

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# MOVIMENTOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL

Erica Fernanda Justino de Freitas, Maria Isabel Antunes Rocha

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5540>

Submetido em: 2023-02-10

Postado em: 2023-03-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## MOVIMENTOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL

ÉRICA FERNANDA JUSTINO<sup>1</sup>

ORCID: [0000-0003-3291-1821](https://orcid.org/0000-0003-3291-1821)

[ericafernanda28@yahoo.com.br](mailto:ericafernanda28@yahoo.com.br)

MARIA ISABEL ANTUNES-ROCHA<sup>2</sup>

ORCID: [0000-0002-4044-6723](https://orcid.org/0000-0002-4044-6723)

[isabelantunes@fae.ufmg.br](mailto:isabelantunes@fae.ufmg.br)

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica, Mestre e Doutora em Educação pela FAE/UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Professora titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação na FAE/UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

**RESUMO:** Este texto descreve parte dos processos de uma pesquisa de doutorado em Educação desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG por meio de Parecer número 2.615.879. Considerando a Pedagogia da Alternância um instrumento histórico nas lutas das populações camponesas no Peru e no Brasil pelo direito à educação, torna-se relevante discutir as relações que se estabelecem em um contexto educacional contra hegemônico que se compromete com as questões do universo camponês e pressiona os professores a se posicionarem. Dessa forma, os referenciais teóricos foram estudados à luz das Representações Sociais em Movimento que colocam em diálogo realidades educacionais camponesas distintas, mas semelhantes em termos sócio/históricas. O texto apresenta reflexões sobre o processo de movimentação das representações sociais sobre campo de professores que atuam em contextos geradores de mudança.

**Palavras-chave:** campo, educação no contexto camponês, pedagogia da alternância, representações sociais, Peru e Brasil.

### SOCIAL REPRESENTATIONS IN MOVEMENT OF TEACHERS WHO WORK IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION IN PERU AND BRAZIL

**ABSTRACT:** This text describes part of the process of a doctoral research in Education developed at the Federal University of Minas Gerais, approved by the COEP/UFMG Research Ethics Committee by opinion number 2.615.879. Considering the Pedagogy of Alternation as a historical instrument the struggles of peasant populations in Peru and Brazil for the right to education, it becomes relevant to discuss the relationships that are established in an educational context against hegemony that is committed to the issues of the peasant universe and press teachers to position themselves. In this way, the theoretical references were studied in the light of the Social Representations in Movement that put in dialogue different peasant educational realities, but similar in socio/historical terms. The text presents reflections on the process of moving social representations about the field of teachers who work in context that generate change.

**Keywords:** field; education in the rural context; alternation pedagogy; social representations; Peru and Brazil.

## MOVIMIENTOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTS QUE ACTÚAN EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN PERÚ Y BRASIL

**RESUMEN:** Este texto describe parte de los procesos de una investigación de doctorado en Educación desarrollada en la Universidad Federal de Minas Gerais, aprobado por el Comité de Ética de Investigación COEP/UFGM por el número de opinión de 2.615.879. Considerando la Pedagogía de la Alternancia como un instrumento histórico en la lucha de las poblaciones campesinas de Perú y Brasil por el derecho a la educación, se vuelve relevante discutir las relaciones que se establecen en un contexto educativo contrahegemónico y comprometido con las cuestiones de la vida campesina y presiona a los maestros para que tomen una posición. De esta forma, los referentes teóricos fueron estudiados a la luz de las Representaciones Sociales en Movimiento que ponen en diálogo realidades educativas campesinas diferentes, pero similares en términos socio/históricas. El texto presenta reflexiones sobre el proceso de movimiento de las representaciones sociales sobre el campo de los docentes que actúan en contextos generadores de cambio.

**Palabras clave:** campo, la educación en el contexto campesino, pedagogía de la alternância, representaciones sociales, Perú y Brasil.

### INTRODUÇÃO

Por possuir características multidimensionais o campo na América Latina tem despertado o interesse de pesquisadores que atuam em diferentes áreas. Abramovay (1992) em seus estudos sobre o desenvolvimento das relações capitalistas no campo defende que os camponeses e seu modo de vida são incompatíveis com as relações de mercado capitalista, o que levaria à mutação da sua identidade. Entretanto, Wanderley (2003) argumenta que estratégias de resistência camponesa baseadas na capacidade de criar diferentes espaços de luta para outras agriculturas de base familiar e comunitária seguem contrárias ao modo como se estrutura a atividade agrícola dominada pelos grandes empreendimentos.

Em estudo organizado em 2018 por Bernardo Mançano Fernandes juntamente com Luis Felipe Rincón e Regina Kretschmer, nomeado “La actualidad de la reforma agraria en America Latina y el Caribe”, o campo é tratado a partir das conflitualidades presentes em seus aspectos históricos, estruturais e conjunturais. Tais contradições se manifestam por meio da concentração fundiária, da modernização capitalista, pelos projetos societários que disputam a terra, o território, os recursos naturais e pela violência que compõe a histórica realidade agrária no contexto latino-americano. Os estudos mostram as múltiplas facetas dos conflitos e do desenvolvimento do campo na América Latina tendo como referência os modos de produção camponesa e capitalistas.

Para compreender as relações que se dão no campo, utilizamos o conceito de conflitualidade presente nos estudos de Fernandes (2004, 2008, 2009). O autor define conflitualidade como inerente ao processo de contradição criado pela destruição, criação e recriação simultâneas das relações sociais do capitalismo e do campesinato. Tais relações promovem a transformação de territórios, modifica paisagens, cria comunidades, empresas, municípios, muda sistemas agrários e bases

técnicas, complementa mercados, refaz costumes e culturas reinventando modos de vida (FERNANDES, 2008). Essa realidade suscita várias formas de organizações e de enfrentamento dos camponeses aos desafios postos pelo capitalismo agrário.

Tanto no Peru quanto no Brasil o povo camponês vive uma luta que é milenar, provocada pela presença de forças políticas, econômicas, culturais e sociais que resultam em diferentes formas de exploração, negação de direitos e desqualificação da própria existência camponesa. O momento histórico atual tem apresentado muitas novidades aos movimentos sociais do campo. Esta realidade tem pressionado os camponeses a seguirem lutando para garantir seus modos de vida, mas em um campo que seja capaz de colocá-los na trajetória da história sem perder sua especificidade de camponês.

