



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ISABELA DA SILVA NASCIMENTO

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB.

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

ISABELA DA SILVA NASCIMENTO

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Moraes Garcia. DFCH/PPGEN – UESB.

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A produção do conhecimento no Programa de Pós-graduação em
Educação do Campo da UFRB

Autora: Isabela da Silva Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Isabela Silva Nascimento e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/05/2020

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia (Orientadora)



Profa. Dra. Débora Alves Feitosa (UFRB)



Prof. Dr. Claudio Eduardo F. dos Santos (UESB)

FICHA CATALOGRÁFICA

N193p

Nascimento, Isabela da Silva.

A produção do conhecimento no Programa de Pós Graduação em Educação do campo da UFRB. / Isabela da Silva Nascimento, 2020.

200f. il.

Orientador (a): Dr^a. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 160 – 163.

1. Mestrado Profissional em Educação – Produção do conhecimento. 2. Pesquisa epistemológica. 3. Educação do campo. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn. III. T.

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais, trabalhadores, alunos, professores e pessoas que lutam por um projeto de educação do campo vinculado a luta, resistência e as especificidades dos povos do campo. “Lutar e resistir”, eis nosso lema.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, por ter me oportunizado vivenciar as experiências que o Mestrado e a pesquisa me proporcionaram.

Aos meus pais, Hilda e Vitorino que são meu porto seguro e sempre me incentivaram para o melhor caminho visando à realização dos meus sonhos.

Ao meu irmão Danilo, meu sobrinho Pietro que me inspiram a lutar por meus objetivos.

Ao meu esposo Cosme pela paciência, companheirismo e incentivo durante esta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fátima Garcia, pelo incentivo, amizade, paciência, flexibilidade e pelas valiosíssimas orientações, pois, quando me sentia desesperada, perdida, ela vinha com toda sua sabedoria e ajudava a me reencontrar.

Aos membros da banca examinadora desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Débora Feitosa e Prof. Dr. Cláudio Félix, pela disponibilidade, contribuições pertinentes e fundamentais para a concretização desse estudo.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEducampo, aos alunos, coordenação e professores do Mestrado por terem proporcionado tantas riquezas com as produções, objeto desse estudo.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, a qual me possibilitou a realização desse estudo. Aos meus colegas da turma de 2018, pela parceria e torcida para que tudo ocorresse bem.

A todos vocês, muito obrigada!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos e tipos de produções, ano, perguntas e respostas presentes nos resumos das produções da linha 1 (Formação de Professores e Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo).	32
Quadro 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.....	53
Quadro 3 – Trabalhos encontrados na ANPAE e ANPED: Título, Fonte e Ano.	56
Quadro 4 – Síntese da proposta de nova estruturação das linhas do PPGEDUCAMPO - 2018.	76
Quadro 5 – Títulos das Produções: Turmas de 2013 a 2016.....	82
Quadro 6 – Perguntas científicas das produções: Turma de 2013 a 2016.	84
Quadro 7 – Níveis Metodológicos: Turmas de 2013 a 2016.....	94
Quadro 8 – Níveis Teóricos: Turmas de 2013 a 2016.	113
Quadro 9 – Perguntas e Respostas Científicas: Turmas de 2013 a 2016.	124

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Número de produções defendidas no programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo (linha 1) da UFRB..... 30

Figura 1 - Regiões onde foram produzidas as 433 teses e dissertações em Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.....57

LISTA DE SIGLAS

AGU – Advocacia Geral da União

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASA – Articulação do Semiárido

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT – Projeto Conhecer, Analisar e Transformar

CAF – Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância

CEE/AL – Conselho Estadual de Educação de Alagoas

CETA – Movimento de Trabalhadores/as, Assentados/as, Acampados/as e Quilombolas

CES – Câmara de Educação Superior

CFP – Centro de Formação de Professores

CGU – Controladoria Geral da União

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EFA – Escolas Famílias Agrícolas.

