EFAs; Pastoral da Juventude Rural, militantes no trabalho de base, secretários, educadores. Apenas 29% dos estudantes indicaram que apenas frequentam algumas atividades ligadas principalmente ao movimento religioso.

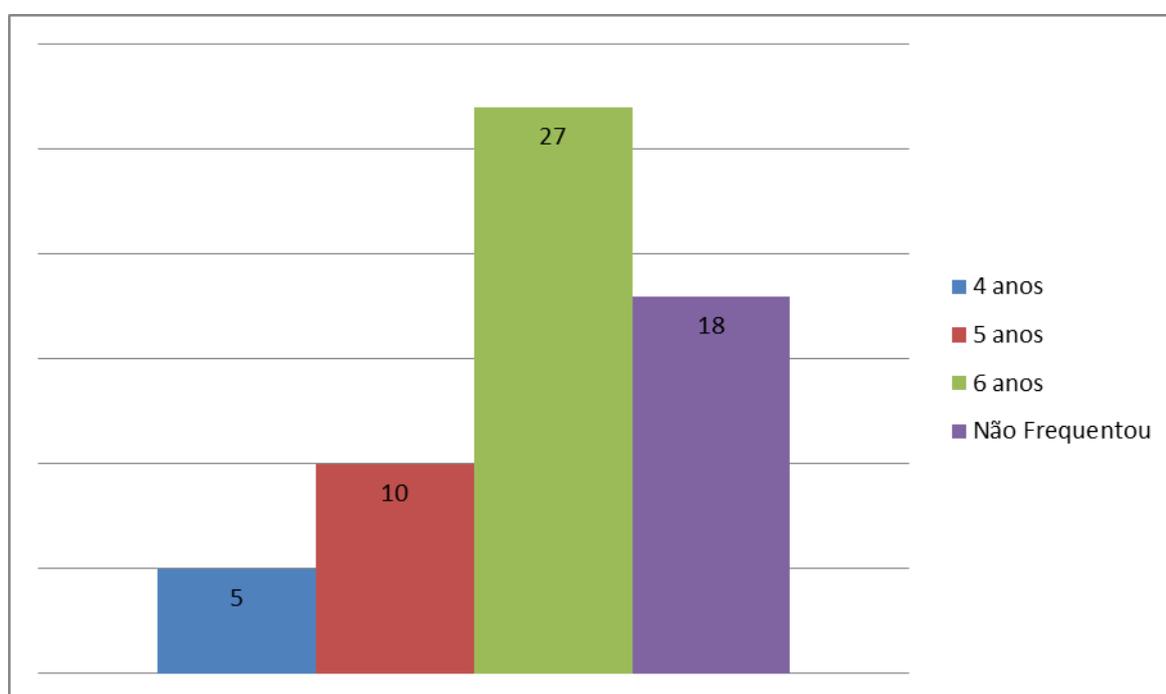
A participação nas atividades ligadas ao movimento religioso pode estar relacionada às trajetórias escolares dos estudantes da LICENA, se considerarmos o que nos aponta Ferreira e Silva (2013) sobre a inserção na cultura escrita através de determinadas práticas religiosas. A leitura da bíblia, por exemplo, contribui para o acesso e estabelecimento de uma relação específica com a escrita, se constituindo, assim, em um recurso social diferenciador na trajetória escolar, particularmente, dos estudantes de origem católica e evangélica mais tradicional.

Para Costa (2012), o fato de muitos educandos da LPEC desenvolverem atividades ligadas à igreja como representante de grupo de jovens, dirigentes de cultos/rituais religiosos pode indicar o envolvimento com a dinâmica da comunidade, ampliando a função desses formandos para além da docência em sala de aula. Confirmamos, assim, que esses profissionais já vêm desempenhando, de certa maneira, aspectos tanto da gestão dos processos educativos comunitários como da gestão de processos educativos escolares.

Quanto ao início da formação escolar dos estudantes da LICENA, os dados indicam que a maioria (N= 42) frequentou a pré-escola, sendo que cinco estudantes iniciaram os estudos com quatro anos de idade, 10 estudantes iniciaram com cinco anos de idade, 27

iniciaram com seis anos de idade e 18 estudantes declaram não ter frequentado a pré-escola. Dentre os que frequentaram a pré-escola, 61% (N=25) frequentaram escolas no campo e 39% (N=16) frequentaram escolas na cidade. No entanto, diversas pesquisas se preocupam com a realidade educacional do meio rural e apontam para o reduzido número de escolas. Desse modo, como explicar que a maioria dos estudantes da LICENA, respondentes do questionário, declaram ter cursado este nível de ensino em escolas no campo?¹¹

Gráfico 10. Informações sobre a Pré-escola.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

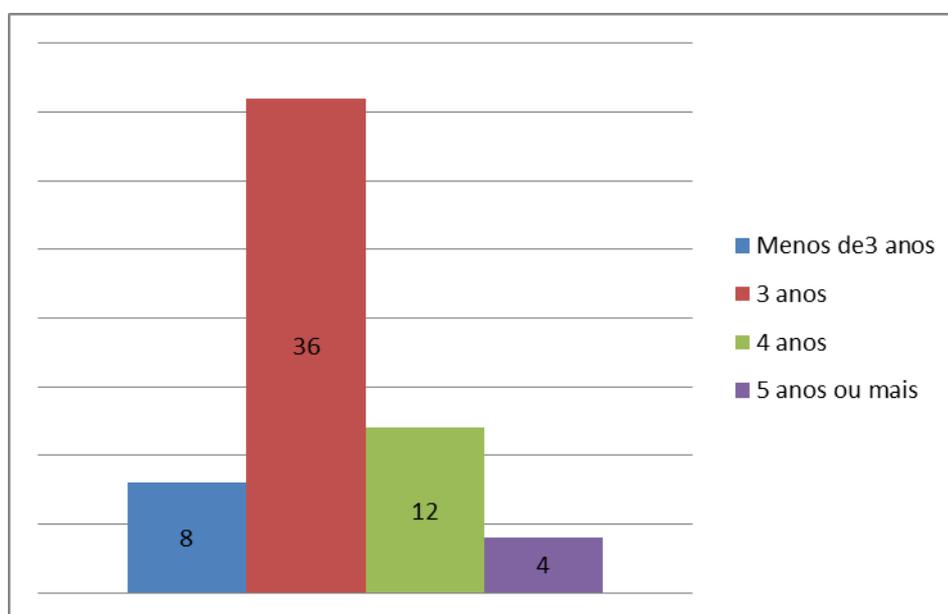
Com relação ao Ensino Fundamental, os dados indicaram que 39% (N=23) dos estudantes realizaram seus estudos parcialmente em escolas no campo e em escolas na cidade. Somente os anos iniciais foram cursados em escolas do campo, uma vez que 34% (N=20) cursaram o Ensino Fundamental somente em escolas na cidade e 27% (N=16) cursaram somente em escolas do campo. Os dados revelaram ainda que 79% dos estudantes não interromperam os estudos durante a realização do Ensino Fundamental. De acordo com Zago & Bordignon (2012), o fato de os estudantes não terem sido reprovados no Ensino

¹¹ As informações obtidas a partir das entrevistas que serão descritas a seguir podem nos ajudar a compreender tal situação.

Fundamental e Médio sugere que isto pode ser um elemento mobilizador da continuidade dos estudos.

Os dados sobre o Ensino Médio, conforme Gráfico 11 abaixo, indicam que essa etapa foi concluída no período de três anos por 36 estudantes, seguidos por 12 estudantes que concluíram o Ensino Médio com quatro anos, oito estudantes que concluíram em menos de três anos¹² e apenas um estudante precisou de cinco anos ou mais para finalizar esta etapa da escolarização.

Gráfico 11. Informações sobre a conclusão do Ensino Médio dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários 2014.

Nesse sentido, não houve uma interrupção dos estudos pela maioria dos estudantes durante o Ensino Médio, mesmo que 58% tenha indicado necessitar conciliar outra atividade com os estudos. Dentre as atividades realizadas, a maioria se encarregava de ajudar os pais na agricultura. Esses dados corroboram a ideia de Cunha (2011) ao discutir alguns aspectos da precariedade, que continua sendo uma marca da Educação do Campo no Brasil. Cunha (2011) apresenta o levantamento realizado pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) em 2010. Entre as cinquenta escolas de estados que participaram da pesquisa, quase um terço das

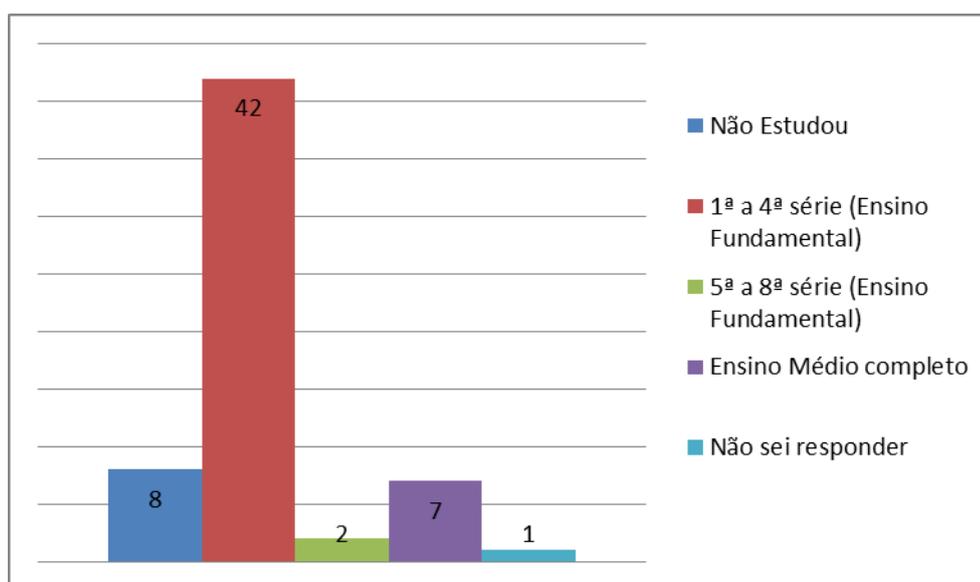
¹² As respostas a respeito da conclusão do Ensino Médio em menos de 03 anos foram limitadas, pois não foi possível identificar se a conclusão ocorreu por aceleração dos estudos, como projetos de educação de jovens e adultos, dentre outros.

crianças exerce uma atividade laboral - a maior parte (92%) “ajudando os pais na roça” ou “com o gado”.

