

Vitruvian Cogitationes - RVC

INGRESSO E PERMANÊNCIA EM UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

INGRESO Y PERMANENCIA EN UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RURAL: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

ENTRANCE AND PERMANENCE IN A RURAL EDUCATION DEGREE COURSE: AN ANALYSIS FROM THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Laiane Alves Silva

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM; laianealves909@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-1844-4898>

Monaise Cristina Borges Silva Veronese

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM; monaise.veronese@uftm.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0245-5178>

Camila Lima Miranda

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM; camilamiranda.clm@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3809-2882>

Resumo: O artigo apresenta as motivações para o ingresso e permanência em uma Licenciatura em Educação do Campo, áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática, em uma IES mineira. O instrumento utilizado para a construção dos dados foi um questionário *Google Forms*. Adotou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais. Como resultados, verificou-se que a motivação para o ingresso se pauta na representação social que essa é uma oportunidade para estar em um curso de graduação, que dialoga com a realidade campesina. Ressaltaram, ainda, a Pedagogia da Alternância como algo essencial em suas escolhas. O núcleo-central da representação social sobre permanência no curso são os termos: dedicação e sonho. Conhecer as representações sociais que alicerçam o ingresso e a permanência dos estudantes na LECampo podem fornecer importantes indicativos para o curso e para o fomento de políticas públicas.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Representações Sociais. Ingresso. Permanência.

Resumen: El artículo presenta las motivaciones para matricularse y permanecer en la Licenciatura en Educación Rural, áreas del conocimiento Ciencias Naturales y Matemáticas, en una IES de Minas Gerais (Brasil). El instrumento utilizado para construir los datos fue un

cuestionario de Google Forms. Se adoptó como marco teórico la Teoría de las Representaciones Sociales. Como resultado, se encontró que la motivación para el ingreso se basa en la representación social de que se trata de una oportunidad de estar en una carrera de pregrado, que dialoga con la realidad campesina. También destacaron la Pedagogía de la Alternancia como algo esencial en sus elecciones. El núcleo central de la representación social sobre la permanencia en el rumbo son los términos: dedicación y sueño. Conocer las representaciones sociales que sustentan el ingreso y la permanencia de estudiantes en LECampo puede proporcionar indicaciones importantes para el rumbo y para la promoción de políticas públicas.

Palabras-clave: Licenciatura en Educación Rural. Representaciones Sociales. Ingreso. Permanencia.

Abstract: The article presents the motivations for enrolling and remaining in a Rural Education Degree Course, areas of knowledge Natural Sciences and Mathematics, at an HEI in Minas Gerais (Brazil). The instrument used to construct the data was a Google Forms questionnaire. The Theory of Social Representations was adopted as a theoretical framework. As a result, it was found that the motivation for admission is based on the social representation that this is an opportunity to be on an undergraduate course, which dialogues with the peasant reality. They also highlighted the Pedagogy of Alternation as something essential in their choices. The central core of the social representation about staying on the course are the terms: dedication and dream. Knowing the social representations that support the entry and retention of students at LECampo can provide important indications for the course and for the promotion of public policies.

Keywords: Rural Education Degree Course. Social Representations. Entrance. Permanence.

1 INTRODUÇÃO

Em meio aos desafios enfrentados pela população campesina no contexto brasileiro, destacam-se a desvalorização e preconceito do meio rural, colocado como uma localidade arcaica e sempre inferior ao contexto urbano, bem como a presunção de sua população como pouco escolarizada, como afirmam Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 22):

[..] geralmente, ao se pensar no camponês brasileiro, remete-se à imagem de alguém que teve uma curta escolarização e uma iniciação precoce no mundo do trabalho, tem pouco acesso aos bens consumidos no espaço urbano e restritas práticas de lazer e de sociabilidade. Embora esses aspectos conformem, para muitos jovens, a realidade da vida no campo numa sociedade desigual como a nossa, não se pode partir de uma visão homogênea da condição juvenil camponesa no Brasil. Temos jovens que estão no campo, mas vivem experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano. Por outro lado, muitos jovens vivem em áreas urbanas, mas trabalham no campo. Encontramos também jovens que nasceram e vivem no campo, mas não desejam ali permanecer, e jovens da cidade que se movimentam em direção ao campo em busca de trabalho e moradia.