Este estudo se vincula à questão agrária a partir da perspectiva de Fernandes (2008) na qual o campo não é compreendido sob a ótica das dificuldades, do atraso ou da dicotomia campo/cidade, mas, a partir das contradições históricas pelas quais o camponês organizado em diferentes formas de luta e resistência assume um caráter protagonista na defesa de seus direitos, identidade e modo de vida.

Neste sentido, essa realidade foi pensada a partir das conflitualidades presentes nos projetos colocados para o campo que se orientam pela Questão Agrária (QA) e pela Questão Capitalista Agrária (QCA). De acordo com Fernandes (2004,) a luta pela terra hoje, representa mais um capítulo da história do Campesinato, movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa. Pensar as disputas entre esses dois projetos é pensar disputas entre modos de vida, isto porque, são projetos que estão em tensão, criando propostas diferentes de acesso e uso da terra, empreendendo diferentes formas de luta, fazendo uso de modelos produtivos contraditórios, bem como empreendendo políticas públicas variadas.

Um aspecto importante dessa luta tem se fortalecido marcado pela associação da luta pela terra e ao direito à educação. A relação campo e educação pode ser percebida nos estudos de Antunes-Rocha (2012), Caldart (2009) e outros autores que defendem que os povos do campo têm como base de sua existência, o campo, onde produzem e reproduzem as relações sociais que caracterizam sua identidade. Para estes autores a produção deste espaço está alinhada à construção de um pensamento particular, que só se torna possível com uma educação voltada para os interesses, necessidades e fortalecimentos de um modo de vida próprio (FERNANDES, MOLINA, 2004).

A população camponesa entende que a escola nesta luta tem um papel importante, porque ela ajuda a formar este novo sujeito, não somente sujeito das novas tecnologias sociais, mas também o novo sujeito da luta que enxerga o campo como espaço político. É neste sentido que os camponeses criaram um modelo de escola pautado nas suas especificidades. Essa nova realidade educacional surge como estratégia de escolarização rural vinculada à vida campesina caracterizando uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. Esta escola então tem um lugar especial neste processo de luta se apresentando como um contexto gerador de mudanças. E por assim ser, desafia os professores a se posicionarem assumindo o compromisso de construir uma prática pedagógica que esteja voltada para atender as demandas de fortalecimento e melhoria das condições de vida desse grupo (BEGNAMI, 2019; PERU, 2018). Ao fazer isso, os professores lidam com as questões da Agricultura Familiar, da Agroecologia, da Cosmovisão andina e da ancestralidade indígena. Neste processo encontram dificuldades para organizar suas formas de pensar, sentir e agir na perspectiva do modo de vida

campesino, tendo em vista o histórico da formação inicial e da desqualificação a que estes povos vivenciam no conjunto da sociedade.

Essa realidade faz com que a PA se construa numa trajetória histórica de lutas e conflitos. Os estudos de Pacheco (2016) apontam a partir das experiências do autor construídas junto às Escolas Família Agrícolas na Europa que a Pedagogia da Alternância surge numa tentativa de pensar um modelo de escola no qual o campo aparece como parte do conjunto de uma dimensão empresarial. E assim chega ao Peru, ao Brasil, à América Latina como um todo. Contudo, pesquisadores como Telau (2015) e Begnami (2019) têm mostrado que a aproximação da PA no Brasil junto aos movimentos sociais camponeses em diferentes espaços de luta, tem pressionado para a sua ressignificação.

Nesse sentido, a realidade do projeto educativo da PA exige professores comprometidos com a superação das contradições do seu tempo histórico. Para compreender como os professores lidam com este contexto gerador de mudanças buscou-se nos elementos teórico-metodológicos das Representações Sociais em Movimento (RSM) a compreensão do campo enquanto fenômeno social. Ao analisar as representações sociais na perspectiva do movimento, busca-se observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos de maneira a apreender a construção das formas de pensar, sentir e agir e suas possíveis alterações, considerados os tempos passado, presente e futuro (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2018, p. 54). Este estudo pode, portanto, contribuir para produzir dados e informações que podem ser utilizados na orientação e implementação de políticas públicas de Educação no contexto do campo na América Latina.

Com o objetivo de compreender os movimentos das representações sociais sobre campo/rural dos professores que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância o presente texto está organizado em duas partes. A primeira se detém aos referenciais que tratam das reflexões sobre o campo, a educação campesina e a Pedagogia da Alternância com ênfase na historicidade e unidade presentes na trajetória de luta camponesa nos contextos do Peru e do Brasil, seguida de uma breve apresentação dos conceitos teóricos das RSM. A segunda parte aborda os procedimentos e percursos metodológicos adotados, bem como, os principais resultados percebidos no estudo.

## REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Nessa parte do texto nos debruçamos sobre os elementos teórico-conceituais que acreditamos serem fundamentais para se entender como se dão os movimentos representacionais sobre campo dos professores que atuam no contexto da Pedagogia da Alternância no Peru e no Brasil.

A formação do campo no Peru e no Brasil está relacionada a uma estrutura fundiária historicamente concentrada que expõe as conflitualidades caracterizadas entre outros, pela posse e renda da terra, pela produção capitalista e conseqüentemente pela concentração que provoca a expropriação dos camponeses, provocando simultaneamente a intensificação da pobreza no campo (FERNANDES, 2008). Diante disso, os camponeses se movimentam para se recolocarem no processo histórico como camponeses, lutando pela terra, pela sua autonomia, por modelos produtivos que respeitem seu modo de vida. Neste sentido, a conflituosidade de acordo com Fernandes (2008) está na natureza do território, que é um espaço político por excelência.

No Peru, as comunidades camponesas são formadas predominantemente por descendentes indígenas e por uma pequena parcela de colonos pobres e negros (MARIÁTEGUI, 2005). Essa

população foi historicamente desqualificada como *misti, cholo*<sup>1</sup>, vivendo em condições extremas de pobreza. Para Valcárcel (2006), a origem e natureza da pobreza no Peru estão relacionadas às questões agrárias. Essas dificuldades compõem a centralidade da luta campesina que possui uma trajetória de organização em sindicatos, associações e em outros coletivos que, mobilizados, conquistaram em 1969 a Reforma Agrária no país, pela qual a terra assume a função de propriedade coletiva (RIBEIRO, 2007). Apesar das fragilidades, segundo Valcárcel (2006), tal Reforma libertou os campesinos de velhas dominações agrárias criando uma relativa consciência e dignidade camponesa. No entanto, não foi suficiente para promover a distribuição igualitária das terras (PERICÁS, 2006). Atualmente, o campo peruano é marcado pela concentração fundiária, a presença de multinacionais petrolíferas, madeireiras, mineradoras e agrícolas que tensionam com um modo de produção e reprodução da vida campesina que se orienta pela cosmovisão andina que buscam na ancestralidade indígena elementos para o “bem viver” (ACOSTA, 2016).