Diversos estudos (CUNHA, 2011; EUGENIO, 2011) apontam que dimensões como a escolaridade e a ocupação dos pais se desdobram numa perspectiva dinâmica a longo prazo, e refletem nas oportunidades de acesso do jovem pobre ao Ensino Superior.

No que tange à escolaridade do pai dos estudantes da LICENA, os dados revelam que oito são analfabetos, 42 pais concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental, dois pais concluíram os anos finais do Ensino Fundamental, sete pais possuem o Ensino Médio e um estudante não soube responder qual a escolaridade do pai, conforme Gráfico 12 a seguir.

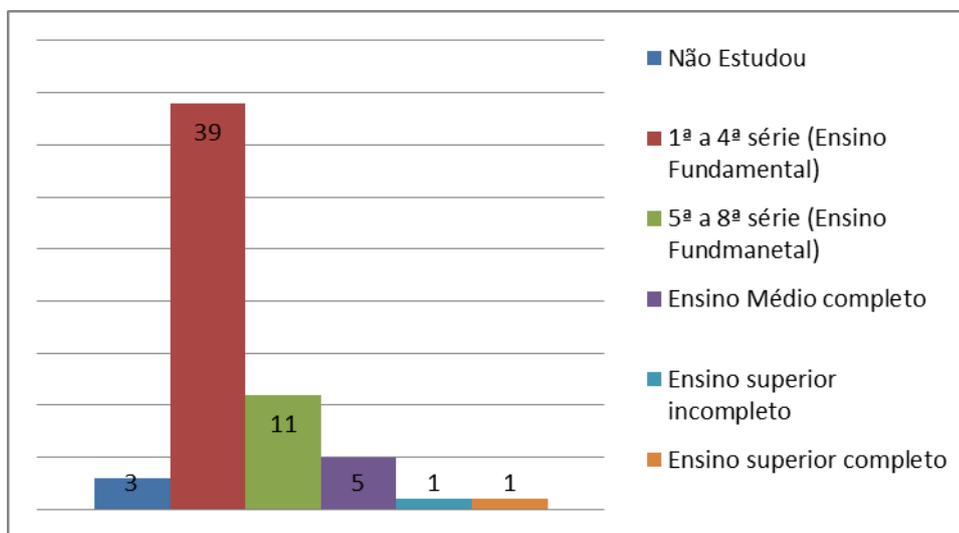
Gráfico 12. Nível de escolaridade do pai dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

No que se refere às mães, os dados revelam que três são analfabetas, 39 concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental, 11 concluíram os anos finais do Ensino Fundamental, cinco possuem o Ensino Médio, uma possui o Ensino Superior completo e uma mãe possui o Ensino Superior incompleto, conforme o Gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13. Nível de escolaridade da mãe dos estudantes da LICENA.



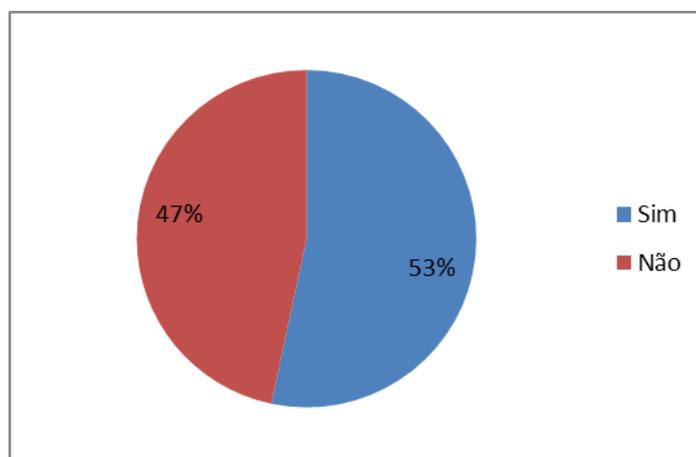
Fonte: Pesquisa direta/Questionários - 2014.

O nível de escolarização tem uma relação com o tipo de ocupação dos pais dos estudantes. Diante disso, foi significativa entre os estudantes da LICENA a ocupação dos pais em atividades manuais em detrimento das ocupações no comércio e em atividades intelectuais. De acordo com os dados, 76% dos pais são agricultores e 24 % estão distribuídos nas funções de pedreiro, seleiro, sapateiro, mecânico, carpinteiro, motorista e operador de máquinas. Entre as mães, 81% exercem atividades manuais, sendo 59% agricultoras e 22% cuidam da casa, atuam na função de costureira e de empregada doméstica e 9% das mães realizam funções intelectuais como professora e servidora pública e 1% das mães exerce função no comércio. 7% dos estudantes não responderam a esta questão. Desse modo, o baixo nível de escolarização e o alto índice de ocupações de baixo prestígio social e econômico dos pais são traços marcantes nas trajetórias dos estudantes da LICENA.

O fato de ser a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior é a realidade de 53% (N=32) estudantes que ingressaram na LICENA. Por outro lado, 47% (N=28) estudantes afirmaram não ser a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior. Conforme Cunha (2011), ao se analisar as trajetórias dos jovens camponeses, um aspecto a ser observado diz respeito à escolarização quase incipiente de outros membros de suas famílias. Dos 20 estudantes presentes as atividades solicitadas para o registro de suas experiências, 9 afirmaram ser a primeira pessoa a cursar uma universidade pública. Dentre aqueles que afirmaram não ser a primeira pessoa a cursar uma universidade, a maioria citou

tios e primos como os primeiros a romper o ciclo elementar de escolarização.

Gráfico 14. O acesso ao ensino superior por membros da família dos estudantes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Questionários -2014.

As notícias sobre o processo seletivo da LICENA foram advindas, para a maioria dos licenciados 81% (N= 46), de amigos e conhecidos. Há também aqueles que souberam deste processo através dos movimentos sociais 9% (N=5). Outros souberam através da internet 5% (N=3) e outras fontes 5% (N=3), sem mencionar quais foram. Corrêa (2012) também identificou em sua pesquisa que a maioria dos estudantes pesquisados teve notícias do curso de licenciatura em Educação do Campo através de amigos e conhecidos que frequentavam o curso, dos movimentos sociais e de organizações a eles interligadas, tais como Comissões Pastorais da Terra e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.

CAPÍTULO III

AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E ESCOLARES DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, buscamos reconstruir a trajetória escolar, que é também social, a partir das narrativas de oito estudantes¹³ da Licenciatura em Educação do Campo (LICENA), que possuíam algum vínculo com os movimentos sociais e/ou organizações populares do campo. Foram reconstituídas as suas trajetórias escolares desde os primeiros contatos com a escola até o ingresso na LICENA.

3.1. Os caminhos rumo à Universidade

“Eu me senti ocupando um espaço que sempre foi meu e não tive a oportunidade de estar nele” – Ana

O destaque para esta fala de Ana apresenta o significado para uma jovem do campo, assentada pelo projeto de Reforma Agrária e militante do MST, de ingressar num curso de licenciatura que se propõe a realizar uma formação para a docência, integrando a diversidade dos povos do campo.

Ana tem 27 anos de idade, é solteira, tem duas filhas com Pedro e mora em Tumiritinga (MG), distante aproximadamente 320 quilômetros da cidade de Viçosa-MG. Ela é assentada no Assentamento 1º de Junho, através do Programa Nacional de Reforma Agrária. Declara-se negra e praticante da religião católica. É a primeira da família a ingressar no Ensino Superior. Sua mãe possui o Ensino Fundamental completo e seu pai é analfabeto. Tendo por base os critérios estabelecidos no edital para apresentação no processo seletivo da LICENA, ela se classifica como sujeito com vínculos aos movimentos sociais do campo, mais especificamente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Foi durante as observações das atividades no Tempo Escola, no período de 24 a 27 de novembro de 2014, que estabeleci os primeiros contatos com Ana. Chamo-nos a atenção o modo como ela era comunicativa, participativa em todas as atividades e, em certos momentos, liderava os grupos na organização das atividades. Sendo assim, a entrevista com Ana foi realizada no dia 24 de novembro de 2014, após o término das atividades do Tempo Escola daquele dia. Conversamos sentadas em um banco ao lado da Biblioteca Central no

¹³ Os nomes utilizados são fictícios, para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

campus da UFV.

O primeiro contato de Ana com a escola aconteceu aos seis anos de idade, no Assentamento 1º de Junho, onde ela morava com os pais. As suas lembranças apresentam um contexto de muitos desafios vivenciados pelo MST para a conquista da terra e da escola em áreas de Reforma Agrária, com destaque aos problemas de infraestrutura das escolas e professores sem formação inicial para lecionarem:

Eu tive o meu primeiro contato com a escola no acampamento de lona, num curral onde o fazendeiro usava para lidar com o seu gado. Lá a escola não era reconhecida, era uma escola que o acampamento montou, era num curral e nossos professores não eram professores, eram pessoas do assentamento que sabiam ler e se habilitaram a pegar essa tarefa de educar as crianças, e iniciar os nossos primeiros contatos com a escola (Ana, 27 anos, MST).

Conforme Kolling et al. (2012), a educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da fundação deste movimento, que ocorreu em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. Essa percepção associa-se ao fato de que uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês é a de ser feita por famílias inteiras. Desse modo, o MST a partir de sua organização coletiva decidiu organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações, elaborando uma proposta pedagógica específica para as escolas dos acampamentos e assentamentos.

Kolling et al. (2012) destacam que a necessidade do cuidado pedagógico com as crianças dos acampamentos aliada a luta pela terra foi o fator que impulsionou o surgimento do trabalho com educação neste movimento. Sendo que, as ações de cuidado das crianças e o ensino de conhecimentos escolares básicos foram iniciados por algumas professoras e mães dos acampamentos, em locais improvisados, como currais, galpões e barracas de lona.