Nesse sentido, é importante considerar as particularidades de cada realidade social vivida, a partir dos contextos de condição financeira, pertencimento étnico-racial etc., de modo que não são possíveis generalizações vazias e descontextualizadas. No que se refere à juventude camponesa, implica em entender, então, os jovens a partir das relações sociais que eles estabelecem, atentando para as representações simbólicas, tradicionais e culturais, também para a situação material que define limites e possibilidades de viver a experiência juvenil. Os jovens

e adolescentes residentes no âmbito rural costumemente se veem, ainda, em conflito no que se refere a permanência no campo ou o êxodo rural.

Esse descaso com os camponeses é, ainda, refletido em ações no âmbito público. Um exemplo é o modo como a Educação é tratada, Molina e Sá (2012, p. 468) apontam que

[...] a luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo.

Nesta direção, as Licenciaturas em Educação do Campo (LECampo) podem ser grandes aliadas para a permanência dos jovens no campo, se assim os envolvidos desejarem, para o fortalecimento da Educação do Campo e, mitigação dessa representação do rural. Esta licenciatura, quando ligada à área do conhecimento Ciências da Natureza, tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. O curso vem para ampliar possibilidades de ações afirmativas que favoreçam a superação de muitos dos desafios históricos para a consolidação de uma Educação que contemple a formação humana plena e crítica nas escolas do campo e para a valorização da Educação do Campo (Arroyo, 2012; Molina; Sá, 2012).

De acordo com Arroyo (2012), uma singularidade das LECampo é a construção de coletivos de produtores-pesquisadores dos conhecimentos e de suas próprias práticas nas pesquisas, nos cursos e, a ação social, política, cultural e pedagógica do campo, dos povos, das tradições, das culturas e dos seus movimentos.

Segundo Molina e Sá (2012), a formação dos docentes para o campo engloba os principais acontecimentos contemporâneos, sendo indispensáveis para a realidade do campo, assim como, a necessidade de instituições que relacionem conteúdos didáticos com o cotidiano dos seus sujeitos-educandos, ocorrendo um diálogo entre os conhecimentos que estão presentes em suas comunidades e os escolarizados, não se resumindo apenas a escolarização.

[...] na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manter esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (Molina; Sá, 2012, p. 469).

Essa formação é pautada, ainda, pela Pedagogia da Alternância. Acerca dessa temática, Silva (2012) discorre que

Foi na região do sudoeste da França, em 1935, que teve início a experiência que permitiu a criação da primeira Maison Familiale Rurale no modelo que fundamenta os CEFFAs que hoje se multiplicam pelo Brasil. [...] Buscava-se um projeto de formação que, além de adaptado às condições daqueles jovens que viviam a realidade rural, estivesse comprometido com o desenvolvimento da região onde eles estavam inseridos. [...] Os jovens tinham que optar entre continuar os estudos – saindo do meio rural para o meio urbano e distanciado da família, ou permanecer junto à família e à atividade agrícola, interrompendo, dessa forma, o processo escolar. As famílias,

todavia, precisavam da presença e do trabalho dos filhos e, ao mesmo tempo, não tinham condições de mantê-los nas cidades. É esta realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, às cooperativas e à Igreja (Silva, 2012, p. 109-110).

Silva (2012, p. 116) destaca, ainda, que a Pedagogia da Alternância se “mantém atual quanto ao seu fundo, somente variando na forma e no modo de expressão em função da evolução das necessidades dos jovens e da realidade rural, o que se faz necessário para que a alternância conserve todo seu dinamismo”. O Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), eixos da materialização da Pedagogia da Alternância, são tempos-espacos formativos distintos, mas articulados, que têm uma grande importância na formação dos alunos da LECampo.

O período do TE é quando os alunos se deslocam das suas casas, das suas comunidades até a sua universidade, em média 35 dias de aulas em período integral, são executadas atividades de ensino, atividades práticas, pesquisas etc. Estas atividades curriculares do TE ocorrem em uma carga horária de maneira mais densa/concentrada, principalmente nos meses de janeiro e julho (Lemes; Miranda, 2020; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017; Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). Sendo possível em outros meses do ano, como ocorreu em função do período pandêmico, em que foram realizados três semestres letivos no ano na IES investigada.

No TC os alunos retornam as suas comunidades e com acompanhamento dos docentes desenvolvem pesquisa, atividades de ensino e extensão a partir das necessidades reais das suas localidades, sempre dialogando com o seu meio, com as tradições, os costumes e culturas da sua região. A articulação entre TE e TC consagra a formação integral dos sujeitos, postura necessária para investigação a partir do estabelecimento da relação entre a Educação e a Sociedade, a Escola e a Comunidade, dos Saberes Tradicionais e dos Conhecimentos Científicos (Lemes; Miranda, 2020; Molina; Sá, 2012; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017; Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008; Veronese; Sivieri-Pereira; Miranda, 2023).