A estrutura da organização populacional no Brasil é semelhante a do Peru, composta por mestiços descendentes de índios, negros e colonos pobres. O campo constitui-se social e historicamente como atrasado e seus sujeitos são depreciados como jecas, matutos, caipiras, caboclos no Brasil com conotações semelhantes no Peru *Cholos, mistis* (MARIÁTEGUI, 1994). O país não viveu a Reforma Agrária e a Lei de Terras de 1850 que implementou a redistribuição de terras excluiu da divisão os camponeses (OLIVEIRA, 2012), legitimando sua concentração, a negação de direitos e a acentuação da pobreza. Várias têm sido as formas de lutas e resistências para permanência na condição de camponês e para o reconhecimento do campo como lugar de produção e reprodução da vida.

Os campesinos no Peru e no Brasil enfrentam as conflitualidades impostas pelos projetos de campo que se orientam pela Questão Agrária (QA) e pela Questão Capitalista Agrária (QCA). A Questão Agrária segundo Fernandes (2008) está presente no nosso cotidiano há séculos. Parece já ter sido superada, mas faz parte do presente, está estampada nas ocupações, nos acampamentos, nas comunidades campesinas, nos latifúndios, nas estradas e nas praças, ocupando espaço na prática e na teoria e não se limita à lógica do capital. Na perspectiva da Questão Capitalista Agrária o capital é o limite (CAMACHO E CUBAS, 2011) não há preocupação com o presente e futuro do campo e dos sujeitos que nele/dele produzem e reproduzem suas existências, (FERNANDES, 2009, p.20). A Questão Agrária está representada hoje na diversidade do Campesinato, seja na Agricultura Familiar camponesa, na Agroecologia ou em outras práticas que se orientam pelo modo de vida campesino. A defesa do universo camponês tem ocupado diferentes espaços de resistência, entre os quais damos destaque a dimensão da educação que passa a ser vista por este grupo social como ferramenta de luta.

No Peru, a população campesina na defesa de suas especificidades procura aliar os aspectos vinculados à identidade ao reconhecimento das línguas originárias e a qualidade da oferta que, historicamente é precária. Segundo dados do IPEBA (2017), o direito à educação de qualidade ainda não é exercido de forma ampla nas áreas rurais. As condições de pobreza e desigualdades afetam o acesso e permanência na escola. Segundo dados do Ministério da Educação “en el área urbana 52% de los alumnos posuen comprensión lectora satisfactoria, pero en el área rural sólo 20%” (PERU, 2018, p. 54). Em vista disso, “no podemos pensar la educación rural desde la ciudad. La política, las estrategias y

---

<sup>1</sup> Não há tradução literal para as expressões em destaque, contudo, pelo contexto de uso pode ser associada com a expressão caipira ou matuto em português.

las acciones para favorecer a la población rural tienen que estar ubicadas en el territorio” (GAMIO, 2017, p. 11).

Para atender este propósito e garantir a existência da escola, as populações camponesas buscaram, na década de 90, a Pedagogia da Alternância como estratégia de acesso à escolarização no campo (UCCELLI, MONTERO, 2010). Todavia, lidam com o desafio da ausência de cursos de formação inicial específica para graduar professores para atuar nas escolas rurais. Para Gamio (2017) “es importante el fortalecimiento pedagógico e institucional de los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) para que ofrezcan una formación inicial pertinente y garanticen condiciones para una formación de docentes para el ámbito rural que reconozcan sus propias características” (*ibidem*, p. 14).

No Brasil, a situação da educação oferecida à população camponesa é demonstrada pelo baixo índice de alfabetização. Conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. A população camponesa, historicamente, reivindica o direito à escola e um projeto educativo situado a partir da realidade do campo. Esta luta pode ser percebida, a partir do Ruralismo Pedagógico, como uma articulação de âmbito nacional que atuou até meados do século XX (ANTUNES-ROCHA & SOARES, 2002), pelo Movimento da Pedagogia da Alternância que chega ao país na década de 1960 (NOSELLA, 2012) e pelo Movimento de luta pela Educação do Campo, que emerge na no final dos anos de 1990. Este último, organizado pelos movimentos sociais em luta pela terra em ruptura ao modelo de Educação Rural ao vincular-se ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que se manifestam em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA & FREITAS, 2011).

Em se tratando da luta pela existência da escola no campo as populações camponesas tanto no Peru quanto Brasil buscam na Pedagogia da Alternância a garantia de uma escola dialogada com as questões do universo camponês. A Pedagogia da Alternância como um fenômeno educativo, nasce da luta camponesa francesa na década de 30 pelo direito à educação, marcada pelo empoderamento desse grupo na construção do seu projeto educativo. Ao se consolidar esta proposta de ensino se amplia sendo apropriada em outros contextos camponeses. “Atualmente pode ser encontrado em 40 países, nos cinco continentes, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais” (SILVA, 2016, p. 170). “A Pedagogia da Alternância tem se mostrado como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural” (BERNARTT, ANTUNES, MASSUCATTO, PEZARICO, PIOVEZANA, 2017, p. 168).

Ao alternar os tempos e espaços, a PA mostra-se capaz de estreitar os vínculos entre a escola, a família e a comunidade, propondo uma educação vinculada à experiência camponesa, na qual os tempos, espaços e conhecimentos são sincronizados em redes de aprendizados colaborativos. Ao reconhecer a diversidade de territórios e seu potencial educativo, a PA busca nas vivências desses tempos, elementos para construção de aprendizagens historicamente situadas fazendo uso de mediações didático pedagógicas que caracterizam o percurso formativo e dessa forma, tem se instalado como um novo paradigma educacional sujeito à adequações ao ser incorporado em diferentes contextos e realidades educativas.

No Peru, tudo indica que PA segue sendo desenvolvida muito próxima ao modelo original francês. No Brasil, a hipótese é que presença dos movimentos sociais e sindicais tem tensionado a PA e provocado mudanças estruturais em sua matriz. Dar a essa discussão um caráter mais político, mais concreto e autêntico e menos alheio à efervescência que circunda a vida no campo na atualidade, tem sido o desafio enfrentado pelos CEFFAs no Brasil que têm ajustado seus projetos de escola às necessidades políticas, econômicas e sociais dos sujeitos nas comunidades onde se insere (BEGNAMI, 2019).