Esse cuidado pedagógico das crianças, de acordo com Rossetto & Silva (2012) refere-se a um momento de aprendizagem de vivências coletivas, da construção da identidade de sujeitos que lutam pela terra. Estes espaços denominados Cirandas infantis, vão se tornando um lugar de referência para as crianças, por implicar a construção de um coletivo infantil por meio do qual as crianças sentem-se parte do MST.

Para Paixão (2005), nas sociedades contemporâneas, a escola inscreve-se no projeto de educação de todas as famílias e o significado da escolarização não varia em razão da

origem social, mas de acordo com os acontecimentos vividos nas trajetórias das famílias e dos próprios indivíduos.

Desse modo, a trajetória escolar de Ana aparece fortemente atrelada às lutas do MST, que reivindicam a ocupação de terras e o direito de que suas crianças tenham acesso à escola no local onde residem: “No segundo momento, a gente já tinha a terra conquistada, e o assentamento lutou junto com as famílias para requerer uma escola legalizada, que tivesse tudo organizado para que as crianças não precisassem sair para a cidade para ir estudar” (Ana, 27 anos, MST).

De acordo com Kolling et al. (2012), uma característica do projeto de Reforma Agrária do MST é a luta pela construção de escolas públicas das áreas de assentamentos e acampamentos, ao mesmo tempo que os profissionais que atuam na formação dos educandos também estejam inseridos nessa realidade. Tanto que a preocupação inicial do MST com a necessidade de Ensino Fundamental apenas para as crianças e adolescentes foi, aos poucos, sendo ampliada a partir da década de 1990, para outras modalidades, como a alfabetização de jovens e adultos, e a oferta de todas as etapas da Educação Básica e, mais recentemente, com a educação universitária.

Ana concluiu apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas no Assentamento 1º de Junho. Todavia, para realizar os anos finais, precisou ir estudar na Escola Estadual Luiz de Camões, na zona urbana de Tumiritinga-MG, pois a escola do assentamento não oferecia esse segmento do ensino. Esse momento da escolarização foi marcado por inúmeras dificuldades, que vão desde o deslocamento para a escola - pois na época de chuva, pelas más condições das estradas, a única forma de ir para a escola era à pé - até as dificuldades nas vivências na escola em meio urbano:

[...] Nesse momento eu tive que ir estudar na cidade. A gente ia de transporte escolar, mas muitas vezes como estava chovendo o transporte não ia, a época de final de ano, outubro, novembro e dezembro ia a pé mesmo debaixo da chuva, não tem condição. Eu nunca reprovei na escola, mas também eu nunca me senti bem naquele espaço, sempre tinha alguma coisa que mexia muito comigo, eu me sentia retraída na escola Luiz de Camões, eu me sentia fora desse espaço. E como eu não me sentia bem nesse espaço, os meus colegas de assentamento também se sentiam assim (Ana, 27 anos, MST).

Já o Ensino Médio foi realizado integrado ao curso Técnico em Agropecuária no Estado do Espírito Santo, em um centro de formação do MST. O referido curso era em

regime de alternância, onde ela ficava dois meses seguidos no centro de formação e dois meses no assentamento, realizando as atividades de vivências de campo.

Os relatos de Ana indicam que o convívio com as pessoas do MST e a experiência da realização do curso de Técnico em Agropecuária, em regime de alternância, no centro de formação do MST no Espírito Santo, contribuíram para a sua formação como ser humano e para a atuação militante no movimento.

De acordo com Arroyo (2010), as políticas educacionais vêm reduzindo o direito à educação ao domínio das habilidades e competências exigidas pelo mercado, tais como o letramento, contas e noções primárias de ciências e, desse modo, vêm causando o empobrecimento da formação do trabalhador. Os movimentos sociais, por sua vez, enfatizam a educação como formação humana e assumem uma concepção pedagógica que considera a criança, o jovem, o adolescente ou adulto inseridos no trabalho, como vivências determinantes para o processo de formação.

Na condição de militante, Ana atuou na coordenação regional do MST por 4 anos. Atualmente, ela colabora no projeto Minha Casa, Minha Vida Rural¹⁴. Ana concilia essa atividade com o cargo de agente de endemias na secretaria municipal de saúde de Tumiritinga-MG, ocupado através de concurso público. Ela também realiza atividades agrícolas em seu lote no qual cultiva alimentos básicos e criação de gado de leite. A esse conjunto de atividades se soma aquelas relativas à sua condição de estudante universitária frequentando a LICENA.

Com relação à participação em processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, Ana, no ano de 2010, apresentou-se ao vestibular na Universidade do Norte do Paraná¹⁵ (UNOPAR), Pólo de Governador Valadares, para o curso de Serviço Social, tendo sido aprovada. Porém, o vestibular foi apenas uma forma de testar seus conhecimentos, uma vez que, por se tratar de uma instituição particular, ela não realizou a matrícula, devido à falta de condições financeiras de realizar tal curso. Nesse mesmo ano, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não conseguiu o coeficiente mínimo exigido de 450 pontos,

¹⁴ Este programa é integrante do Programa Nacional de Habitação Rural, conforme disposto na Portaria Interministerial Nº 326, de 31 de agosto de 2009 (publicada no DOU em 02/09/09 – seção 1, págs. 79/80), em que são beneficiados os agricultores e trabalhadores rurais de acordo com renda familiar anual bruta. Disponível em: http://www.unmp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=318;programa-minha-casa-minha-vida-rural-pnhr&Itemid=98. Acesso em: 12 jan. 2016.

¹⁵ A Universidade do Norte do Paraná oferece cursos de graduação, pós-graduação (especialização) e cursos livres, na modalidade à distância, em mais de 450 municípios em todos os Estados brasileiros. Fonte: <http://www.unoparead.com.br/unopar/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ficando impossibilitada se inscrever para concorrer a uma vaga no Ensino Superior.

Em 2014, com a abertura do edital do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV, Ana se submeteu pela primeira vez ao vestibular de uma instituição pública de Ensino Superior, tendo obtido aprovação iniciou o curso no primeiro semestre do mesmo ano. “[...] Quando eu olhei o edital da LICENA, eu comecei a esparramar para todo mundo, para os meninos do Espírito Santo e para toda a galera que eu conhecia. Comecei a fazer um boca a boca no 1º de Junho, oh gente! Vamos fazer o vestibular porque o curso é muito bom” (Ana, 27 anos, MST).

Ana enfatiza em seus relatos que as razões para se apresentar ao vestibular da LICENA estão associadas à dinâmica de formação do curso em regime de alternância, que possibilita a sua permanência no assentamento e a contribuição para o trabalho na agricultura familiar:

[...] O que mais me chamou atenção no curso é a alternância, porque tem universidade que tem curso em alternância, mas só como se fosse uma mão para a gente estar na universidade, mas no curso mesmo não tem. Porque essa proposta de curso, ela é muito boa para quem é dos movimentos sociais, ela é muito promissa para quem é agricultor, para o jovem que tem que estar ajudando a sua família sempre, pra não se perder porque ela proporciona eu tá aqui, mas ao mesmo tempo eu tá lá. O que mais me chamou a atenção foi a alternância do curso (Ana, 27 anos, MST).

As informações do vestibular da LICENA foram obtidas a partir de conversa nas redes sociais com um aluno da Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Viçosa. Após tomar conhecimento do Edital da LICENA, Ana divulgou para todos os conhecidos do seu assentamento e para as demais pessoas que conhecia.

“A primeira sensação que eu tive é que o agricultor, a pessoa que vinha do campo, não tinha vez, não tinha direito a uma formação” – Pedro

No primeiro contato com Pedro, durante as observações nas aulas do Tempo Escola, foi possível observar que ele era sempre muito comunicativo. Ele destacava que possuía muitos conhecimentos sobre o trabalho na agricultura familiar, mas, no entanto, inicialmente considerava que o saber acadêmico estava muito distante das coisas que ele sabia. O trecho acima mencionando apresenta a sua visão sobre esses saberes.

Pedro possui 28 anos e também é assentado no Assentamento 1º de Junho, através do

Programa Nacional de Reforma Agrária em Tumiritinga - Minas Gerais, distante aproximadamente 320 quilômetros da cidade de Viçosa-Minas Gerais. Declara-se pardo e praticante da religião católica. Pedro tem duas filhas com Ana. É o primeiro de sua família a ingressar no Ensino Superior. Seus pais possuem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista com Pedro foi realizada no dia 25 de novembro de 2014, no campus da UFV.

[...] O meu primeiro contato, em minha vida com a escola iniciou no acampamento, era num curral, a professora não era formada, ela tinha mais ou menos a 3ª ou 4ª série (Ensino Fundamental). Já mais na frente eu comecei a estudar a primeira série na escolinha, já era de alvenaria, depois do acampamento já ter se tornado assentamento (Pedro, 28 anos, MST).

O primeiro contato de Pedro com a escola, conforme o trecho acima relatado foi no acampamento, atualmente Assentamento 1º de Junho, que funcionava em um local improvisado com uma professora que não possuía uma formação em nível superior para a docência. Os anos finais do Ensino Fundamental foram cursados por Pedro no meio urbano na Escola Estadual Luiz de Camões, Tumiritinga-MG. Após três reprovações seguidas no 9º ano, abandonou a escola. A conclusão do Ensino Médio, realizada no ano de 2007, foi feita em um projeto de educação para jovens e adultos do PRONERA, na Escola Estadual 1º de Junho.

O fato de residirem no mesmo acampamento fez com Pedro e Ana frequentassem o mesmo espaço de escolarização no Assentamento e na escola estadual Luiz de Camões. No entanto, a escolarização de ambos não se deu ao mesmo tempo, como elucidado por Pedro, ele teve algumas reprovações, ao longo do Ensino Fundamental. Tal situação não ocorreu com Ana.