Outro pilar que alicerça essa formação é a área de conhecimento,

[...] a organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. No debate sobre a formação por áreas de conhecimento, deve-se compreender a noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo (Molina; Sá, 2012, p. 471).

A formação por área do conhecimento tem o potencial de superar a fragmentação de conhecimentos e auxiliar na multiplicação e diversificação dos conhecimentos (Lemes; Miranda, 2020; Miranda; Nascimento, 2020; Molina; Sá, 2012; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017). A LECampo, aqui estudada, especificamente, oferece duas áreas de conhecimento, sendo elas a Matemática e as Ciências da Natureza. A escolha da área do conhecimento na LECampo ocorre exatamente no final do 2º período.

A partir desses pressupostos, no presente artigo, relata-se uma investigação que teve como objetivo compreender as representações sociais que alicerçam as motivações para o ingresso e permanência de discentes na Licenciatura em Educação do Campo, áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática, em uma IES mineira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado, no estudo aqui relatado, é a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2012; 2013). Segundo Jodelet (2001, p. 21) as representações sociais (RS) são

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico, entretanto é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. Geralmente reconhece-se que as representações sociais - enquanto o sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

O conhecimento socialmente elaborado, conhecido como senso comum, é o objeto de estudo da TRS (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012; 2013). Importante ressaltar que as RS ao serem

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

Desta forma podemos afirmar que as RS são um produto da interação social. Jodelet (2001, p. 21) aponta que a representação social é o modo como um grupo se reporta a um objeto social, “estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constrói uma visão consensual da realidade para esse grupo [...], é um guia para as ações e trocas cotidianas trata-se das funções e das dinâmicas sociais das representações”.

A representação social tem como o seu objetivo uma relação de simbolização (substituindo-lhe) de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito, esta atividade pode remeter a processo cognitivos - o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico - assim como a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações e etc. - O sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico) (Jodelet, 2001, p. 27).

Ao representar um objeto cognitivamente, a pessoa torna-o familiar e dá a ele sentido. Este processo de familiarização é contínuo (Veronese; Sivieri-Pereira; Miranda, 2023; Gonçalves; Távora, 2016). É importante ressaltar que a familiarização se dá por meio de duas etapas: objetivação e ancoragem. Moscovici elaborou tais conceitos com o intuito de explicar a gênese do processo de construção das Representações Sociais (Moscovici, 2012; Trindade; Santos; Almeida, 2014; Jesuino, 2014). Nas palavras de Moscovici (2012, p. 61) a ancoragem

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote

perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.

A ancoragem permite ao indivíduo trazer algo que lhe era estranho para fazer parte dos seus conceitos, já a objetivação permite que

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

Desta forma podemos afirmar que a dinamicidade estará sempre presente nos processos de Representação Social. “O indivíduo está em contínua interação com o meio social, influenciando e sendo influenciado por este” (Veronese; Sivieri-Pereira; Miranda, 2023, p. 227).

Moscovici criou a TRS como sendo um conceito “guarda-chuva” ou uma “grande teoria”, que passou a abarcar perspectivas complementares (Lahlou, 2014; Martins-Silva *et al.*, 2016; Ortiz; Triani; Magalhães Júnior, 2023; Trindade; Santos; Almeida, 2014). Dentre as abordagens consagradas e complementares à grande teoria, desenvolvidas por colaboradores de Moscovici, utilizamos neste trabalho a vertente Estruturalista, orientada por Jean Claude Abric (1998; 2001), também nomeada como Teoria do núcleo central, ela possibilita a identificação do núcleo-central e da periferia da representação (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Características dos elementos que pertencem ao quadro de quatro casas

Elementos Centrais	Elementos Intermediários
“O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança” (Abric, 2001, p. 163).	Esse quadrante representa um sistema intermediário composto pelas palavras mais frequentes, porém evocadas mais tardiamente, essas palavras podem estar fortemente associadas às do núcleo-central.
Elementos Intermediários	Elementos Periféricos
As expressões alocadas nesse quadrante podem estar fortemente associadas aos elementos periféricos.	“Na realidade, a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação” (Flament, 2001, p. 178).

Fonte: Miranda (2014, p. 40).