Diante do exposto, os professores que atuam no contexto da PA têm um compromisso político com o projeto da escola que se orienta pelas questões camponesas. No intuito de compreender como esses professores estão se orientando em relação à realidade da escola camponesa buscamos amparo teórico metodológico nas Representações Sociais em Movimento (RSM).

As RSM se caracterizam como uma perspectiva de análise da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para Moscovici (2010), no processo de construção representacional o indivíduo procura tornar comum algo não familiar incorporando por meio de imagens o objeto da representação que vai se tornando compreensível. Para o autor esta Teoria, considerada como propulsora de mudança nasce em três condições: a) dispersão da informação – quando se tem a informação mas esta se encontra desorganizada; b) focalização do individual – interação social como eixos que movem as opiniões e c) Pressão para inferência – como uma ação que move as opiniões, ou seja, o modo como se estruturam as ideias. Para o autor, as Representações Sociais são produzidas individualmente por meio da influência do coletivo, em que o sujeito é produto e produtor de sentidos das coisas materiais e simbólicas do seu cotidiano, “entendidas como fatos sociais, coisas reais por elas mesmas, como dados, como entidades explicativas absolutas e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 1995, p.23). Jodelet (2001, p. 21-22) afirma que as Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social.

As Representações Sociais em movimento buscam observar a dinâmica vivenciada pelos sujeitos em relação ao objeto pesquisado e o seu contexto social, considerando os tempos, passado, presente e futuro, buscando apreender a construção das formas de pensar, sentir e agir e suas possíveis alterações. Tal apreensão busca localizar os movimentos representacionais gerados a partir da reestruturação dos processos simbólicos e relacionais dos sujeitos (ANTUNES, *et al*, 2016, p. 54).

As discussões atuais dessa perspectiva de análise têm sido desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas em Representações Sociais (GERES) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os estudos do Grupo têm apontado que o movimento de construção das representações sociais do sujeito, diante do objeto estranho, pode ser marcado pela aceitação do novo sem desprezar o conhecido, numa relação dialógica entre o que fui, sou e o que posso ser, passando a reelaborar o novo; pelo esforço em manter as experiências anteriores ao objeto novo ou pela tentativa em recusar a novidade. Dessa forma, nota-se que o movimento não implica necessariamente em mudança de uma representação social em relação a um determinado objeto, mas está relacionado ao movimento, um esforço que o sujeito empreende para seguir e superar o desconforto causado pela novidade. É importante perceber que, na perspectiva das RSM, a centralidade não está na representação ancorada, mas nos deslocamentos que o sujeito realiza quando é pressionado pelo estranho.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Construímos um desenho de pesquisa de base contrastiva ancorado em Macedo (2018) que entende que nesta forma de pesquisa não se verifica, mas busca-se alcançar compreensões a partir do aprofundamento das singularidades dos casos via suas unidades de significação e de sentidos, como as aproximações e distanciamentos que emergem do processo de análise.

Para realizar este estudo, escolhemos o Centro Rural de Formação em Alternância (CRFA) de Colcha/Peru e a Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV) de Veredinha/Brasil. As escolas foram selecionadas levando em consideração critérios como: estar vinculada ao movimento da Pedagogia da Alternância; possuir atendimento misto (homens e mulheres<sup>2</sup>) e estar em funcionamento há mais de cinco anos. A vinculação dessas escolas à Pedagogia da Alternância confere unicidade à pesquisa e contribui para compreensão dos contrastes entre realidades distintas, mas, singulares em termos metodológicos e conceituais.

Os participantes foram escolhidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado que ofereceu elementos importantes para o processo de seleção daqueles que participariam da entrevista narrativa que configura neste estudo o principal instrumento de coleta de dados. Para Jovchelovich e Bauer (2002), as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam uma verdade a partir de um ponto de vista num determinado tempo, espaço e contexto. Para participar da entrevista, selecionamos o total de doze (12) professores, sendo seis (06) peruanos e seis (06) brasileiros. Esses participantes atenderam aos seguintes critérios: a) Professores egressos de EFA ou de CRFA, com qualquer tempo de experiência; b) Professores de qualquer área de atuação, com experiência mínima de um ano de atuação no contexto da Pedagogia da Alternância; c) Professores egressos ou graduandos em Licenciatura específica para atuar na educação campesina, com qualquer tempo de atuação na Pedagogia da Alternância. Para este texto a análise foi realizada a partir da seleção de três (03) professores brasileiros e três (03) peruanos por entendermos que este quantitativo responde à intenção da discussão proposta.

Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), a partir de duas categorias sendo: a) Sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção e b) Uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância. Estas unidades de significação permitiram compreender o conteúdo das narrativas com vista a identificar os componentes estruturantes de uma representação social e os fenômenos da realidade social relacionados à sua emergência. Levando em consideração o contexto gerador de mudanças que os professores estão inseridos, procurou-se compreender a dimensão do estranho presente nas narrativas, a partir da percepção de como surge e como os professores reagem a ele. Para isso, apoiamos-nos no direcionamento metodológico definido em Antunes-Rocha (2018), que se orienta por meio de três questionamentos:

---

<sup>2</sup>A diversidade de gênero permite-nos observar uma situação por diferentes perspectivas, provocando interpretações distintas contribuindo para compreensão de comportamentos historicamente construídos.

a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança? b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes? c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social? (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21).

Deste modo, buscou-se evidenciar os deslocamentos e compreender como as representações sociais se movimentam em relação à escola e ao campo, levando em consideração as transições espaço/temporais dos entrevistados, marcadas pelas vivências de antes, durante e depois da escola. Esses deslocamentos ajudam a perceber as alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos entrevistados quando são desafiados pelo elemento estranho, bem como, compreendendo assim, como as experiências de vida mantêm uma determinada representação ou impulsionam para seu movimento.

## RESULTADOS

Em relação aos sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção o estudo aponta que ao destacarem suas experiências antes de chegar à escola, os entrevistados buscam nas suas trajetórias de vida, passagens que mostram aproximação com o objeto de pesquisa. Os deslocamentos temporais vivenciados e narrados pelos professores permitem-nos de acordo com Amorim-Silva (2016), compreender o processo de construção das Representações Sociais, presentes na forma de organização do histórico do sujeito na contextualização de seu lugar social, econômico, político e cultural.