Essa questão da falta de formação em nível superior dos educadores nas áreas de reforma agrária sempre foi priorizada no trabalho de educação do MST, começando pela preparação de pessoas das próprias comunidades para atuar nas escolas que foram sendo conquistadas. Apesar de não possuírem uma titulação acadêmica, as professoras participavam de todo o processo coletivo de construção das propostas pedagógicas defendidas pelo MST. Uma característica importante do MST foi ter investido na formação de educadores dos assentamentos, pois isso garantiu o funcionamento das escolas nos assentamentos e, principalmente, nos acampamentos (KOLLING et al., 2012).

Pedro é integrante do MST e atuou por 13 anos com projetos da Cooperativa, tendo ainda um papel de liderança no trabalho de base do movimento, especificamente na identificação e mobilização das famílias interessadas em realizar ocupações para organizar posteriores acampamentos e assentamentos.

O único processo seletivo para ingresso na Educação Superior para qual Pedro se apresentou foi a LICENA. As reprovações vivenciadas em sua trajetória escolar parecem ter despertado nele um sentimento de incapacidade de se apresentar para o processo seletivo na Educação Superior, por considerar que os outros candidatos estariam mais qualificados e, diferente dele, não apresentavam uma defasagem de conteúdos. Por esse mesmo motivo ele também não realizou o ENEM, apesar de ter se inscrito no processo de seleção por três vezes.

Pedro obteve informações sobre o Vestibular da LICENA através de outras pessoas, inclusive Ana, que consideraram a sua condição de agricultor assentado condizente com o perfil assumido pela proposta de formação do curso, além da sua oferta em regime de alternância, que seriam condições que possibilitariam sua formação em nível superior, possibilitando a continuidade do trabalho na agricultura familiar.

O acesso ao Ensino Superior de sujeitos do campo, a partir dos cursos de formação de educadores específicos para a sua realidade, tem contribuído para a democratização do acesso e permanência neste nível de ensino, por serem organizados com base nos movimentos sociais e populares, apresentando demandas significativas para o sistema universitário.

“A busca pela oportunidade de estudo voltada para a realidade da Educação do Campo” – João

João tem 26 anos, é solteiro, não tem filhos, e é natural de Jequeri-MG, distante aproximadamente 90 km de Viçosa-MG. Declara-se pardo e praticante da religião católica. Seus pais concluíram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. O meu contato com João também ocorreu durante as observações das atividades do Tempo Escola.

A entrevista com João foi realizada no dia 26 de novembro de 2014, no gramado do *campus* da UFV, ao lado do Departamento de Dança¹⁶. Em seus relatos revela que o seu primeiro contato com a escola foi aos sete anos de idade, na Escola Municipal Manoel Martins, localizada na zona rural do município de Jequeri-MG, onde concluiu o 5º ano do Ensino Fundamental. Por falta de escola com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental

¹⁶ A entrevista foi realizada após o término da aula, que foi realizada no Departamento de Dança.

na sua comunidade, João se transferiu para estudar em uma escola estadual no meio urbano do município de Jequeri-MG. No entanto, ele estudou nesta escola apenas um ano, pois, com a criação da Escola Família Agrícola de Jequeri, ele continuaria sua escolarização nesse espaço: “[...] Eu não pensei duas vezes, a escola estava em processo de formação, montagem. Eu sei que começou a funcionar, eu já entrei e fiz parte da primeira turma da EFA de Jequeri, estudei na EFA do 6º ano até terminar o fundamental completo” (João, 26 anos, Monitor EFA).

A opção por estudar na EFA de Jequeri parece estar relacionada à questão da dificuldade de transporte para a escola estadual do meio urbano em época de chuvas, e principalmente por ter chamado a sua atenção, em uma palestra realizada naquele município, que na proposta da EFA as práticas eram todas voltadas para a realidade dos sujeitos do campo.

No Ensino Médio, para continuidade de seus estudos, João realizou o curso de Técnico em Agropecuária na EFA de Acaiaca, que foi implantado em 2003. Ele destaca sua persistência, diante das dificuldades de frequentar um curso em processo de formação:

[...] A gente entrou nessa EFA, só que ela estava em processo de implantação, de regularização da documentação. E nesse primeiro ano, foi mais um momento de capacitação, formação e de estruturação da EFA, em termo escolar não foi válido porque perdemos o 1º ano do Ensino Médio, mesmo assim eu não desisti, mas teve um colega que acabou desistindo (João, 26 anos, Monitor EFA).

Em 2004, a EFA de Acaiaca conseguiu regulamentação e aprovação no Conselho Estadual de Ensino e João “começou a estudar de verdade”, considerando que o curso não tinha reconhecimento legal, e devido a isso ele teve que cursar novamente o 1º ano do Ensino Médio, após a regularização da EFA. Em 2007, João concluiu o Ensino Médio e como não prosseguiu os seus estudos naquele momento, ficou ajudando os pais na propriedade familiar. Todavia, segundo ele, “tinha muita vontade de continuar a estudar, mas não queria estudar uma realidade diferente do que é a Educação do Campo, que a gente já fazia a alternância na EFA”.

Em 2009, João foi morar em Belo Horizonte-MG, com objetivo de continuar seus estudos e conseguir um trabalho. Ficou por um ano e meio nesta cidade. Em 2011, retornou para Jequeri-MG e trabalhou como secretário na EFA de Jequeri. Em 2012, com o surgimento de uma vaga de monitor na EFA de Ervália-MG, a EFA Serra do Brigadeiro, ele foi

contratado e na escola trabalhou até o final do ano de 2013 como monitor das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de técnicas agrícolas, na qual “fazia experiências com os alunos em hortas, a gente sempre trabalhava teoria e prática”. Em 2013, finalizou seu contrato com a EFA. Os problemas de relacionamento com o coordenador dessa escola foram destacados como motivo para saída da EFA.

Quanto à realização de processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, João participou de dois processos anteriores ao LICENA, em instituições de ensino particulares. O primeiro realizado em 2010, no Centro Universitário UNA para o curso de Ciências Contábeis. O segundo foi em 2013 na PUC Minas, para o curso de Engenharia Civil. Nos dois processos obteve aprovação. Todavia, não foi possível a realização dos cursos por dificuldades de ordem financeira.

É importante ressaltar que por João ajudar os pais na propriedade familiar, não dispunha de tempo suficiente para estudar, por isso realizou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM apenas em 2010 e 2012. Em 2010, a nota obtida no ENEM não foi suficiente para ingressar no Ensino Superior privado através do PROUNI. João tentou vaga na Universidade Federal de Ouro Preto no Programa Educa Mais Brasil¹⁷, no qual não foi selecionado, entretanto. Em 2012, se inscreveu para o curso de Agronomia na UFV, no qual também não foi aprovado. Em 2014, seu ingresso no Ensino Superior foi viabilizado com a realização do vestibular para a LICENA, no qual se apresentou na categoria de docente em escolas do campo.

Atualmente, João atua como colaborador no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jequeri, realizando trabalhos de articulação dos estudantes da EFA com o movimento sindical. É bolsista da UFV no Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)¹⁸ -, no projeto de articulação dos estudantes da EFA com o movimento sindical, no qual realiza atividades de articulação das EFAs. João concilia essas atividades com as de estudante da LICENA.

¹⁷ O Educa Mais Brasil é o maior programa de inclusão educacional do país, permitindo que estudantes impossibilitados de pagar uma mensalidade integral tenham acesso a instituições de ensino particulares através de bolsas de estudo parciais. Este programa tem parceria com mais de 10 mil instituições - entre universidades, centros universitários, faculdades, colégios e escolas técnicas - que disponibilizam bolsas de estudo de até 70% para cursos de graduação, pós-graduação, ensino básico, cursos técnicos presenciais, cursos livres e idiomas. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/quem-somos>. Acesso em 20 set. 2015.

¹⁸ O PROEXT criado pela Secretaria de Educação Superior - SESU/MEC, no ano de 2003, abrange programas e projetos de extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando aprofundar uma política que venha a fortalecer a institucionalização das atividades de extensão nas instituições públicas de ensino superior. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487. Acesso em 20 set. 2015.

Outro aspecto evidenciado nos relatos de João refere-se à sua participação nas manifestações religiosas em sua comunidade:

[...] Eu sempre participei muito da igreja, atuava com encontro de jovens na comunidade, no grupo de catequese e sempre puxava os grupos de reflexão, junto com a minha mãe que era coordenadora da comunidade, eu sempre atuava coordenando as atividades e ajudando ela (a mãe) que já era há muito tempo nisso. A gente fazia plenária e discutia os problemas das comunidades e, por eu ter um conhecimento da EFA facilitava muito o diálogo na comunidade e o entendimento das experiências (João, 26 anos, Monitor EFA).

Desse modo, João mantém o vínculo com a sua comunidade atuando na coordenação das atividades religiosas, utilizando os conhecimentos obtidos nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas. Atua como mediador nos diálogos e no entendimento dessa realidade. A realização da LICENA lhe possibilitaria manter esse vínculo com a sua comunidade:

[...] Eu me identifiquei com o curso, porque como eu sou de EFA, então o curso já é nessa modalidade de Pedagogia da Alternância, a gente estuda um meio aqui e um meio tempo na comunidade, em contato com as experiências práticas, nesse momento de pesquisa de trazer os conhecimentos dos povos tradicionais, que é realidade da EFA a valorização da agricultura familiar (João, 26 anos, Monitor EFA).

Além disso, o curso lhe permitiria adquirir novos conhecimentos relacionados à agricultura familiar e a valorização dos saberes tradicionais.

“A relação familiar com a trajetória escolar prolongada” – Alice

Alice tem 18 anos, é solteira e mora em Espera Feliz-MG, distante aproximadamente 193 km de Viçosa-MG. Ela se autodeclara branca e praticante da religião católica. Seu pai concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental e sua mãe também está cursando a LICENA. Classifica-se como sujeito com vínculo com o campo, por ser associada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar (SINTRAF) em Espera Feliz e atuar na Comissão da Juventude desse sindicato. A entrevista com Alice foi realizada no dia 24 de novembro, no Pavilhão de Aulas II (PVB). O contato com Alice ocorreu durante as observações do Tempo Escola, nos quais ela sempre gostava de cantar e ajudava sua mãe a realizar as atividades do curso.