Quadro 2 – Estrutura do quadro de quatro casas e critérios para sua elaboração

Elementos Centrais	Elementos Intermediários
frequência \geq frequência média OME < OME média	frequência \geq frequência média OME \geq OME média
Elementos Intermediários	Elementos Periféricos
frequência < frequência média OME < OME média	frequência < frequência média OME \geq OME média

Fonte: Miranda (2014, p. 55).

O quadro de quatro casas é organizado em divisões: na primeira acima são apresentados os elementos centrais, onde aparecem as palavras e expressões mais frequentes e citadas mais imediatamente, seguida pelos elementos intermediários, onde estão as palavras que foram evocadas com altas frequências, mas tardiamente, podendo estar associada aos elementos centrais. Já nos elementos intermediários presentes no quadrante inferior e elementos periféricos estão as palavras e expressões evocadas com menor frequência e mais tardiamente pelo grupo social (Miranda, 2014; Miranda; Rezende; Lisboa, 2015; Receptuti, 2019; Reis *et al.*, 2013; Vogel, 2016).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa qualitativa, em que se buscou "[...] dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo" (Creswell, 2014, p. 52). O público-alvo investigado foi discentes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo, áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática de uma IES localizada no Estado de Minas Gerais.

Como instrumento de coleta de informações, foi utilizado um questionário *Google Forms*, construído com perguntas com vistas à caracterização dos participantes, sobre as motivações para ingresso e permanência no curso, respondido pelo público-alvo da pesquisa no primeiro trimestre de 2023. Com vistas a garantir a ética na pesquisa, na ocasião da coleta de informações, foi assegurado aos participantes que não seriam divulgados seus nomes ou informações que permitissem identificá-los, apenas dados globais.

Para a análise, foi utilizado o EVOC, um software utilizado em pesquisas com a Abordagem Estrutural, o qual permite realizar uma análise estatística dos dados, organizar as palavras e expressões evocadas perante o termo indutor, no caso deste estudo o termo foi "permanência no curso", em 4 quadrantes, que são construídos levando em consideração a frequência média das aparições e a frequência média da ordem em que as palavras foram evocadas (Receptuti, 2019; Reis *et al.*, 2013; Vogel, 2016). Além dessa estratégia, foi observada a regularidade nos demais dados para discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do estudo aqui relatado serão apresentados de modo que o leitor compreenda: quem foram os participantes do estudo, como conheceram a LECampo, os motivos para escolha do curso, as motivações para a permanência na LECampo e por fim, as ambições profissionais futuras dos licenciandos.

Participaram do estudo dezesseis estudantes, sendo 37% homens e 63% mulheres (n=10). Cerca de 33% dos alunos que participaram da pesquisa ingressaram na LECampo no período de pandemia, nos semestres de 2020.2 e 2021.1. Destaca-se que a LECampo investigada possui número de ingressantes semelhantes aos demais cursos de licenciatura da instituição (Veronese, 2021).

Em relação a conhecer a LECampo, a grande maioria indicou que passou a ter conhecimento do curso por meio de amigos e/ou familiares (n = 13). O que também se manifestou em outros estudos com LECampo, em que a divulgação dos vestibulares é realizada, especialmente, pelos egressos, a partir de suas vivências no curso, o divulgam e despertam interesse em novos acadêmicos para o curso (Carvalho, 2019).

Por sua vez, as representações sociais que alicerçam os motivos para escolha do curso foram: oportunidade; sonho; vontade de se tornar professora; dialoga com minha realidade e a Pedagogia da Alternância, como é ilustrado pelos excertos: "*Dedicação, necessidade, direito e*

oportunidade (Participante 1)”; “Meu sonho de ser professora (Participante 7)” e, “O fato de ser em alternância, é um sonho realizado estar aqui fazendo esse curso, e os vínculos aqui criados (Participante 15)”. O que dialoga com o estudo de Veronese (2021), em que a oportunidade é citada como principal motivação para o ingresso na LECampo.

Cabe destacar que a Pedagogia da Alternância, ao possibilitar que os estudantes articulem de modo mais evidente seu contexto de vida com os saberes escolarizados, tornando suas comunidades espaços formativos centrais, tem sido fundamental para o ingresso e para a permanência dos campesinos nas LECampo, dirimindo a escolha entre estudar e permanecer no campo (Lemes; Miranda, 2020; Molina; Sá, 2012; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017; Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008; Veronese; Sivieri-Pereira; Miranda, 2023).