EFAARP – Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FACED – Faculdade de Educação da UFBA

FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia

FEPEC/Al – Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada

INEP – Instituto nacional de estudos e pesquisas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Mestrado Acadêmico

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MEC – Ministério da Educação

MOC – Movimento das Organizações Comunitárias

MP – Mestrado Profissional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG's – Organizações Não-Governamentais Movimento das Organizações Comunitárias (MOC)

PA – Pedagogia da Alternância

PNPG – Planos Nacionais de Pós-Graduação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAD – Pesquisa nacional por amostra de domicílios

PROFEP – Programa de Formação Continuada Educa Planaltino

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPECVC – Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEducampo – Programa de Pós- Graduação em Educação do Campo

PGEduc – Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

TC – Tempo Comunidade

TCFC – Trabalho de Conclusão Final do Curso

TCU – Tribunal de Contas da União

TU – Tempo Universidade

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O objetivo geral desse trabalho é analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas. E como objetivos específicos: Elaborar uma síntese sobre as contribuições de cunho epistemológico que analisam as produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil; Apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB; Verificar na pergunta científica dos textos dissertativos da linha de pesquisa 01 o seu processo de materialização da pesquisa; Analisar os resultados da relação pergunta-resposta nos textos dissertativos da linha de pesquisa 01; Categorizar e sistematizar as fundamentações teóricas, metodológicas e as possíveis contribuições e relevâncias dos textos dissertativos para a Educação do Campo; e Mediar as contribuições das produções de conhecimento com os objetivos do Mestrado e da linha de pesquisa 01 do PPGEducampo. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético, intermediado pelas categorias de método: totalidade-particularidade, mediação, práxis e pelas categorias de conteúdo: produção de conhecimento, perguntas científicas, definições metodológicas, fundamentos teóricos e Educação do Campo, perguntas e respostas, objetivos e resultados, que expressam as relações da sociedade vigente e que estão expostas nas produções. Na organização metodológica desse estudo tomou-se como base a pesquisa epistemológica, utilizando a matriz paradigmática elaborada por Sanchez Gamboa (2012) na fundamentação das análises dessas produções. Diante dos resultados obtidos, inferimos que a maioria das produções apresentam pergunta científica clara, de forma objetiva, explicitando a intenção da pesquisa. Em menor número dessas produções foram identificados somente a apresentação dos objetivos, em que fazem apenas referência a pergunta científica. Ao analisarmos os níveis metodológicos e teóricos percebemos que a maioria das produções, predominantemente, não explicita o método nos seus textos e uma minoria explanaram que fundamentaram suas pesquisas no Materialismo Histórico Dialético. Quando nos reportamos à mediação entre as perguntas científicas e as respostas, constatamos que a maioria das produções apresentam uma relação entre as perguntas científicas e as respostas. Quanto a análise dos objetivos identificamos que estes estão compatíveis com os enunciados e os resultados da pesquisa. Também foi possível depreendermos que em todas as produções ocorreram uma mediação/interação entre os níveis metodológicos, teóricos e perguntas/objetivos das produções para alcançarem a resposta/resultados. Desse modo, a organização das produções fazem menção e se relacionam com os objetivos do Mestrado PPGEducampo e com as Políticas e Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.

Palavras-chave: Produção de conhecimento. Pesquisa epistemológica. Educação do Campo.

ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the theoretical, methodological foundations and contributions as knowledge production of the Professional Master in Rural Education at UFRB, checking between the researched themes the mediation between scientific questions and answers. And as specific objectives: To elaborate a synthesis about the contributions of epistemological nature that analyze the productions of knowledge in Rural Education in Brazil; Systematically present the process of constitution of the Professional Master in Rural Education at UFRB; Verify in the scientific question of the essay texts of line 01 your research materialization process; Analyze the results of the question-answer relationship in the essay texts of research line 01; Categorize and systematize the theoretical and methodological foundations and the possible contributions and relevance of the essay texts for Rural Education; and Mediate the contributions of knowledge production with the objectives of the Master and research line 01 of PPGEducampo. The method used was historical dialectical materialism, intermediated by the categories of method: totality-particularity, mediation, praxis and by the content categories: knowledge production, scientific questions, methodological definitions, theoretical foundations and Rural Education, questions and answers, objectives and results, which express the relations of the current society and which are exposed in the productions. In the methodological organization of this study, epistemological research was based, using the paradigmatic matrix elaborated by Sanchez Gamboa (2012) in the basis of the analyzes of these productions. In view of the results obtained, we infer that most of the productions present a clear scientific question, in an objective way, explaining the intention of the research. In a smaller number of these productions, only the presentation of the objectives was identified, in which they only refer to the scientific question. When analyzing the methodological and theoretical levels, we realized that most of the productions predominantly do not explain the method in their texts and a minority explained that they based their research on Dialectical Historical Materialism. When we report the mediation between scientific questions and answers, we find that most productions have a relationship between scientific questions and answers. Regarding the analysis of the objectives, we identified that they are compatible with the statements and the results of the research. It was also possible to conclude that in all the productions there was a mediation / interaction between the methodological, theoretical levels and questions / objectives of the productions to achieve the answer / results. In this way, the organization of the productions mention and relate to the objectives of the Master PPGEducampo and to the National Policies and Guidelines of Rural Education.