Alice iniciou seu processo de escolarização com quatro anos, no pré-escolar em uma escola municipal na zona rural de Espera Feliz, onde cursou também o 1º ano do Ensino

Fundamental. Ela não se recorda do ano em que houve a necessidade de mudar de escola, porque sua mãe começou a trabalhar em outro município vizinho e por isso ia e voltava com a mãe da escola todos os dias. Posteriormente, quando a mãe retornou para onde ela residia inicialmente, Alice novamente foi matriculada na escola onde tinha iniciado seu processo de escolarização, na qual concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio foram cursados em uma escola estadual no meio urbano: “Na 5ª série eu vim para a cidade de Espera Feliz, estudar no ginásio. Lá eu fiz da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio... era uma escola estadual e eu ia de transporte escolar. Eu nunca repeti na escola” (Alice, 18 anos, Membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais).

Durante essa etapa da escolarização ela utilizou o transporte escolar como forma de deslocamento diário da zona rural para a urbana. É importante ressaltar que o fluxo da trajetória de Alice foi linear, pois não obteve reprovações na Educação Básica.

Ao concluir o Ensino Médio em 2013, Alice fez o ENEM e utilizou sua nota para ingressar em uma faculdade privada em Manhuaçu - MG no curso de Gestão Ambiental, pelo PROUNI. Na ocasião foi contemplada com uma bolsa parcial de 50%, caso se matriculasse no curso para o qual foi aprovada. No entanto, no dia de realização da matrícula, devido à documentação incompleta e impossibilidade de tempo hábil para retornar à sua casa, não conseguiu realizar a mesma. No ano seguinte, obteve informações sobre a LICENA no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e ela e sua mãe se apresentaram para o vestibular. Sendo aprovadas, ingressaram no curso no primeiro semestre de 2014.

É importante destacar que a cumplicidade entre mãe e filha vivenciada desde o pré-escolar, pois, na ocasião, Alice teve que mudar de escolar para ir e voltar todos os dias na companhia da mãe. Alice nos relatou que durante o processo de preparação para se apresentar ao vestibular da LICENA ela estudava com a mãe todos os conteúdos, sendo necessário, realizar revisão constante dos conteúdos para que sua mãe acompanhasse o seu ritmo de estudo. Desse modo, ambas conseguiram ser aprovadas no vestibular da LICENA e realizam as atividades do curso juntas.

Nesse sentido, alguns estudos têm problematizado a valorização da escolarização por parte das famílias das camadas populares como um fator importante nas trajetórias escolares prolongadas. Como nos aponta Piotto (2008), pode se criar no interior das famílias de camadas populares um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar, tais como o interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia a dia - como uma filha

revisar os conteúdos escolares com a mãe para a apresentação ao vestibular.

Alice nos relatou também o seu envolvimento em atividades na sua comunidade: “[...] Na igreja eu participo desde pequena, eu fazia coroação, leituras e cantava, em todos os eventos. Eu participo também no sindicato, na Comissão da Juventude. Eu ajudo a coordenar um cursinho popular para filhos de agricultores [...]” (Alice, 18 anos, STR). Na igreja ela começou auxiliando coroações, leituras, cantando e organizando os festejos. No Sindicato, colabora na Comissão da Juventude, ajudando outros jovens, filhos de agricultores a estudarem, conversando e estimulando-os a estudar para realizar suas inscrições para cursos e/ou vestibulares; além de acompanhá-los em visitas de estudo, como por exemplo, a Troca de Saberes realizada durante a programação da Semana do Fazendeiro na UFV.

Cabe ressaltarmos, também, os motivos que levaram Alice a se apresentar ao vestibular da LICENA,

[...] Eu achei que seria interessante. Quando eu vi a grade, eu achei o curso muito parecido comigo. Porque eu queria estudar. Mas, eu não queria sair do lugar onde eu estava, da minha realidade. O curso é um pouco da minha realidade. Ele fala da agroecologia, fala da Educação do campo. E eu me interessei (Alice, 18 anos, membro do STR).

A dinâmica de organização do curso, em regime de alternância, permitira a permanência na sua comunidade e a aquisição de novos saberes ligados a agricultura familiar.

“A busca por um ensinamento melhor” – Paulo

Paulo tem 19 anos de idade, é solteiro e mora em Ouro Verde de Minas-MG, distante aproximadamente 470 quilômetros da cidade de Viçosa-MG. É filho de agricultores, que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e ingressou na LICENA no grupo de índios e quilombolas. O contato com ele se deu durante a realização das observações das atividades do Tempo Escola. Paulo era muito comunicativo e interagiu com todos os alunos e professores.

Paulo não fez a pré-escola. Segundo seus relatos, na comunidade onde vivia não tinha essa oferta e as condições econômicas de sua família o impediram da realização dessa etapa escolar em outra comunidade, pois, desde criança ele auxiliava nas atividades da lavoura de café:

[...] Porque eu estudei na escolinha da comunidade mesmo, lá no quilombo do Carneiro. Eu já ingressei no 1º ano com sete anos.

Porque eu trabalhava na lavoura com o meu pai. Então, para cuidar do café, precisava de ir até os pequenos capinarem. Porque se não o mato tomava conta. Nós somos oito irmãos lá em casa e ia todos para a lavoura (Paulo, 19 anos, Índios e Quilombolas).

Apesar das dificuldades em conciliar o estudo com o trabalho na roça, sobretudo por causa das constantes faltas nas aulas, ele nunca foi reprovado em seu percurso escolar. Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cursados na escola da comunidade quilombola onde reside. Esta escola foi criada com a contribuição de seu avô paterno: “[...] Foi meu avô que fundou essa escolinha na comunidade, no quintal da casa dele. Eles buscaram professor em Raul Soares, para levar para Ouro Verde, para dar aula” (Paulo, 19 anos, Índios e Quilombolas).

Durante o período que cursou os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, Paulo deslocava-se diariamente da zona rural para o meio urbano de Ouro Verde de Minas. Ele concluiu o Ensino Médio em 2012, com 17 anos. Neste mesmo ano se inscreveu para realizar as provas do ENEM. No entanto, a situação do trabalho que compartilhava com o pai, devido à necessidade de cuidar dos animais, que era sua responsabilidade, e a falta de auxílio dos outros irmãos o impossibilitou de realizar a segunda etapa da prova.

Desde 2012, Paulo é associado do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, realizando a entrega de produtos da agricultura familiar nas escolas da sua localidade. Foi através do Sindicato que ele obteve informações do vestibular da LICENA, inclusive a sua inscrição para o processo seletivo foi realizada com o auxílio de pessoas do Sindicato.

Este vínculo com o Sindicato e com as ações na comunidade foram intensificadas devido à participação de seu pai, que era representante da comunidade e foi introduzindo o filho no trabalho das negociações trabalhistas, documentações, etc. De modo que, atualmente Paulo é representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais na comunidade do Carneiro e, juntamente com a Fernanda, que está cursando a LICENA e mora na mesma comunidade quilombola, auxilia em diversas atividades e festejos da comunidade.

Em seus relatos Paulo declara que as poucas informações que possuía sobre a licenciatura em Educação do Campo foram obtidas através de conversas com outro jovem da sua comunidade que havia realizado um curso em alternância no Rio Grande do Sul. E que as razões para se apresentar ao vestibular da LICENA estão relacionadas à vontade de ter um ensinamento melhor do que ele teve na Educação Básica e adquirir uma formação profissional que lhe possibilite desenvolver uma carreira profissional com ética e seriedade.

“Eu sempre quis entrar na Universidade, estou realizando um sonho” – Fernanda

Fernanda tem 19 anos, é solteira e mora em Ouro Verde de Minas-MG, distante aproximadamente 470 quilômetros da cidade de Viçosa-MG e pertence ao grupo de índios e quilombolas. É filha de pais agricultores, que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. O contato com Fernanda foi durante a observação da rotina de atividades do Tempo Escola, por ela e Paulo serem da mesma comunidade, sentavam-se sempre próximos na sala de aula.

Quando ingressou na escola no 1º ano do Ensino Fundamental, Fernanda estava com sete anos, pois como já havia sido relatado por Paulo, na comunidade rural do Carneiro não tinha a oferta da pré-escola. No entanto, apesar de não estar frequentando a escola, Fernanda já sabia ler e escrever algumas palavras devido à intervenção de sua mãe, que apesar da pouca escolarização se preocupou em iniciar os primeiros contatos com a leitura e escrita. Para seu deslocamento era necessário que seu pai a levasse no ponto onde passava o transporte escolar, que era distante de sua casa, para que pudesse ir estudar na escola estadual da zona urbana, onde concluiu o Ensino Médio. Fernanda também nunca foi reprovada nessa etapa da sua escolarização. Atualmente, ela reside com sua mãe e a irmã na comunidade do Carneiro, onde procura sempre estar participando da igreja e contribuindo nas atividades do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Com relação à sua participação nas atividades religiosas, Fernanda destacou sua atuação nas leituras e nos cânticos. As informações sobre o vestibular da LICENA foram obtidas através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o qual realizou sua inscrição e viabilizou recursos financeiros para o transporte de todos os candidatos que vieram da comunidade realizar a prova em Viçosa-MG. No sindicato, os estudantes podem realizar o acesso à internet para realização das atividades do curso e até mesmo com conselhos, nos momentos difíceis. Atualmente, após ter ingressado na LICENA, Fernanda intensificou a participação em todas as atividades realizadas na sua comunidade:

A razão para se apresentar ao vestibular da LICENA refere-se à oportunidade de realizar o Ensino Superior e ingressar em uma universidade pública. Fernanda relata que sempre “teve vontade de entrar numa universidade”, no curso de medicina. No entanto, sua mãe não dispunha de recursos financeiros para custear seus estudos. O ingresso no Ensino Superior foi viabilizado através da aprovação no vestibular da LICENA, que significou a realização de um sonho.