Ao responderem se esse era a sua primeira opção de curso, a maioria apontou que não (53%), listaram alguns cursos que teriam sido sua primeira opção, como Gastronomia, Pedagogia, Biologia, Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia e cursos específicos da área da Saúde, como se observa nos excertos:

“Não foi o que desejei, mas aprendi e aprendo bastante e tem me ajudado muito, inclusive no meu emprego. Faria sim outro curso na área de gastronomia (Participante 1)”; “Pedagogia (Participante 2)”; “[...] algum curso da área de saúde (Participante 8)”; “De início pensava em outros como zootecnia, agronomia, engenharia florestal. Curso que faça ligações com o campo. Mas, agora estou me encontrando e achando o curso incrível. Quero me dedicar mais, e trazer novas pessoas para esse curso (Participante 11)”.

A LECampo é um marco no que diz respeito à oferta de curso de nível superior às pessoas do campo, um curso que dialoga com suas necessidades e ofertado pelo Estado (Caldart, 2009; Gomes; Ceolin, 2017; Molina, 2017; Molina; Brito, 2017). No entanto, segundo Veronese, Sivieri-Pereira e Miranda (2023, p. 234) “os jovens residentes no campo precisam ter acesso a outros cursos que desejarem”. Essa questão levanta a problematização quanto à falta de opção de cursos de graduação destinados aos campesinos, também observada no presente estudo, em que a maioria indicou o desejo de cursar outra graduação.

Ao serem questionados sobre as primeiras impressões da LECampo, algumas falas se destacaram, pois se inicialmente os alunos se baseavam nas experiências de egressos e acadêmicos em formação, depois do ingresso podem reconstruir as representações sociais acerca do curso com base em suas próprias experiências.

Observaram-se referências ao acolhimento (Participantes 2 e 3); que seria um curso muito difícil para conseguir concluir (Participante 10); que a IES é uma boa instituição de ensino para realizar um curso superior (Participantes 7, 8, 12, 15 e 16); pelo curso não ter uma grade curricular convencional e se chamar Licenciatura em Educação do Campo, muitas vezes há um preconceito (participantes 4, 5 e 11); um apontou benefícios para auxiliar em oportunidade de melhorias para o futuro (Participante 14).

Nas palavras do Participante 6 “*Gostei muito da relação dos alunos com os educadores, das metodologias utilizadas nas aulas e da valorização do povo campesino*”. Tal perspectiva também foi observada em outros relatos quando os licenciandos foram questionados sobre o que mais apreciavam no curso atualmente, como se observa nos excertos:

“Trabalhar a realidade do campo visando culturas, valores e tradições (Participante 2)”; “A integração com os colegas, e a diversidade de conhecimento os que consigo aprender podendo vivenciar um pouco de outras culturas (Participante 4)”; “A diversidade de povos. E a liberdade em poder falar e compartilhar os saberes tradicionais (Participante 7)”; “O foco nas pessoas menos favorecidas educacionalmente, buscando nos tornar mais críticos sobre como está a Educação no campo (Participante 14)”.

A partir da análise dos excertos acima, infere-se que o curso valoriza o conhecimento dos alunos, suas culturas e tradições, de modo a possibilitar a construção de uma leitura do mundo que possibilite compreendê-lo e transformá-lo, o que dialoga com o que se espera desses cursos (Lemes; Miranda, 2020; Molina; Sá, 2012; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017; Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008; Veronese; Sivieri-Pereira; Miranda, 2023).

Na IES investigada, a escolha dos licenciandos pela área de conhecimento ocorre no final do 2º período, sendo as Ciências da Natureza (CN) e a Matemática as opções, 81% dos alunos que participaram do estudo escolheram a área do conhecimento CN e 19% optaram pela Matemática.

No que se refere às CN, a formação se dá de modo interdisciplinar entre a Biologia, Física, Química e aspectos sociais, de modo a buscar superar a fragmentação do conhecimento, almeja-se, assim, o desenvolvimento de compreensões

[...] dissociadas de uma aprendizagem mecânica e sem significado, contribuindo para a superação do que Paulo Freire denominou como “educação bancária” (Freire, 2005), com vistas a uma aprendizagem mais significativa, ancorada na vivência e conhecimentos dos estudantes. Tendo em vista que a educação bancária, “implica em uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2005, p. 80). Os processos de ensino e de aprendizagem precisam, deste modo, tornarem-se a materialização dessa educação problematizadora, em que aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e éticos são realçados (Miranda, 2022, p. 450-451).

Por sua vez, Sachs e Elias (2016) apontam que se espera que nas LECampo, área do conhecimento Matemática, os componentes curriculares de conteúdo matemático estejam associados com o contexto social, os componentes curriculares didático-pedagógicos e a prática do professor.