Keywords: Knowledge production. Epistemological research. Rural Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA SÍNTESE EPISTEMOLÓGICA REFLEXIVA.	46
3. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO/ MESTRADO PROFISSIONAL DA UFRB.....	60
4. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, LINHA 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO.	80
4.1 Produções de conhecimento e suas perguntas-síntese: reflexões e contribuições.	84
4.2 O Trato com a Metodologia na Pesquisa de Pós-Graduação: nuances e definições sobre o PPGEducampo/UFRB.....	93
4.3 A produção de conhecimento e os seus níveis teóricos: percorrendo o caminho em busca das respostas.	112
4.4 O caminho percorrido: a mediação entre pergunta-resposta das produções.	124
4.5 A mediação entre os objetivos das produções de conhecimento e os objetivos do PPGEducampo/UFRB.....	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
6. REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES	164
ANEXO.....	194

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “A Produção do Conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB” (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) é de suma importância para conhecer e compreender a relevância das produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEducampo, ao verificar os níveis teóricos, metodológicos, perguntas e respostas científicas das pesquisas.

Esse tema surgiu no ano de 2015, quando fui convocada pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, mediante concurso público, para especificamente ministrar aulas em escolas do Campo.

Comecei a lecionar em uma escola num povoado chamado “Deus Dará”, do Distrito de José Gonçalves e nesse percurso como educadora, percebi a limitação na formação de professores que atuam em escolas do campo. Essa demanda de discussões, reflexões e conhecimentos relacionados à Educação do Campo, me estimulou a buscar possibilidades de formação continuada que auxiliassem na prática enquanto educadora.

Com isso, comecei a participar como aluna de um Tópico Especial intitulado: Educação do Campo e Pesquisa, do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, contribuindo com a minha formação enquanto profissional, enriquecendo minha prática e de certo modo dando conta da necessidade de formação continuada. Nessa disciplina, fizemos um trabalho de cunho epistemológico, entre outros, em que analisamos algumas produções do mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, fato que despertou o interesse em elaborar um anteprojeto embasado numa pesquisa epistemológica, a pesquisa da pesquisa, com o objetivo de analisar as produções desse mestrado específico, por ser o único mestrado em Educação do Campo no Brasil. E para nos embasar teoricamente nesse estudo, utilizamos Sanchez Gamboa (2012), uma referência em estudos epistemológicos.

O autor além de esclarecer o conceito de epistemologia, deixa explícito o que significa um estudo epistemológico, sendo de fundamental importância a compreensão desse conceito para referendar a presente pesquisa, especialmente por se tratar de “[...] um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos” (LALANDE, 1967, p. 298 apud GAMBOA, 2012, p. 26).

O interesse e a relevância ao realizar esse estudo epistemológico, como estudo crítico-reflexivo é também para enfatizar as diversas contribuições que foram apontadas no decorrer

do texto e a fundamental importância que as pesquisas já concluídas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB oferecem a Educação do Campo.

Gamboa (2007, p.23), “[...] considera vital investigarmos as formas como os problemas educacionais vêm sendo respondidos pelos educadores/pesquisadores brasileiros em seus estudos, nos identificando assim, dentro do campo dos estudos epistemológicos.”.

Ao seguir essa perspectiva, a pesquisa foi realizada com as produções das quatro primeiras turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB do ano de 2013 a 2016. Esse recorte temporal se deve ao fato do Programa ter iniciado suas atividades em 2013 com a primeira turma. Como esse estudo iniciou-se em 2018 e as turmas do PPGEducampo que já estavam com as produções concluídas no ano de 2018, foram as turmas de 2013, 2014, 2015, 2016, sendo, portanto, as quatro primeiras turmas do Programa que são o objeto de estudo dessa pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEducampo, da UFRB, está organizado no Centro de Formação de Professores – CFP, *Campus* Amargosa, Bahia. Trata-se do único Mestrado em Educação do Campo existente no Brasil até a atualidade (2020). O Programa iniciou suas atividades em 2013, até o ano de 2019 foram concluídas cinco turmas, totalizando 66 alunos(as), sendo que a 6ª turma já iniciaram os estudos, com término previsto para o ano de 2020. Portanto, conforme citado no parágrafo anterior, o estudo presente parte de quatro turmas já atendidas pelo Mestrado, concluídas nos anos de 2015 e 2016, com trabalhos desenvolvidos na linha 01 de pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do Campo.