“Ah, yo viví en... en el campo de pequeño... tenía que ayudar en cultivar en la chacra, en hacer algunas actividades y también teníamos animales, y sobre todo estaba todo el día con los animales, teníamos vacas y ovejas, entonces todos los días era, yo tenía que ir a ver a los ganados, todos los días... eso ya era... era algo monótono, aburrido, a veces, pero tenías que ir, tenías que hacerlo, no? (Javier).

parte de mi vida, está en el campo, vivimos cerca de Cusco. El campo para mí era un lugar donde había más pobreza y la gente trabajaba mucho con pocos recursos, sufría mucho, para cambiar su situación tenía que convertirse en emprendedor” (Ollanta).

“A gente morava numa fazenda, meu pai era tipo um gerente da fazenda que a gente morava, e aí nossa, na infância toda a minha relação foi muito assim intensa mesmo, com as práticas de lidar com os animais domésticos galinha, porco, pato, carneiro, bode, gado, então foi uma infância muito bacana”. (Rosinha).

“Eu nasci, eu sou dessa comunidade aqui desta região. Desde pequeno meu pai colocava a gente para trabalhar pra aprender né? Então a gente trabalhava desde cedo, o pai já falava o que era para cada um fazer” (Geraldo).

Ao narrarem as experiências de vida, todos os participantes peruanos e brasileiros relatam vivências com o objeto de pesquisa no período da infância, sendo possível perceber características específicas do modo de produção da Agricultura Familiar. Dos trechos destaca-se à narrativa de Mercedes na qual aparece o desejo de migrar para cidade na expectativa de maiores oportunidades. Conforme (Benjamim, 2001) o campo historicamente aparece como espaço de atraso e a cidade como sinônimo de prosperidade. As vivências marcam socialmente os entrevistados na tentativa de

compreenderem o mundo à sua volta (MOSCOVICI, 1990; 2003) colocando em destaque os conflitos vividos.

Dentre os conteúdos das narrativas em relação ao período da infância há destaque para a continuidade do processo de escolarização. É possível perceber que este momento marca a passagem (rural/urbano) na qual a identidade campesina é questionada. Para Caldart (2009) as crianças e os jovens camponeses se deparam no dia a dia na educação formal com uma realidade perversa que muitas vezes nega a identidade do sujeito camponês.

“Nos preocupamos por enseñar el cuidado de la tierra, con la sostenibilidad, siempre hablamos de eso en las clases” (Javier).

“A Agroecologia deve ser o futuro das comunidades do campo, a gente tá vendo tanta mudança climática e o povo do campo é que vai sofrer primeiro, sem água, nossa eu queria ver esses meninos todos ensinando os pais as técnicas agroecológicas e aprendendo com eles também né?” (Rosinha).

“Porque que tanta gente saiu do meio rural? Porque que tantos jovens, não enxergam o meio rural como uma possibilidade? Por causa disso, porque tá ali o pai morrendo de trabalhar, trabalhando em uma agricultura que não tem resultado... uma trabalhadora danada e com resultado baixo. Tudo passa por uma questão financeira, se eu tô na roça e não consigo ter renda, acabou. A AMEFA prega um modelo de agricultura agroecológica que não vai funcionar nunca. Eu não trabalho assim não. Se você partir pro lado de estimular as pessoas a subsistir. Oh, meu amigo, ninguém vai querer ficar na roça (...). Ah, mas tem a questão da sustentabilidade, tem a questão de tá utilizando agrotóxico, a questão disso e daquilo”. Não. É uma ferramenta que tá ali disponível pra ser utilizada e ajuda aumentar a produtividade, eu tenho que ter a responsabilidade de saber utilizar aquela ferramenta ao meu favor, da maneira correta, que vai ter o mínimo de impacto possível na natureza, essa consciência que eu tenho que ter. Não adianta a gente ficar preso a alguns tipos de conceitos ‘bonitinhos’, ‘bacaninhas’, mas que na prática ele foi pensado por quem não precisa daquilo ali que ele tá falando pra viver” (Geraldo).

No que tange ao projeto de campo Javier e Mercedes reconhecem a importância da preservação da natureza e o resgate de técnicas de produção específicas do modo de vida campesino. Contudo, este desejo não está explícito no projeto de escola do CRFA, ou seja, não há uma orientação pedagógica em relação ao modo de produção que a escola prioriza enquanto elemento formativo. No Brasil, Rosinha evidencia que a Agroecologia deve ser a orientação do modo de produção no campo, ela mostra que o projeto de escola da EFAV trabalha nesta lógica. Maria demonstra insegurança no que refere à prática agroecológica no campo. Geraldo corrobora com esse pensamento, mas recusa o projeto agroecológico da escola. Ao descreverem suas práticas em consonância com o projeto específico da escola emergem nas narrativas a presença dos movimentos sociais marcada pelo protagonismo no âmbito das políticas públicas para o campo.

“Aquí no trabajamos ninguna política pública específica del campo, nuestro foco está en el esfuerzo personal” (Javier).

“Tratamos de mostrar que no se puede esperar del gobierno, las políticas públicas aquí no son muy eficientes” (Ollanta).

“É importante lutar por políticas públicas que reconheçam as especificidades do campo e de quem vive nele né? Essas políticas garantem direitos que foram negados, mas é assim, elas não são criadas porque os governantes se preocupam com o campo, ah quem dera, são criadas

depois de muita briga do povo, muita manifestação. Eita que a Educação do Campo ensina isso, e eu reforço isso para os estudantes” (Rosinha).

“A grande maioria de políticas públicas que são pensadas pro meio rural, são pensadas por quem não necessita do meio rural pra viver, ficam lá pregando, “Ah, semente crioula, semente crioula, semente crioula.” Nossa pra quem tá lá na capital, tá lá na cidade que tem um salário vindo de outra coisa, é uma coisa maravilhosa, mas pra um camarada tirar o sustento dele daquilo ali é difícil, querendo ou não, hoje em dia o que move tudo, o que move tudo, é dinheiro. É triste falar isso, é duro falar isso, mas é o que eu penso, então as políticas têm que dá dinheiro, fazer o dinheiro girar no campo” (Geraldo).

Ao acessar o conteúdo das políticas públicas o grupo de professores do CRFA demonstra pouco envolvimento, ou seja, existe um distanciamento entre o projeto de escola e a luta por direitos. Há um sentimento de meritocracia compartilhado entre os membros do grupo e com isso a desresponsabilização do Estado. O grupo de professores brasileiros mostra que o projeto educativo da escola pressiona os professores a se envolverem pedagogicamente com as questões políticas. Existe descompasso entre as formas de pensar dos professores. A entrevistada Rosinha aponta a necessidade de conscientização dos direitos e a mobilização popular em criar estratégias de luta. Geraldo pensa que as políticas públicas devem orientar a circulação e acumulação de riquezas, já Maria demonstra compreender a importância das políticas públicas no âmbito camponês, entretanto, não se reconhece enquanto sujeito desta luta.