O quadro de quatro casas (Quadro 3), criado com o auxílio do EVOC, apresenta o núcleo central e a periferia da representação acerca das motivações para a permanência na LECampo. No núcleo central, que é a parte mais rígida da representação social desse grupo, aparecem os termos: dedicação e sonho. Observa-se, assim, que o que alicerça a permanência no curso é a dedicação para alcançar o sonho de se tornar um educador do campo. Na periferia da representação, a parte mais flexível, que contempla mudanças, dialoga com esse núcleo central ao indicar os termos: boa formação, gostar, levar conhecimentos e orgulho para a família.

Essa boa formação pode estar ligada a compreensão da LECampo a partir da relação entre Educação, Sociedade, Escola, Comunidade, Saberes Tradicionais e Conhecimentos Científicos (Lemes; Miranda, 2020; Molina; Sá, 2012; Ovigli; Klepka, 2021; Souza; Kato; Pinto, 2017).

Por sua vez, os termos sonho, gostar, levar conhecimentos e orgulho para a família, pode ser reflexo do que Leão e Antunes-Rocha (2015) apontam acerca do conflito no que se refere a permanência no campo ou o êxodo rural vivenciado por jovens e adolescentes residentes no âmbito rural. Assim, graduar-se nas Licenciaturas em Educação do Campo pode ser um grande aliado para a permanência no campo, se assim os envolvidos desejarem. Destaca-se, ainda, que esse sonho tem sua gênese na dificuldade que a população campestre tem para acessar o Ensino Superior. As LECampo são políticas públicas, decorrentes da luta dos movimentos sociais, para modificar esse cenário de marginalização da população campestre (Arroyo, 2012; Caldart, 2009; Leão; Antunes-Rocha, 2015; Molina; Sá, 2012).

Quadro 3 – Quadro de quatro casas com as motivações para a permanência no curso

Elementos Centrais f ≥ 3 OME < 2,4			Elementos intermediários f ≥ 3 OME ≥ 2,4		
	f	OME		f	OME
dedicação	3	1,33	Adquirir conhecimentos	4	2,5
sonho	4	2,00	Educação de qualidade para os alunos do campo	3	3,0
Elementos intermediários f < 3 OME < 2,4			Elementos Periféricos f < 3 OME ≥ 2,4		
	f	OME		f	OME
alternância	2	2,0	Boa formação	2	3,5
amigos	2	1,5	Gostar	2	3,5
Formação acadêmica	2	1,0	Levar conhecimentos	2	3,5
			Orgulho para a família	2	2,5

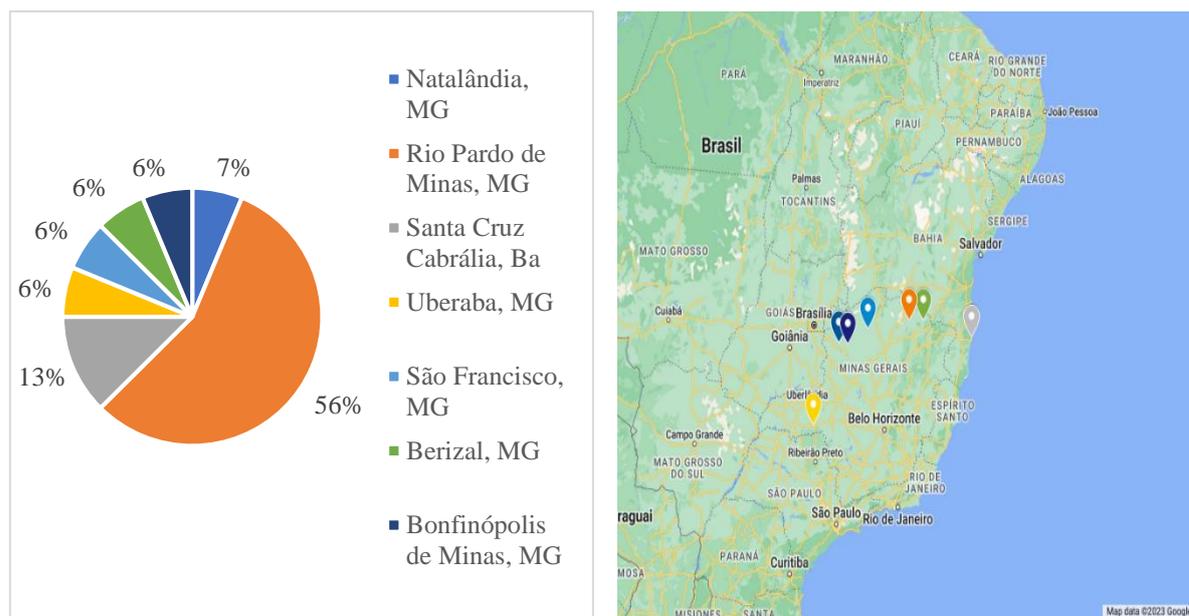
Fonte: Das autoras (2023).