A Educação do Campo delineada pelas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril de 2008) e pela Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010), se destinam à ampliação e qualificação da formação dos profissionais da Educação do Campo, respeitando a diversidade e a identidade das escolas do campo e das comunidades camponesas, em articulação com uma gama de dimensões da prática social: Econômica, cultural, ambiental, política, de gênero, geracional, de raça e etnia do campo e com o mundo do trabalho, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida do campo.

A história da Educação do Campo tem início com a Educação Rural no Brasil, a qual foi comumente de negação de direito aos trabalhadores (agricultores), com a falta de investimento ou prioridade em relação às políticas públicas, por parte das ações e das políticas

governamentais. A partir dos anos de 1930, o Estado começa a direcionar poucos investimentos a educação rural com a intenção de desenvolver o processo de industrialização do País.

Contudo, diante do quadro de insatisfação da escolarização que estava sendo oferecida aos trabalhadores camponeses, subordinando-os aos interesses da classe dominante e também pelos elevados índices de analfabetismo e desemprego, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte dos movimentos sociais em prol de uma Educação própria para os povos do campo, centrado na emancipação humana com base em um projeto de sociedade contrário ao capitalismo.

Vendramini (2007, p. 123) ressalta que:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Gohn (2001, p. 53), também estudiosa dos movimentos sociais enfatiza que, a década de 1970 no Brasil foi marcada pelas “[...] lutas e resistências coletivas em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente”.

Essa década de 70 foi um período de luta por direitos e pela democracia com a organização dos movimentos sociais, lideranças sindicais e comunitárias. Na área educacional, sobressaiam as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças populares. Nessa década, também surgiu pela organização da igreja católica juntamente com outras igrejas a Comissão Pastoral da Terra – CPT havendo um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano quanto no rural em defesa dos camponeses na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “o estado das coisas”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010, p. 108).

A educação do campo surge como uma espécie de crítica à educação rural que estava sendo oferecida aos trabalhadores e seus filhos, uma educação rural elementar (1ª a 4ª série)

visando apenas formar mão de obra e perpetuar os interesses da classe social que representava as elites da época.

Vendramini (2010, p. 127), aponta que a mobilização dos movimentos sociais organizados mudou o foco teórico do debate com a conceituação “Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo”.

No final dos anos 90, houve uma grande articulação dos movimentos sociais em prol de uma Educação do Campo com a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, em Luziânia-Goiás promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Universidade de Brasília – UnB. Nesse evento foram discutidas questões referentes ao aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo contemplando aspectos econômicos, sociais e culturais e juntamente com as articulações das entidades e movimentos sociais contribuíram para a aprovação em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As Diretrizes apontam e definem a identidade da escola do campo e deixa claro os seus princípios de Educação, como aponta o parágrafo único do Art. 2º, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

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

Caldart (2009) enfatiza que a Educação do Campo e a questão das políticas públicas estão relacionadas e alicerçadas a um processo de lutas e de articulações em busca por direitos em torno da solidificação das políticas públicas representando um avanço. O avanço diz respeito à articulação com os interesses gerais do povo e da classe trabalhadora significando que não tem como construir um projeto alternativo de campo e de sociedade sem ampliar as lutas, as reivindicações inclusive para além do campo. “E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo” (CALDART, 2009, p. 38).

Dessa forma, as reivindicações em torno de uma qualidade social de vida, se pautam na ideia de reconhecer que não é apenas para se manter no campo que o trabalhador reivindica

Educação do Campo, mas também para assegurar uma concepção de trabalho para a vida, contemplando a cultura, os conhecimentos de mundo dos sujeitos, melhorias na saúde, educação, transporte, lazer e principalmente a valorização dos povos do Campo.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enfatiza que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, as lutas e reivindicações dos movimentos sociais e dos trabalhadores do Campo abrangem questões e reflexões da prática social, da educação e da escola que são oferecidas para a classe trabalhadora do campo, no intuito de que pelo menos se efetive na prática algumas ações que estão enfatizadas nas diretrizes quanto aos aspectos acima mencionados. Seria até uma ingenuidade da nossa parte, afirmamos que a implementação de todas as propostas e marcos legais conquistadas em relação à Educação do Campo são efetivados numa sociedade capitalista.