Em relação à uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância percebe-se que os professores resgatam seus processos formativos como justificativa para as escolhas que realizam na organização de suas práticas. Ao descreverem o contato com uma escola que se orienta por um projeto de campo vinculado à Questão Agrária os professores evidenciam como reagem a esta novidade.

“Trabajar en una CRFA es diferente a cualquier otra escuela, ninguna tiene un formato pedagógico como este, al principio pensé que era diferente, exactamente porque no conocía esta forma de trabajar, nunca había tenido contacto con la alternancia, al principio me encontré confuso, pero después de entender cómo es el trabajo, nos dimos cuenta. lo cual es fantástico y es más fácil de desarrollar” (Ollanta).

“Pra mim no primeiro momento foi uma dificuldade, porque era tudo novidade né, então até a gente pegar o jeito de onde buscar informação, de adaptar a informação, porque é um modelo de ensino diferente, bem diferente das outras escolas, como eu não tinha tido nenhum contato antes com essa metodologia no início é difícil entender os instrumentos porque eles estão todos ligados, então, não é só a minha aula tem que entender o todo né?” (Geraldo).

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

Nota-se que, tanto no Peru quanto no Brasil o contexto gerador de mudanças da PA pressiona para inferência. Os entrevistados destacam estranhamentos iniciais, marcados pelas especificidades do projeto da escola que se caracteriza pela formação de estudantes camponeses. Conforme Sá (1993) o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas, provocando nelas o medo da perda de referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Na tentativa de naturalizar esse estranho e deixá-lo mais maleável os entrevistados buscam ampliar o seu campo informacional em relação ao objeto conforme demonstram os trechos das narrativas abaixo:

“Acho que a virada radical foi essa mesmo, de mudar a percepção, de ver o campo de outro jeito, por exemplo, hoje depois da Educação do Campo e de outras experiências da EFA, da minha vida mesmo, eu valorizo muito mais as coisas que o meu pai fala do que antes, antes ele falava e às vezes assim, eu era bem desacreditada de tudo aquilo. “Ah papai, não tem como viver aqui não, o trem tá difícil demais e tal, né. O senhor ficar aí trabalhando no sol o tempo, não tem ajuda de nada, trabalho braçal, só braçal, não tem uma ajuda, não tem como, a gente não tem terra, né” E assim, hoje acho que dá mais pra gente acreditar em uma luta, né. Uma luta mais justa, da gente conseguir as coisas na roça e poder continuar. Minha vida mudou depois da Licenciatura em Educação do Campo, mudou, que aí eu me encontrei na Educação do Campo mesmo. Mudei muito o jeito de enxergar a vida na roça, no campo.” (Rosinha).

“A minha formação em Agronomia foi muito boa hoje eu domino os conhecimentos técnicos e essa formação é prática ela te ensina a viver e produzir no campo, a gente consegue focar e fazer a propriedade dar renda sabe?” (Geraldo).

“Siempre desde el colegio me gustaba el tema de empresariado, todo eso. eh, y, bueno, eh, esa es mi carrera, mi primera carrera técnica. Después también he hecho estudios de segunda especialidad, en temas de educación” (Ollanta).

“aquí participamos de una formación con el equipo de PRORUAL que nos sigue capacitando para trabajar en base a las características de la escuela. Entonces hay un encuentro entre mi formación docente y la formación específica de la escuela” (Javier)

Para Mazzotti (2008) na tentativa de tornar comum o estranho os indivíduos passam pelo processo de objetivação no qual buscam acesso à informação, nessa fase a construção é seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de forma que alguns elementos são incorporados e outros esquecidos. Para o grupo de professores que atuam no CRFA as experiências relacionadas à formação inicial auxiliam no trabalho específico com as disciplinas comuns curriculares e a formação específica na PA contribui para organizar as práticas da formação técnica, bem como facilita o transitar pelos arranjos pedagógicos característicos da PA. No Brasil, para Rosinha a Licenciatura em Educação do Campo aparece enquanto formação que provocou alteração nos modos de pensar o campo e seus sujeitos. Maria destaca que as formações em Licenciaturas “convencionais” não tratam da educação ofertada para os camponeses, ela relata que o acesso a estas informações na formação inicial facilitaria sua atuação docente na EFAV. Geraldo também aponta que sua formação em Agronomia contribui para que ele hoje defenda uma forma específica de produção. De acordo com Telau (2015) os processos formativos contribuem para que as RS se desloquem transitando de uma representação à outra. Os professores destacam as fontes prévias de acesso às informações para subsidiar suas práticas. Quanto a isso revelam que:

“Preparo mis clases buscando información con los propios alumnos, porque en relación a temas de PI saben mucho, también busco en internet y en libros de texto” (Javier).

“Las informaciones, eh, las fuentes que utilizo es mi propia experiencia formativa, textos, también tengo que traer información desde el internet, conozco muy buenos sitios web de empresas agrícolas eh, también eh, rescatando siempre los conocimientos que existen acá, de hecho reforzando con la información contextualizada de los textos, del internet, eh, más o menos viendo también las necesidades de los estudiantes, que es lo que ellos deciden aprender, viendo la necesidad del lugar”. (Ollanta).

“Hoje eu sei que trabalhar a vida no campo é muito mais que contextualizar minhas aulas, hoje sei que o campo é um lugar que produz conhecimento, que tem conflitos e enfrentamentos, eles precisam ser bem formados para terem condições de lutar e de permanecer no campo, de

produzir com qualidade, né? Então, não é uma formação qualquer. Aprendi isso com a Educação do Campo. A Educação do campo mudou minha vida” (Rosinha).

“Olha, eu sempre procuro trabalhar ouvindo os próprios estudantes, as demandas, trazendo assuntos que são mais recorrentes da região, as próprias demandas que eles trazem de casa e também da minha formação em Agronomia.” (Geraldo).

Esse processo de busca por informações é chamado por Moscovici (2012) como dispersão da informação e diz respeito às condições de acesso e exposição sobre o objeto. O grupo de professores peruanos aborda as práticas específicas da PA e dão destaque à internet enquanto recurso metodológico. Os professores brasileiros apontam que a realidade imediata dos estudantes orienta a ação docente. Rosinha utiliza a expressão “Hoje eu sei” para sinalizar uma mudança de pensamento, a professora associa esta alteração nas suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo à Educação do Campo. Para Telau (2015) a Educação do Campo é responsável por deslocamentos nas representações sociais dos professores que atuam na PA no Brasil. Os movimentos representacionais dos professores entrevistados se tornam ainda mais claros quando sinalizam as projeções de futuro para si e para os estudantes.