“É um curso voltado para a nossa realidade” – José

José tem 22 anos, é solteiro e mora em Governador Lindenberg-ES. Ele não frequentou a pré-escola e a colaboração da mãe, agricultora e detentora apenas dos conhecimentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram importantes para ensiná-lo em casa a ler, escrever e contar: “[...] Minha mãe ensinava em casa algumas coisinhas, como vogais, numerais, alfabeto, coisas simples. Porque ela só estudou até a 4ª série” (José, 22 anos, Monitor EFA).

Conforme Portes (1993) apontou em sua pesquisa, o papel das mães no auxílio à aprendizagem como um fator de investimento das famílias na escolarização dos filhos das camadas populares pode ser destacado. No entanto, este investimento só seria rentável até as séries iniciais, certamente pelo baixo nível de escolarização das mães, como é o caso da mãe de José.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cursados por José na escola da zona rural da comunidade. Nos anos finais ia para o meio urbano utilizando do transporte escolar, todavia, devido às chuvas o transporte escolar não estava circulando nas estradas. Ele estava iniciando o 8º ano, quando sua mãe decidiu colocá-lo em uma Escola Família Agrícola no Norte do Espírito Santo. Nesta escola era oferecido apenas o Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi realizado integrado ao técnico na Escola Família Agrícola Do Bley, no município de São Gabriel da Palha-ES, o qual foi concluído em 2010. Em janeiro de 2011, ele foi chamado para ministrar aulas de agricultura e zootecnia na EFA no Bananal-ES, onde atuou até o final de 2012.

Também no ano de 2011, José ingressou no curso de Ciências Biológicas de uma faculdade privada do Espírito Santo, a qual deixou quando ingressou na LICENA em 2014. Do ano de 2013 até agosto de 2014, José foi contratado para ministrar aulas de química e biologia na escola família de Jaguaré-ES. No final do ano de 2014 foi contratado como monitor da disciplina de agropecuária na EFA de Marilândia-ES. Estas experiências profissionais de monitor de EFA permitiram a aquisição de conhecimentos sobre a Educação do Campo, processo de implantação da EFAS, pedagogia da alternância e outros. As informações sobre o vestibular da LICENA foram obtidas através de um colega egresso do curso em Ciências Agropecuárias, na UNIOESTE no Paraná. José realizou o ENEM em 2010 e 2011, com as notas obtidas foi classificado para cursar Agronomia, em faculdades privadas no Paraná e Rio Grande do Sul, mas optou por não ir realizar os cursos por estar trabalhando.

[...] É um curso voltado para a nossa realidade, que é da Educação do Campo, não estava tão longe de casa e eu continuaria trabalhando, como estou até hoje. Então, eu consegui conciliar trabalho e estudo. Durante o dia eu trabalho, a noite eu estudo e até nos finais de semana eu estudo. De dia enquanto eu estou lá eu trabalho e quando eu estou aqui eu estudo, meu tempo escola (José, 22 anos, Monitor de EFA).

É importante ressaltar que, através da experiência profissional de monitor de EFA, José adquiriu conhecimentos sobre a Educação do Campo e pedagogia da alternância. Ele enfatiza que a razão de se apresentar ao vestibular da LICENA:

[...] Porque é um curso voltado para a nossa realidade, que é da Educação do Campo, não estava tão longe de casa e eu continuaria trabalhando, como estou até hoje. Então, eu consegui conciliar trabalho e estudo. Durante o dia eu trabalho, a noite eu estudo e até nos finais de semana eu estudo. De dia enquanto eu estou lá eu trabalho e quando eu estou aqui eu estudo, meu tempo escola (José, 22 anos, Monitor EFA).

Segundo ele sua escolha pela LICENA está associada a oportunidade de realizar um curso que estava mais próximo da sua realidade de vida e trabalho.

“Foi um acaso mesmo!” – Gabriela

Gabriela tem 20 anos, é solteira e mora no Assentamento Zumbi dos Palmares, na Vila Valério-ES, distante aproximadamente 560 quilômetros da cidade de Viçosa-MG. Gabriela nasceu e reside atualmente num assentamento, realidade que é muito enfatizada em suas falas, enquanto espaço de lutas e construção de relações com a Educação do Campo.

Conforme Gabriela, a escola sempre foi um desafio nos assentamentos. Apesar disso, o seu primeiro contato com essa instituição foi aos quatro anos de idade, pois mesmo sem estar matriculada ela já ia para escola com as outras crianças. Esta escola era muito pequena, se chamava Ernesto Che Guevara e estava situada no assentamento. Eram turmas multisseriadas, com aproximadamente 60 estudantes. Gabriela cursou nesta escola apenas o 1º ano do Ensino Fundamental, pois como sua mãe era militante do MST realizava muitas mudanças de assentamento. Desse modo, ela frequentou as Cirandas Infantis¹⁹, em vários

¹⁹ A Ciranda Infantil, de acordo com Rossetto & Silva (2012) é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas

acampamentos.

[...] Minha mãe sempre foi militante do MST, então ela saía muito para outros municípios, estados (...). E eu também ia com ela. Eu participei muito de cirandas infantis. A minha infância toda eu participei de muitas cirandas. (...) Nesse período, nós trocamos de acampamento, fomos para outro que chamava Zumbi dos Palmares. Quando nós chegamos lá, estava um pouco mais a frente nas conquistas. As cirandas, as escolas itinerantes que são escolas não formais, não tem legitimidade nenhuma. São apenas pessoas, ali do assentamento que ficam responsáveis por várias tarefas, de estar cuidando das crianças. Tem atividades pedagógicas, mas não é coisa formal. Daí, a nossa primeira escola, ainda não formal foi essa! (Gabriela, 20 anos, MST).

Segundo Kolling et al. (2012), o MST, desde seu surgimento, percebia a necessidade do cuidado pedagógico das crianças, realizado a partir da iniciativa, principalmente, das mães, que se encarregavam de brincar, cuidar e realizar os primeiros contatos com os saberes escolares mais simples.

Em 1998, a família de Gabriela mudou para o Assentamento Zumbi dos Palmares, quando ela tinha seis anos de idade e concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola que funcionava no galpão da fazenda. Esta possuía em torno de 180 estudantes, não tinha carteiras e cadeiras, e os alunos se sentavam no papelão.

[...] Todo acampamento tem um espaço que é para reunião de todos. É uma barracona de lona, grandona! Era nesse espaço, que tinha uns banquinhos de tábuas, que o pessoal mesmo que fez, que funcionava a escolinha. (...) Nesse tempo, nosso acampamento mudou só de posição, chegando mais próximo da fazenda... lá tinha um galpão velho e gente estudava nele. Não tinha carteiras e cadeiras. Eu lembro que no primeiro momento a gente sentava no papelão (Gabriela, 20 anos, MST).

Gabriela ressalta também em suas narrativas a questão da falta de formação inicial dos professores que atuavam nessa escola. De acordo com Caldart (2011), apesar das políticas adotadas, ainda é latente para as populações do campo a preocupação com a infraestrutura das escolas e a formação docente.

Depois, a escola passou a funcionar na sede da fazenda em condições precárias por falta da manutenção da rede elétrica, por exemplo. Para cursar os anos finais do Ensino

Fundamental, Gabriela passou a frequentar a EFA do Quilômetro 41²⁰. Nessa época, com nove anos de idade, foi um momento muito difícil ficar longe da mãe, mas foi também um momento de muitos aprendizados. No Ensino Médio também houve mudança de escola, sendo que ela concluiu o 1^a ano na EFA Boa Esperança e no 2^o ano ela foi para a EFA de Vinhático cursar o Ensino Médio integrado à agropecuária, que desfrutava de muito prestígio:

[...] Todo mundo comentava da escola de Vinhático. Antes de vir pra cá mesmo eu estava conversando com a mãe de um estudante lá do assentamento Castro Alves também, ela falou tão bem da escola, que essa é a melhor do Brasil, ela falava assim de um jeito. Uma característica de estudar nessas escolas é a pertença que os estudantes têm e essa própria pertença faz a propaganda dela. Então, eu fui por essa propaganda e muitas pessoas vão até hoje para essa escola, que é uma escola excelente (Gabriela, 20 anos, MST).

Em 2011 Gabriela concluiu o Ensino Médio com 17 anos. Apesar de diversas mudanças de escola, não teve reprovações. Após concluir o Ensino Médio, trabalhou por dois anos em uma escola para crianças, da pré-escola até o 5^o ano do Ensino Fundamental, ensinando sobre o plantio de hortaliças e fazendo experiências simples. Depois, ela teve a oportunidade de trabalhar no seu assentamento, com aulas de agricultura para alunos do 5^o ano do Ensino Fundamental. Este trabalho permitiu a ela custear o curso de Ciências Biológicas em uma faculdade privada na cidade de Nova Venécia-ES, o qual cursou apenas no ano de 2013. Gabriela realizou o ENEM em 2011, mas não se inscreveu para o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pois teria que ir morar em Vitória-ES e sair do seu local de moradia não fazia parte dos planos. Gabriela ressalta que está cursando a LICENA porque não é necessário morar em Viçosa-MG.

Desde criança, Gabriela participa de todas as atividades do assentamento, como as cirandas infantis, os encontros da juventude camponesa e outros. Atualmente, faz parte do coletivo de juventude no Estado do Espírito Santo, reunindo a juventude do MST para mobilização e inserção nas atividades do assentamento.

Em suma, o conjunto de trajetórias dos licenciandos investigados evidenciou a realidade da escola e da educação do campo, conforme já apontado em diversos estudos (ARROYO, 2010; VENDRAMINI, 2007; MUNARIM, 2008) como sendo uma negação dos direitos das populações do campo, uma vez que suas histórias indicam uma realidade de carência da Educação do Campo, revelados nos problemas relacionados a locais apropriados

²⁰ A EFA recebeu essa denominação por estar localizada a 41 quilômetros do centro da cidade.

para implementação das escolas, a falta de infraestrutura e de professores qualificados, as dificuldades com o transporte para as escolas localizadas na cidade, devido a não oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas poucas escolas do campo.