A educação reconhecida no seu entendimento amplo é um processo contínuo de aprendizagem. Segundo Mészáros (2008, p. 55), “Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal a fim de instituir também aí uma reforma radical”. Entretanto, a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Nesse intuito, os modelos capitalistas de mercadorização que vêm para a escola como único e necessário modelo para a educação da classe trabalhadora precisam ser refletidos e muitas vezes até negado.

Essa reflexão acontece quando nos embasamos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Política de Educação do Campo e o PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 e na própria Constituição Federal de 1988, dentre outros marcos legais que emergem a Educação do Campo como política pública visando à qualidade social dos povos do Campo.

O Artigo 28, por exemplo, da LDBEN 9394/96, diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Essa concepção de Currículo da Educação para a população rural proposta pela LDBEN 9394/96 deveria fazer parte de muitas escolas do campo, com conteúdos, metodologias e calendário escolar relacionado à realidade e as peculiaridades dos alunos do campo. E quanto à concepção de educação, também, ser alicerçada em um projeto histórico, em que o educador pode contribuir como um agente de transformação intervindo na realidade, orientando, despertando o senso crítico-reflexivo dos indivíduos.

[...] A escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica (GASPARIN, 2007, p. 2).

A educação não é neutra e o educador precisa estar atento para o tipo de educação que vai servir, ou defende uma prática para uma educação libertadora, democrática, crítica, ou serve a uma educação para a reprodução da alienação, da fragmentação.

Na Escola são apresentadas também, contradições e desigualdades que estão presentes do lado de fora do espaço escolar, na organização da sociedade. Nesse sentido, é imprescindível que as práticas educacionais incitem a participação e a criticidade dos sujeitos visando novas formas de compreender o projeto histórico capitalista e assim contrapor a sua organização social excludente.

O capitalismo se “disfarça” através de um sistema ideológico, pois enfatiza e impõe certos valores na mente das pessoas, passando a ideia que todos são iguais diante da lei. E quando pensamos no tipo de Educação que está sendo ofertada, percebemos que o sistema capitalista quer inculcar na mente das pessoas que a Educação é vista e praticada tendo em vista suas peculiaridades, conforme enfatizam as leis e teorias, mas na verdade o que percebemos é algo totalmente inverso. Presenciamos uma educação tratada com descaso e os professores geralmente, sendo vistos como aqueles “despreparados”, contendo ações de um currículo totalmente capitalista, querendo apenas formar mão de obra para o que hoje é visto como empregabilidade.

Para Mészáros (2008, p. 61), [...] a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. “Pensar uma educação para além

do capital significa a realização de uma ordem social metabólica sem nenhuma relação nem ramos com a ordem anteriormente hegemônica”. As práticas educacionais devem visar além da reflexão e da criticidade do sujeito, a participação e a intervenção deste na sociedade, lutando contra a ordem estabelecida na defesa de um projeto histórico diferente do atual. Assim, a educação deve estar relacionada e articulada a uma tarefa pela transformação social, ampla, emancipadora e progressiva.

Diante do que ressalta Mészáros (2008) podemos elencar pontos de vistas e experiências diferenciadas, pois, uma educação para além do capital na visão de Mészáros (2008) se realiza apenas com o socialismo. Já Saviani (2003) aponta que a educação é um ato de produzir no indivíduo a humanidade, sendo preciso um processo de universalização da educação escolar, uma educação no interior do capital para ser ponto de apoio fundamental no combate das ideias, auxiliando tanto a formação individual, a apropriação dos conteúdos, dos mecanismos de elaboração do conhecimento quanto à luta concreta das organizações da classe trabalhadora.

Segundo Saviani (2003, p. 15), “[...] a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. E para propiciar o acesso ao saber elaborado e aos rudimentos desse saber é imprescindível dirigir o olhar para o professor, para a formação docente.