“Eh, Bueno , claro, yo sé que... que algunos de ellos van a estudiar, eh, y otros... eh, van a quedarse aquí,no? Generalmente, lamentablemente...aquí,en estas zonas rurales, los estudiantes cuando terminan quinto de secundaria... muchos de ellos tienen sus hijos,tienen su familia,entonces generalmente se quedan aquí, eh,en sus comunidades (...) Pero me gustaría que (los estudiantes) se desarrollen en la ciudad (...) aquí, en el campo y después poder un poquito ampliar la empresa, poder crecer, y poder entrar de a poquito a una ciudad o a varias ciudades, no?” Queremos que los chicos sean empresarios”. (Ollanta).  
“Yo quiero que sigan estudiando, no? y también possam formar una empresa y poder crecer empresarialmente” (Javier).

“(…) que eles (alunos) sejam o melhor naquilo ali, que eles saiam daqui e consigam voltar pra atividade rural e consiga desenvolver, consiga empreender, que consiga gerar renda, ganhar dinheiro, Eu só falo com eles o seguinte, pra eles nunca estagnar, pra nunca parar naquele, nunca acomodar e ter o próprio pensamento sem ficar dando ouvido pra tudo que escutam que ta na moda de quem nunca viveu na roça, não dá pra produzir e sustentar família só na base da Agroecologia” (Geraldo).

“Nossa eu queria vê-los formados naquilo que gostam, e de preferência ajudando a construir o campo numa perspectiva agroecológica”. (Rosinha).

Ao projetar o futuro dos estudantes camponeses os entrevistados perpassam o movimento temporal depois da escola e revelam suas formas de pensar, sentir e agir em relação ao campo. Existe um pensamento único entre o grupo de professores peruano ao convergirem suas intenções reproduzindo o imaginário da cidade enquanto sinônimo de desenvolvimento e o campo como lugar do conformismo e o desejo explícito de que se tornem grandes empreendedores do ramo agrícola. Quanto aos professores brasileiros, nota-se discordância entre as formas de pensar que sinalizam para os modos de produção.

A análise a partir destas categorias permitiu-nos compreender os movimentos nas representações sociais dos entrevistados a partir das suas trajetórias de vida. Nesse sentido, nota-se que no Brasil, Rosinha tem uma experiência como camponesa sem terra junto à sua família. Sua trajetória de vida a faz ver a escola como um local para ensinar o caminho da cidade, ela vai para a EFA e depois inicia a Licenciatura em Educação do Campo. Essas vivências fazem com que Rosinha encontre

práticas e conhecimentos que lhe possibilitam reconstruir suas representações e alterar a matriz tradicional da PA a partir da realidade brasileira.

A professora Maria tem uma vivência no campo e mesmo demonstrando vínculo com a Agricultura Familiar não reelabora sua representação nesta direção, ela assume um posicionamento de neutralidade em relação aos projetos de campo e os impactos que provocam na vida dos sujeitos camponeses. Ao não assumir uma posição, ocupa o lugar da permanência do *status quo* do ser camponês. As experiências de vida de Maria levam-na a manter sua representação sobre campo ao pensar o campo como lugar do atraso e a escola como espaço de reprodução de um saber hegemônico e pouco politizado.

Em outra direção encontra-se Geraldo. Ele tem uma experiência de vida que mostra vínculo com a Agricultura Familiar na propriedade da família, o campo e seus sujeitos aparecem como lugar de vulnerabilidades sociais que empurram o camponês para a cidade. Sua trajetória de vida fez com ele enxergue a dimensão econômica como a principal motivação para permanência no campo, que é por ele descaracterizado dos seus aspectos históricos e tradicionais. Ao chegar à EFAV, Geraldo é tensionado pelo projeto pedagógico e político da escola, pelos movimentos sociais em luta no campo e pelo movimento da Educação do Campo. Ele não acredita na Agroecologia enquanto forma adequada de produzir e se relacionar com a terra. Discordando dessa orientação, ele se posiciona contrário ao projeto da escola. Este encontro pressionou Geraldo que se recusa a vivenciar o novo. Ele se esforça para manter uma posição e reafirmar as suas formas de pensar, sentir e agir para fortalecer a sua escolha, mobilizando, com isso, diversos elementos que sustentam suas concepções e atitudes.

Para Moscovici (2012), representar um objeto é torná-lo mais familiar ou em conformidade com a totalidade do grupo. Em decorrência disso, Geraldo provavelmente vive embates no contexto da escola. Mazzotti (2008) explica que o sistema de interpretação, presente nas Representações Sociais, tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, de forma a afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo.

No Peru, Ollanta tem uma experiência de vida cujas representações não se alteram. Ele mantém sua representação sobre campo construída a partir dos vínculos empresariais de sua família, de sua formação e de algumas experiências profissionais. Ele apresenta várias práticas que evidenciam sua compreensão de que existe um campo camponês, mas enxerga este campo como um espaço isolado da dinâmica social mais ampla. Ele não apresenta conflitos em suas representações no trabalho no CRFA porque a matriz original da PA no Peru contém elementos semelhantes às suas representações sociais de campo, de camponês e de escola.

A trajetória de vida de Javier mostra que ele tem vivência como campesino junto à sua família relatando atividades do cotidiano do campo que caracterizam a Agricultura Familiar. Para dar continuidade aos estudos, mudou-se para a cidade e, nesse período, enfrentou discriminação do seu modo de vida rural, principalmente relacionada à língua materna que praticava. Essa vivência faz com que ele pense a escola como reprodutora de desigualdades, como espaço que corrobora com a desqualificação da população camponesa e que privilegia o modo de vida urbano. As experiências de vida de Javier fazem com que ele compreenda a permanência no campo como algo ruim e não perceba as contradições presentes entre os projetos de campo que disputam o território campesino na atualidade.

Mercedes tem experiência de vida como camponesa. Durante o período escolar ela se mudou para a cidade e relata que este período foi conturbado, por ter que conviver com o modo de vida urbano que depreciava seu modo de vida campesino. As experiências de Mercedes corroboram para que ela mantenha sua representação sobre o campo. Essa representação fez com que ela não pensasse sua prática de forma ampliada e a aproxima de um projeto de campo no qual as questões econômicas são mais relevantes do que o próprio modo de vida campesino que se orienta pela cosmovisão andina. Mercedes não vive nenhum conflito ao desenvolver seu trabalho docente, o movimento de sua representação permite que ela esteja de acordo com a proposta formativa desenvolvida no CRFA.