Outro dado que merece atenção é que cerca de 56% dos alunos que participaram do estudo já pensaram em desistir do curso. Entre os motivos indicados, os mais recorrentes foram a distância, as dificuldades impostas pela pandemia, dificuldade de conciliar trabalho e a universidade e questões psicológicas. Os trechos seguintes ilustram essas questões:

“Pelo fato de serem muito cansativas as vindas para a faculdade e pelo fato de algumas vezes embolar muito serviço onde trabalho. Ter que vir mais de uma vez no ano fica puxado (Participante 14)”; *“No começo sim, pois foi muito difícil a distância da família, um lugar diferente (Participante 4)”*; *“Pela dificuldade enfrentada na pandemia, excessos de atividades para serem feitas em curto tempo, problemas psicológicos (Participante 5)”*.

No que se refere à distância, os alunos da LECampo investigada estão espalhados por diversas localidades, como norte de Minas, noroeste de Minas, Triângulo Mineiro e na Bahia, como pode-se observar na Figura 1. Assim todos os acadêmicos residentes de outras cidades se locomovem para estar presentes no TE no município da IES investigada, onde passam parte do ano em período letivo. Destaca-se que isso ocorre, principalmente, nos meses de janeiro e julho, porém, em decorrência do período da pandemia, passaram a ser realizados três semestres letivos ao ano, até a regularização do calendário acadêmico.

Figura 1 – Cidades onde os investigados residem



Fonte: Das autoras (2023).

Embora tenham pensado em desistir, os estudantes permaneceram no curso. Sobre dados sobre evasão, Veronese (2021, p. 35) aponta que o curso da IES investigada “apresentou o menor índice de evasão quando comparado aos cursos congêneres de outras federais e quando comparado, também, à média de outras federais do sudeste e à média das federais de Minas”.

Em relação às ambições profissionais futuras dos licenciandos, 20% objetivam realizar um mestrado, 59% exercer a profissão de professor, 13% dos alunos ainda não têm planos para o futuro. Cerca de 8% dos respondentes não pretendem exercer a profissão de professor. Ao considerarmos que as LECampo têm como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nas escolas do campo, ter quase 60% dos licenciandos almejando o exercício da docência pode indicar que as escolas localizadas nas regiões rurais passarão a ter profissionais formados com um olhar mais adequado para o campo, modificando um cenário histórico de descaso com a população campesina. É uma Educação pensada e executada por eles, fruto das lutas dos movimentos sociais (Arroyo, 2012; Caldart, 2009; Molina, 2017; Molina; Sá, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui relatado buscou investigar as motivações para o ingresso e permanência em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática, em uma IES mineira, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais. O ingresso no curso está voltado as representações sociais sobre a Educação do Campo e sobre o curso construídas por esse grupo social. Destaca-se que a RS é a interpretação dos sujeitos sobre o objeto social e será essa interpretação que afetará o grupo social. Assim, a LECampo investigada foi representada pelos discentes participantes do estudo como uma graduação voltada para a realidade do campo, que integra e valoriza as suas origens.

As representações sociais que alicerçam os motivos para escolha do curso foram: oportunidade; sonho; vontade de se tornar professora; dialoga com minha realidade e a Pedagogia da Alternância. É possível vislumbrar que, para os investigados, a LECampo se mostrou como a única oportunidade de acesso ao Ensino Superior (ES), favorecida pelo modo de sua organização, pautada na Pedagogia da Alternância e, ainda, com práticas contrárias a

imagem social costumeiramente associada ao campo. Na LECampo o centro dos processos é a vida dos camponeses, dissociada de uma visão romantizada, mas sim crítica, de modo a desvelar essa realidade, em uma perspectiva de transformação. Destaca-se, ainda, que mais de 50% dos participantes apontaram que a LECampo não era sua primeira opção de curso, o que indica a necessidade da ampliação de políticas públicas para acesso e permanência da população camponesa no ES.