Ao argumentar sobre a formação docente, Saviani (1997) enfatiza, com base nas concepções pedagógicas, que existem dois modelos predominantes de formação de professores. Primeiro, uma formação que contemple os conteúdos culturais-cognitivos e no segundo, o conhecimento pedagógico-didático. O autor argumenta que essas modalidades não encerram os saberes necessários à atuação docente.

O educador tem um histórico profissional marcado não apenas como recomposição do passado, mas como elemento fundamental para se compreender a prática profissional na sociedade brasileira atual, tornando possível o direcionamento dessa prática numa perspectiva de construção da democracia e da cidadania dos trabalhadores, principalmente os do campo, preservando e ampliando seus direitos sociais.

O profissional educador tem uma importante tarefa de intervenção, quando na sua atuação, propõe leitura crítica da realidade, reconhecendo e fortalecendo formas e espaços de luta e organização dos trabalhadores em defesa dos seus direitos. Essa intervenção desperta nos indivíduos uma reflexão e uma ação para mobilização por seus direitos, com vistas a

garantir os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos necessários à garantia e ampliação dos direitos.

O educador tem uma importante missão: gerir democraticamente a escola, significando usar de todas as oportunidades que ela oferece tanto para realizar práticas quanto para aprender condutas com elas. Os resultados práticos da gestão democrática são relevantes, mas é a aprendizagem para a vida pessoal e social que são imprescindíveis, afinal, a escola não é uma oficina produtiva, mas sim um lugar de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse processo, o educador tem um papel fundamental de contribuir tanto para a aprendizagem quanto para a prática social dos sujeitos a que atende, criando condições para que todos ocupem os seus lugares e os seus papéis da melhor forma possível, em função do bem-estar de si e do outro.

Essa perspectiva de pesquisa voltada para a formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo contribui com as demandas de políticas públicas especialmente para a educação do campo, compreendendo que tais políticas envolvem o todo da sociedade.

Visto desta forma, destacamos a importância das Produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo, tendo o Educador como mediador nessas questões, fazendo com que as políticas sociais sejam efetivadas, dando visibilidade às formas de resistência, despertando o senso crítico e reflexivo nos indivíduos, elencando os direitos humanos a todas as pessoas, a busca por direitos, principalmente aos mais necessitados, as pessoas que vivem no campo, a pensar uma educação que seja do campo e para o campo. Contemplando dessa forma, o fortalecimento dos vínculos com à terra, com a produção, permitindo que o homem/mulher do campo possa viver nesse contexto com dignidade, tendo acesso à tecnologia e a ciência.

Nesse contexto, o estudo das produções de conhecimento do PPGEducampo também visam potencializar a reflexão, as relações entre vida no Campo, Educação, Escola, sociedade, fortalecendo a discussão sobre Educação do Campo e a intervenção dos sujeitos no seu meio social, ou seja, a aplicabilidade na prática social.

Diante disso, nos questionamos: Que fundamentos teóricos-metodológicos e mediação entre perguntas e respostas científicas estão presentes nas produções de conhecimento do Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com foco na linha 1: Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?

Tendo como objetivo geral: analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto produção de conhecimentos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas. E como objetivos específicos: Elaborar uma síntese sobre as contribuições de cunho epistemológico que analisam as produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil; Apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado profissional em Educação do Campo da UFRB; Verificar na pergunta científica dos textos dissertativos da linha 01 de pesquisa, o seu processo de materialização da pesquisa; Analisar os resultados da relação pergunta-resposta nos textos dissertativos da linha 01: Formação de Professores e Organização do trabalho pedagógico; Categorizar e sistematizar a fundamentação teórica, metodológica e as possíveis contribuições e relevância dos textos dissertativos para a Educação do Campo; e Mediar as contribuições das produções de conhecimento com os objetivos do Mestrado e da linha 01 de pesquisa do PPGEducampo.

Essa pesquisa, buscando conhecer a sistematização e produção do conhecimento, consiste no desenvolvimento de uma pesquisa epistemológica, com foco na matriz paradigmática enfatizada por Gamboa (2012), pois analisa os pressupostos teóricos, metodológicos, epistemológicos, perguntas e respostas científicas das pesquisas. Gamboa (2012) salienta que a pesquisa epistemológica é “a pesquisa da pesquisa”, ao analisar pesquisas já realizadas, dando um novo olhar e pontuando relevâncias elencadas nas produções.