As representações sociais sobre campo dos professores entrevistados movimentam-se a partir das experiências de vida que são marcadas pela dicotomia rural e urbano, pela migração forçada para a cidade, pela depreciação dos modos de produção e reprodução da vida no campo, pela negação de direitos, ausência do Estado e de processos formativos específicos.

No Peru todos os professores realizam movimentos de manutenção de sua representação social sobre campo, conferindo unidade ao grupo. Nota-se distanciamento dos movimentos sociais camponeses, o que provoca a ausência de conflitos na relação do objeto com a escola. No Brasil o movimento representacional provocou a formação de três grupos. Um grupo que se movimenta recusando suas representações, outro que mantém e um terceiro grupo que reelabora. A formação de três grupos mostra que o contexto da PA no Brasil está em constante pressão provocada pela presença dos movimentos sociais camponeses.

Dessa forma, os resultados no Peru e no Brasil refletem comportamentos construídos nas sociedades plurais contemporâneas, apontando como os sujeitos negociam suas interações a partir da interpretação que fazem de sua realidade, assim como concebem essa realidade e reagem a ela. Ao formar sua representação sobre campo, os professores peruanos e brasileiros, de certa forma, o constituem, o reconstruem em seu sistema cognitivo, adequando-o ao seu sistema de valores, que, por sua vez, é construído a partir de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Assim sendo, “tanto os indivíduos atuam sobre o grupo, quanto o grupo atua sobre o indivíduo” (GOMES, 2018, p. 165).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe-nos dizer que estes movimentos respondem a um determinado momento histórico que permite que as representações sociais dos professores se movimentem. Os estudos têm mostrado que a Pedagogia da Alternância surge numa tentativa de pensar um modelo de escola no qual o campo aparece numa pequena escala de Agronegócio. E assim chega no Peru, no Brasil, na América Latina como um todo. Esses estudos revelam também como ela tem se aproximado dos movimentos sociais camponeses em diferentes espaços de luta.

Os movimentos das Representações Sociais construídos neste estudo apontam que a Pedagogia da Alternância, em sua forma original, não questiona as práticas capitalistas de produção. Destarte, não dá conta sozinha de oportunizar vivências que orientem para as contradições entre os projetos de campo vinculados à Questão Agrária e à Questão Capitalista Agrária em sua totalidade histórica. Nesse sentido, apontamos que se faz necessário investir em estratégias de formação que colaborem para construção de referenciais que abordem a dimensão do direito a ter direitos no campo.

Desse modo, esta pesquisa pode contribuir para produzir dados e informações que podem ser utilizados para orientar a implementação de políticas públicas de Educação no contexto do campo no Peru e no Brasil.

## REFERÊNCIAS

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

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

ANTUNES-ROCHA, Maria; RIBEIRO. Luiz. *História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais*. Resenha. Psicologia & Sociedade, 28(2), 2016. p. 407-409.

ANTUNES-ROCHA, Maria; RIBEIRO. Luiz. *A Violência no Campo: Representações Sociais de futuros professores camponeses*. Revista Brasileira de Segurança Pública. Vol, 12, Num. 2, Ago/Set, 2018, p. 230-248.

BEGNAMI, João. *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*. Begnami. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 402 f., enc, il. Belo Horizonte, 2019.

BERNARTT, Maria; ANTUNES, Leticia. C.; MASSUCATTO, Nayara; PEZARICO, Giovanna; PIOVEZANA, Leonel. O método da pedagogia da alternância como possibilidade de educação do campo: modelos e práticas educativas. In: WIZNIEWSKY, Carmen; MOURAD, Leonice. (Orgs). *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*.– Porto Alegre : Evangraf, 2016. p.319

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

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19- 63.

FERNANDES, Bernardo. *O MST e as reformas agrárias do Brasil*. OSAL, Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Año IX n. 24, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Savério (org). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*, p. 197-215. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GAMIO, Diana. Atender a la población rural es una deuda de años que tenemos como país. Entrevista de María Amélia Palácios Vallejo. La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad. In: *Educación Rural: una deuda de justicia*. Revista de educación y cultura. Lima, n.95, 2017. Disponível em: [www.tarea.org.pe](http://www.tarea.org.pe). Acesso em 12 de outubro de 2018. p. 9-15

JODELET, Denise. As Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 90-113. 2002.

MACEDO, Roberto. Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MARIÁTEGUI, José. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. (Seleção de Michael Löwy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. (1928). Lima: Biblioteca Amauta, 1994.

MAZZOTTI, Alda. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun, 2008.

MOLINA. Mônica; FREITAS, Helana. *Educação do Campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 2. ed. 1990.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *A representação social da Psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo. *A mundialização da agricultura brasileira*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. Anais. Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2012. p. 1-15. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PACHECO, Jozélia. *Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFV. Viçosa, p.113. 2016.

PERICÁS, Luiz. *Terra e liberdade: comparando experiências de reforma e contrarreforma agrária no Peru e no Chile (1962-1997)*. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro: v. 9, n. 2, mai/ago, 2017, p. 266-285. 266.

PERU. INEI. Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda Perú: *Crecimiento y distribución de la población, Primeros Resultados*. Lima, junio 2018.

SÁ, Celso. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Roberta. *Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação de professores rurais*. Viçosa/MG, 2016. 134f.

TELAU, Roberto. 1979- *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. Belo Horizonte, 2015. UFMG. Biblioteca Digital. Dissertações e Teses.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1> . Acesso em: 18 de dezembro 2018.

Todos pela Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Moderna. 2019.

Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

UCELLI, F; MOTERO, C. Sistematización de la experiencia ed ejecución experimental del sistema de educación en alternancia. Consultoria. 2010.

Disponível em: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion\\_de\\_los\\_centros\\_de\\_alternancia.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion_de_los_centros_de_alternancia.pdf). Acesso em 18 de julho de 2020.

VALCÁRCEL, M. *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. PUCP. CISEPA. 2006.

Disponível em: <http://cisepa.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/2016/07/Desarrollo-y-Desarrollo-Rural-Enfoques-y-reflexiones-MarcelValc%C3%A1rcel.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

WANDERLEY, M. N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, 21, , p 42-61, Outubro, 2003.

## CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

**Maria Isabel Antunes-Rocha** – Coordenadora do GERES: Grupo de pesquisas em Representações Sociais, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

**Erica Fernanda Justino** – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.