No núcleo central, que é a parte mais estável da representação social desse grupo, aparecem os termos: dedicação e sonho. Observa-se, assim, que o que alicerça a permanência no curso é a dedicação para alcançar o sonho de se tornar um educador do campo. Na periferia da representação, a parte mais flexível, que contempla mudanças, dialoga com esse núcleo central ao indicar os termos: boa formação, gostar, levar conhecimentos e orgulho para a família. Em um cenário de difícil acesso ao ES pelas populações marginalizadas social e economicamente, como a camponesa, orgulho para família pode significar que essa é a primeira geração que tem acesso a essa etapa da escolarização.

Conhecer as representações sociais que alicerçam o ingresso e a permanência dos estudantes na LECampo podem fornecer importantes indicativos para o curso e para o fomento de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das Representações Sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-37.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.

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

CARVALHO, K. L. **Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**: um estudo sobre acesso e permanência, 2019. Dissertação (Mestrado em estudos rurais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina - MG, 2019.

CRESWELL, J. W. O projeto de um estudo qualitativo. *In*: CRESWELL, J. W. (Org.). **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

GOMES, A. T.; CEOLIN, T. Formação de educadores para escolas do campo e a possibilidade do conhecimento crítico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

GONÇALVES, A. M.; TÁVORA, M. J. S. **Representações sociais e projeto político-pedagógico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

JESUINO, J. C. Um conceito reencontrado. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 41-75.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LAHLOU, S. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 77-130.

LEMES, A. F. G.; MIRANDA, C. L. A presença da química na formação por área do conhecimento: o caso das licenciaturas em Educação do Campo mineiras. *In*: FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K.; SILVA, L. (Org.). **Ciências da natureza na diversidade dos contextos educacionais**. 1ed. Goiânia: Kelps, 2020, p. 82-99.

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Juventudes do Campo**. São Paulo: Autêntica Editora, 2015.

MARTINS-SILVA, P. O.; JUNIOR, A. S.; PERONI, G. G. H.; MEDEIROS, C. P.; VITÓRIA, N. O. Teoria das representações sociais nos estudos organizacionais no Brasil: análise bibliométrica de 2001 a 2014. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 891-919, 2016.

MIRANDA, C. L. **As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade Química) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2014.

MIRANDA, C. L.; REZENDE, D. B.; LISBOA, J. C. F. A licenciatura e a construção das representações sociais sobre ser professor de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 1-11, 2015. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/40/18>. Acesso em: 15 out. 2022.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em química. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18085>. Acesso em: 15 out. 2022.

MIRANDA, C. L.; NASCIMENTO, W. E. Narrativas autobiográficas: elementos para educação em direitos humanos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 412-430, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6447>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MIRANDA, C. L. O que é a Química? Uma análise a partir da representação social de licenciandos em educação do campo. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 8, n. 3, p. 449-464, 2022. Disponível em:

<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3476>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na educação do campo. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: Editora da UnB, 2017. p. 337-374.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *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, p. 469, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ORTIZ, A. J.; TRIANI, F.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Representações sociais: uma teoria, muitos caminhos. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A.; BATISTA, M. C. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023, p. 103-119.

OVIGLI, D. F. B.; KLEPKA, V. A formação de professores em ciências e matemática na educação do campo a partir das experiências em estágios e trabalhos de conclusão de curso. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 113, p. 352-372, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10438>. Acesso em: 09 set. 2022.

RECEPUTI, C. C. **Percepções de professores de licenciaturas em químicas sobre "experimentação" na perspectiva na teoria das representações sociais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade Química) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ensino de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2019.

REIS, A. O. A.; SARUBBI-JUNIOR, V.; BERTOLINO-NETO, M. M.; ROLIM-NETO, M. L. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa**: software EVOC. São Paulo: Schoba, 2013.

SACHS, L.; ELIAS, H. R. A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 439-454, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/RpF4wJqP64rWWckRJYhyrFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, L. H. Educação Rural em Minas Gerais: Origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6546/2693>. Acesso em: 09 set. 2022.

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Rev. Bras. Educ. Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3374/9766>. Acesso em: 09 set. 2022.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio-ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 133-162.

VERONESE, M. C. B. S. **O que é ser educador do campo**: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - MG, 2021.

VERONESE, M. C. B. S.; SIVIERI-PEREIRA, H. O.; MIRANDA, C. L. Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais sobre a escolha da profissão. **Rev. Ed. popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 222-241, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68994/36804>. Acesso em: 30 ago. 2023.

VOGEL, M. **Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências - Modalidade Química) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Submetido em: 13/09/23

Aprovado em: 16/09/23

Publicado em: 18/09/23



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), exceto onde está indicado o contrário.