Nesse sentido, a partir das lutas dos movimentos sociais, as experiências de formação em experiências de formação protagonizadas pelos próprios sujeitos do campo, como no caso das EFAS, aparecem nas histórias escolares de alguns estudantes como possibilidades. Do mesmo modo, o ingresso no curso de licenciatura em Educação do Campo é indicado pelos os estudantes investigados como uma possibilidade de formação acadêmica integrada com a sua realidade de vida, que valoriza seus saberes para a construção da aprendizagem e representa necessidade de ruptura com o trabalho desenvolvido na sua comunidade, engrandecendo a sua experiência de formação e contribuindo para o desenvolvimento local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que investigam os cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil são muito recentes, como mostram os trabalhos de Antunes-Rocha (2010), Caldart (2012) e Silva (2014). Na revisão bibliográfica sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, observamos que apesar dos estudos sobre esta temática serem pouco numerosas e privilegiarem os aspectos curriculares e pedagógicos dos cursos de licenciatura, constituem-se em instrumentos significativos para a consolidação da Educação do Campo no âmbito da formação de educadores como área de conhecimento. Todavia, pouco se revelou sobre os estudantes, suas trajetórias sociais e escolares. É possível apenas observar elementos que indicaram que o fato dos estudantes do curso serem advindos de diversos movimentos sociais e populares do campo possibilitaram uma formação acadêmica pautada na participação ativa e consciente dos educandos, de forma coletiva assumem o seu processo de aprendizagem.

Esta dissertação se insere na perspectiva de conhecer e compreender as trajetórias dos estudantes da licenciatura em Educação do Campo, para entendermos que singularidades e especificidades carregam esse novo público que vem ocupando o Ensino Superior nas universidades públicas brasileiras.

Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer, descrever e analisar as trajetórias sociais e escolares dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) – UFV. Especificamente, procuramos compreender e interpretar as trajetórias de oito licenciandos, que ingressaram no curso no ano de 2014, sendo quatro mulheres e quatro homens, que atuam em movimentos sociais e/ou populares do campo.

Desse modo, o primeiro dado que chama a atenção refere-se ao processo de escolarização dos sujeitos desde os seus primeiros contatos escolares. Os dados indicam que, dos oito estudantes investigados, apenas um frequentou a pré-escola em um espaço educacional institucionalizado. Os outros sete estudantes relataram que não tiveram a oportunidade de frequentar a pré-escola, porque em suas comunidades não tinham escolas ou quando estas existiam, elas não ofertavam esta etapa de escolarização.

Nesse sentido, os relatos dos licenciandos demonstraram que os seus primeiros contatos com os saberes escolares, estiveram relacionados a dois aspectos importantes: (I) A discussão sobre a escola está relacionada a uma dimensão política, ou seja, de um direito a ser conquistado e como um processo de emancipação dos sujeitos do campo intimamente relacionada à conquista de outros direitos, como a terra e só foi possível a partir da

mobilização e do envolvimento de outros sujeitos da comunidade; e (II) a presença da mãe no processo de escolarização dos estudantes, nesse momento inicial a mãe é destacada como uma figura importante, ensinando os saberes escolares que elas possuíam, apesar do baixo nível de escolarização ou exercendo outras funções, como por exemplo, brincar com as crianças.

Também chamou a atenção o fato de que os estudantes entrevistados realizaram apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais da sua comunidade. Sendo recorrente nos relatos dos licenciandos o contexto de precariedades nas escolas frequentadas pelas comunidades do campo, no tocante a estrutura física e a formação docente. Este é um dos desafios da Educação do Campo, pois, apesar das políticas adotadas, a realidade em todas as regiões do país, no que se referem a essas duas questões principais, constitui-se em uma demanda latente.

No tocante às séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o percurso dos estudantes é bastante semelhante quanto à necessidade de frequentar escolas distantes de suas casas para a continuidade dos estudos, trazendo vivências singulares para cada um deles. Dentre as mais marcantes, encontra-se a dificuldade com o transporte escolar em época de chuvas e a dificuldade de se reconhecer suas identidades camponesas em novas escolas, fora dos limites da família, da casa, da comunidade e dos grupos de amizades.

Para Martins (2009), a Educação do campo que historicamente foi precarizada, tendo em vista a estrutura escolar tímida nessas áreas. Ficou ainda mais precária e excludente com a alternativa de transportar crianças e jovens do campo de diversas localidades para escolas na zona urbana, arrancando-as de suas comunidades, com um processo desgastante de transporte e as depositando em escolas estranhas a sua realidade.

Constatamos que os licenciandos investigados são filhos de agricultores. E que a escolaridade das mães ultrapassou os anos de estudos dos pais. Os dados indicaram que cinco pais possuem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, um concluiu as séries finais do Ensino Fundamental, um possui o Ensino Médio e um não estudou. Para as mães, os dados indicaram que cinco possuem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, uma as séries finais do Ensino Fundamental, uma possui o Ensino Médio e uma possui Ensino Superior incompleto. Desse modo, os licenciandos em sua maioria, são os primeiros membros de sua família a ingressar no Ensino Superior.

A importância para os estudantes investigados da realização da LICENA pode ser compreendida quando observamos que a razão para se apresentar ao vestibular foi a dinâmica

de formação do curso, que, através da organização em regime de alternância, possibilita a permanência no meio onde vive, mantendo o vínculo com a comunidade e contribuindo com a mão de obra na agricultura familiar, com a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos do campo e com a aquisição de novos conhecimentos.

Todavia, a pesquisa mostrou ainda que o ingresso no curso representou também para os estudantes a oportunidade de realizar o Ensino Superior e adquirir uma qualificação profissional. Sendo possível efetivar na prática um dos princípios da Educação do Campo, uma vez que estão sendo formados e qualificados docentes para atuação nas escolas do campo da própria comunidade.

É preciso compreender que a Educação do Campo em seu processo recente de ocupação escolar e sua própria dinâmica de consolidação se faz em movimento, modificando o cenário da universidade. Foi possível perceber que a vinda de estudantes de diversas cidades cria salas de aula diversificadas, propiciando o contato com outras realidades, favorecendo uma ampliação do olhar para a própria realidade. Conforme Arroyo (2010), estes cursos abarcam uma diversidade social que os cursos de licenciatura comuns ainda não possuem. Desse modo, essas experiências podem proporcionar à universidade um processo de democratização que abranja os coletivos diversos em suas especificidades.

Para Martins (2012), é impossível dizer qual a maior contribuição destes cursos para o Ensino Superior, se é a sua contribuição para a democratização do acesso com o aumento de vagas para as camadas populares, ou a democratização do conteúdo, uma vez que as experiências singulares com outros saberes contribuem significativamente para configurar outras formas de organização do Ensino Superior brasileiro.

Contudo, Molina (2015) nos faz refletir sobre o processo de realização das experiências de formação dos sujeitos do campo pelas licenciaturas em Educação do Campo como envolto em uma série de armadilhas. À medida em que a expansão e ampliação destes cursos representa inúmeras potencialidades para a Educação do Campo, representa também os riscos de se perderem os princípios estruturantes desta proposta de formação, a partir das estratégias de ingresso a serem mantidas para os sujeitos camponeses como determinantes para a qualidade da formação diferenciada aos educadores, visto que nada substitui a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas do campo.

A Educação do Campo se constitui na atualidade como uma área de estudos em constante construção e reconstrução. Assim, cumpre ressaltarmos aqui que esta pesquisa, de forma muito modesta, apresentou singularidades das trajetórias dos licenciados da Educação

do Campo da UFV, buscando inquietar a todos que se dedicam aos estudos nessa área. Portanto, as críticas serão bem vindas e certamente ajudarão em estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. Y. Uma análise do acesso à educação no Brasil. IN: *Seminários sobre o Ensino Superior*, 2011. Campinas, SP. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/content/eventos_seminarioensinosuperior.php. Acesso em 10 jun. 2015.

ÂNGELO, A. A. *O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2013, 150 p.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio de; et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; BEGNAMI, M. J. F.; DINIZ, L. S.; FREGULIA, J. *Formação de professores para a docência na educação do campo: a experiência da FaE/UFMG*, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. S.; OLIVEIRA, A. M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso em Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-34.

ARROYO, M. G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, Leôncio et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 478-488.

ARROYO, M. G. Tempos humanos de formação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 734-742.

ÁVILA, R. C.; PORTES, E. A. *Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior*. Mal-estar e Sociedade, ano II, n.2, Barbacena, jun, 2009, p.91-106.

BARBOSA, A. I. C. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto à emergência e tramas do caminhar*. Brasília, 2012, 352p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

BARDIN, L. A análise da enunciação. In: *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, Edições 70, 1977, p.169-174.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: *Usos e Abusos da História Oral*. FERREIRA, Marieta M.; AMADO, J.; (Org.) Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 183-191.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679. Acesso em: 15. Jan. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 12.852/2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para todos – PROUNI e dá outras providências*. Legislação, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 10 jun.2015.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais, 2007, 45p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 jun. 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde* (on line), Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, 2009.

CALDART, R. S. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788p.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.439-446.

CHIZZOTTI, A. *Análise de conteúdo, análise de narrativa, análise do discurso*. In: _____ *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006, p. 113-134.

COSTA, E. M. formação de educadores/as do campo: reflexões acerca do programa de apoio a formação superior em licenciatura em educação do campo – procampo. *Revista de Educação: Educere et Educare*, vol. 8, nº 15. j an./jun. 2013, p. 107-118.

CORREA, M. V. G. *Memória da prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG*. 114p. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

CUNHA, M. A. A. *A Relação família-escola rural/do campo: Os desafios de um objeto em construção*. 2011. Disponível em: www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2013.

CUNHA, M. A. A. Expectativas de jovens camponeses na universidade: Os desafios de uma formação em nível superior. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 263-283, jan/jun. 2011.

DOS SANTOS, S. P. *A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília*. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

EUGÊNIO, B. G. Trajetórias de estudantes negros dos meios populares na UESB. *Anais: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FERREIRA, D. M.; SILVA, M. E. L. A religião e o trabalho na construção de estratégias de permanência na universidade pública: Um estudo sobre a trajetória universitária de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE. *Est. Soc.* (online), v. 1, n. 19, 2013.

GATTI, B. *Formação De Professores No Brasil: Características e Problemas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo, *Revista De Administração de Empresas*, v.35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 2005.

GONSAGA, E. A. *Pedagogia da Terra - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

LIMA, R. C. P.; SICCA, N. A. L.; DAVID, A. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação. *Educação & Linguagem* (on line), v. 15, n. 25, 2012, p. 58-82.

MARTINS, F. J. A Pedagogia da Terra: Os sujeitos do campo e do ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 36, 2012, p. 103-119.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo.

Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

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

MONTAGNER, M. A. *Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdiesiana*. Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun., 2007.

MUNARIM, A. *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Anais da 31ª Reunião da Anped. Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

NOGUEIRA, C. M.; FORTES, M. F. A. *A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação Contemporânea*. Paideia, Ribeirão Preto, p.57-74, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de Educação*. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p.71 – 79.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128p.

NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. *Anais 36ª Reunião da Anped*, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Goiânia, Goiás, 2013.

PAIXAO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p.141-170, jan/abr. 2005.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set/dez. 2008.

PORTES, E. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993 (Dissertação de Mestrado).

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: O caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n.216. p. 220-235, mai/ago. 2006.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C.; CARVALHO, R. A. Educação do Campo: Um olhar panorâmico. 2011. Disponível em: http://educampoparaense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf

ROSENO, S. M. *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 130 p., 2010.

ROSSETTO, E. R. A.; SILVA, F. T. Ciranda Infantil. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p 127-130.

SANTOS, C. F. *Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: Uma Análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Bahia, 268P, 2011.

SILVA, A. P. S.; FELIPE, E. S.; RAMOS, M. M. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 419-426.

SILVA, L. H. *Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SILVA, L. H. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Curitiba: Editora CRV, edição revisada, 2012.

SILVA, S. A. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, Minas Gerais. v. 17, n. 23, 2014, p. 59-84.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa, Minas Gerais, 2013.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p.121-135, maio/ago. 2007.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. UFMG- Faculdade de Educação, 1998 (Tese de Doutorado).

ZAGO, N; BORDIGNON, C. Juventude rural no contexto da agricultura familiar: Migração e investimento nos estudos. *Anais da IX AnpedSul – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul*, 2012.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Acesso em: 20 ago. 2013.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da Pesquisa: Trajetórias e Experiências Escolares: O Caso dos Licenciandos da Educação do Campo da UFV

Coordenadora da pesquisa (pesquisador responsável):

Profª Dr.ª Lourdes Helena Silva - Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa Tel.: (31) 3899-1649, e-mail: lhsilva@ufv.br

Equipe de pesquisa:

Natália Cristina Lopes - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa

Tel.: (31) 8367-0174, e-mail: natalia.lopes@ufv.br

Tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa acima identificada. O objetivo desse estudo consiste em conhecer, descrever e analisar as trajetórias sociais e escolares e a experiência escolar de jovens do campo, que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV no ano de 2014. Para a presente investigação será pedido que você responda um questionário e a uma entrevista sobre as suas trajetórias sociais, escolares e à experiência escolar no Tempo Escola. Você poderá se sentir constrangido ao responder as perguntas e ao ser acompanhado em suas atividades no Campus. Para diminuir esse risco de constrangimento, garantimos sigilo das informações prestadas. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar qualquer identificação, pois as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados nomes, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que os nomes serão substituídos de forma aleatória, ou caso deseje poderá utilizar um pseudônimo. Além disso, você poderá responder apenas as questões com as quais se sentir confortável ou recusar a presença da pesquisadora em algum evento. Você poderá também se retirar da pesquisa no momento que desejar. Sua decisão não implicará em qualquer dano a sua pessoa. Os dados coletados serão utilizados apenas nessa pesquisa e divulgados em eventos e/ou publicações científicas. Como benefício da pesquisa acredita-se que seus resultados poderão agregar contribuições importantes para os recorrentes debates no campo da Educação do Campo e formação dos educadores. Você receberá uma via deste termo, caso você tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 3899-1649 ou pelos seguintes e-mails: lhsilva@ufv.br; natalia.lopes@ufv.br. Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa - CEP/UFV, pelo telefone (31) 3899- 2492 ou pelo e-mail: cep@ufv.br. (Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Campus UFV, Viçosa- MG) podendo tirar suas dúvidas agora ou em qualquer momento.

Viçosa, ____ de _____ de 2014.

Pesquisadora Responsável
Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

Natália Cristina Lopes
(Mestranda)

Declaração

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto,

Viçosa, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Título – Trajetórias Sociais e Escolares: O Caso dos Licenciandos da Educação do Campo da UFV

Mestranda: Natália Cristina Lopes

Orientadora: Lourdes Helena da Silva

Co-orientadora: Wânia Maria G. Lacerda

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____

2. Qual o seu sexo?

- a) Feminino. b) Masculino.

3. Com relação à cor/raça, como você se declara:

- a) Branca. b) Negra.
c) Parda. d) Amarela.
e) Indígena. f) Não quero declarar.

4. Qual a sua idade? _____

5. Estado Civil:

- a) Solteiro. b) Casado.
c) Divorciado. d) Viúvo.
e) Outro.

6. Possui filhos?

- a) Sim. Quantos? _____
b) Não.

7. Qual a sua religião?

- a) Católica.
b) Protestante ou Evangélica.
c) Espírita.
d) Umbanda ou Candomblé.
e) Outra.
f) Não possui.

8. A sua origem é:

- a) Zona rural.
b) Zona urbana (**passe para a pergunta 12**).

9. Qual a situação de trabalho no meio rural:

- a) Meeiro.
- b) Posseiro.
- c) Arrendatário.
- d) Proprietário.
- e) Assalariado.
- f) Outro. Qual? _____

10. Caso você seja proprietário, qual o meio de aquisição da propriedade? _____**11. Qual a principal atividade agrícola desenvolvida na propriedade? _____**
_____**12. Atualmente onde você reside?**

- a) Zona rural.
- b) Zona urbana.

13. Com que idade você ingressou no pré-escolar?

- a) 4 anos.
- b) 5 anos.
- c) 6 anos.
- d) Não frequentou.

14. Onde cursou o pré-escolar?

- a) Em escola no campo.
- b) Em escola na cidade.
- c) Não cursou.
- d) Outro. Especifique: _____

15. Quantos anos você levou para concluir o Ensino Fundamental?

- a) Menos de 8 anos.
- b) 8 anos.
- c) 9 anos.
- d) 10 anos.
- e) 11 anos.
- f) Mais de 11 anos.

16. Onde você cursou o Ensino Fundamental?

- a) Em escola no campo.
- b) Em escola na cidade.
- c) Parte em escola no campo e parte em escola na cidade.
- d) Outro. Especifique: _____

17. Você interrompeu os seus estudos enquanto cursava o Ensino Fundamental?

- a) Não.
- b) Sim. Período: _____
- Motivo(s): _____

18. Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?

- a) Menos de 3 anos.
- b) 3 anos.
- c) 4 anos.
- d) 5 anos ou mais.

19. Onde você cursou o Ensino Médio?

- a) Em escola no campo.
- b) Em escola na cidade.
- c) Parte em escola do campo e parte em escola da cidade.
- c) Outro. Especifique: _____

20. Você interrompeu os seus estudos enquanto cursava o Ensino Médio?

- a) Não.
- b) Sim. Por quanto tempo: _____
- Motivo(s): _____

21. Durante os seus estudos você realizava alguma outra atividade e/ou trabalho?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não.

22. Até quando seu pai estudou?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).
- c) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
- d) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
- e) Ensino Médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.
- i) Não sei.

23. Até quando sua mãe estudou?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.
- c) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.
- d) Ensino Médio incompleto.
- e) Ensino Médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.
- i) Não sei.

24. Em que seu pai trabalha, ou trabalhou, na maior parte da vida?

25. Em que sua mãe trabalha, ou trabalhou, na maior parte da vida?

26. Você já participou ao longo de sua vida de alguma das atividades abaixo:

- a) Grêmio Estudantil.
- b) Sindicatos.
- c) Igreja ou Movimento Religioso.
- d) Organizações não-governamentais (ONGs).
- e) Movimentos sociais.
- f) Outro. Especifique: _____
- G) Nunca participei (passe para a pergunta 29).

27. Qual função você exercia?

28. Durante quanto tempo você esteve envolvido com essas atividades?

29. Atualmente, você participa de algum movimento social, sindical e/ou popular?

- a) Sim. Qual? _____
- c) Não.

30. Em participando, exerce alguma função?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não.

31. Como você ficou sabendo sobre o Vestibular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV?

- a) Através de amigos e conhecidos.
- b) Através da internet.
- c) Através de secretarias de educação.
- d) Através das Comissões Pastorais da Terra.
- e) Movimentos Sociais.
- f) Outro. Qual? _____

32. Você é o primeiro membro da família a ingressar no ensino superior?

- a) Sim.
- b) Não.

ANEXO B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Título – Trajetórias Sociais e Escolares: O Caso dos Licenciandos da Educação do Campo da UFV

Mestranda: Natália Cristina Lopes

Orientadora: Lourdes Helena da Silva

Co-orientadora: Wânia Maria G. Lacerda

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Trajetórias Escolares e Sociais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale de maneira geral para mim, da sua trajetória escolar até o ingresso na LICENA? 2. Fale para mim, da sua trajetória na Educação do Campo? 3. Antes do ingresso na LICENA, você já participou de outros processos seletivos para ingresso no ensino superior. Fez o ENEM? Em caso positivo, para quais cursos e instituições? Em quais anos isso se deu? 4. Quais as razões que o levaram a se apresentar para o vestibular da LICENA? 5. Como foi o seu momento de entrada na LICENA? Descreva para mim, como foi quando você chegou na UFV e iniciou as primeiras atividades do curso.
--	--