O presente estudo consiste em uma pesquisa baseada no método do Materialismo Histórico Dialético com foco na matriz paradigmática sobre as produções do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando temas relacionados à linha de Pesquisa 01: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo.

O PPGEducampo contém cinco turmas concluídas, porém a pesquisa foi baseada nas produções das quatro turmas de 2013, 2014, 2015 e 2016. Com a busca dos dados foi possível verificar que entre as 46 dissertações encontradas no site da UFRB 12 de cada turma ou ano, 24 são referentes à linha de pesquisa 01, ou seja, 24 das 46 produções apresentam temáticas relacionadas à formação de professores e organização do trabalho pedagógico das escolas do Campo.

Por ser um mestrado profissional¹, são apresentadas como produto final na conclusão do curso, variados tipos de produções, sendo a dissertação uma das formas do resultado da pesquisa. Do total dos 24 textos da linha de pesquisa 01, temos: dissertações, relatórios, manifesto, plano de formação de professores, orientação curricular, cartilha e blog.

Portanto, foram lidas e analisadas todas as produções encontradas relacionadas à linha de pesquisa 01: Formação de professores e Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, focando especificamente nas perguntas, respostas e nas análises das fundamentações teóricas e metodológicas que ajudaram ou não a responder as questões das pesquisas.

Em seguida foram expostos quadros constando títulos das produções, ano, níveis teóricos, metodológicos, perguntas e respostas e as análises. Para isso, recorreremos a vários autores como fontes de pesquisa: Marx e Engels (2004), Minayo (2001), Kopnin (1978), Gamboa (2012) e Netto (2004), para juntamente com a realidade analisada, responder às várias indagações supracitadas.

Esse trabalho é embasado também em autores e obras que pesquisam a área da educação, políticas públicas, formação de professores, educação do campo, educação e trabalho, como: Frigotto (2011), Saviani (2003), Caldart (2010), Gohn (2001), Kuenzer (2008), Mészáros (2008), Lukács (2007), dentre outros. E foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro Capítulo, apresentamos os caminhos teóricos metodológicos, o *lócus* da pesquisa, o tipo e a abordagem da pesquisa, o método e suas categorias. Para tanto estamos nos baseando em autores como Marx (2004), Kosik (2002), Kuenzer (2008), Minayo (2001), Konder (2012), Kopnin (1978) e Garcia (2009).

No segundo capítulo, expomos uma síntese sobre as produções de conhecimento em Educação do Campo existente no Brasil, com base especialmente em Albuquerque (2011), Souza (2016), Araújo (2016), Kuenzer (2008), entre outros.

No terceiro capítulo, focamos no *lócus* da nossa pesquisa, falando do processo de constituição do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, da linha 1: Formação de professores e organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

¹O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mundo de trabalho. Enfatiza a articulação entre conhecimento, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico, privilegiando assim a Pesquisa Aplicada. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais do campo de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos. Disponível em: (<https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/formato-do-curso/2-uncategorised/36-natureza-do-mestrado-profissional>).

No quarto capítulo, apresentamos de fato o nosso objeto de pesquisa, as produções de conhecimento, elencando-as em quadros e enfatizando os níveis teóricos, metodológicos, perguntas e respostas científicas presentes em cada uma delas, juntamente com as análises.

E por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do objeto de pesquisa, enfatizando os níveis teóricos, metodológicos, perguntas e respostas científicas presentes nas produções, afirmando assim, a relevância desse estudo e dessas pesquisas para a valoração da Educação do Campo e para os sujeitos do campo.

CAPÍTULO I

1. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa produção requer um percurso metodológico sendo este de fundamental importância na construção e elaboração de um trabalho científico devendo, portanto, estar bem elaborado como afirma Minayo (2001, p. 16), “Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.”.

A alusiva pesquisa nos auxiliará a conhecer e compreender a sistematização, a problemática e os níveis (teóricos, metodológicos) que serão analisadas nas produções do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, entendendo a realidade apresentada pelos sujeitos.

Contudo, esse estudo consiste no desenvolvimento de uma pesquisa epistemológica, com foco na matriz paradigmática enfatizada por Gamboa, analisando os pressupostos teóricos, metodológicos, perguntas e respostas científicas presentes nas produções.

Sobre a epistemologia, Gamboa (2012, p. 29) enfatiza que:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori (GAMBOA, 2012, p. 29).

A pesquisa epistemológica se justifica pela relevância de analisar produções de conhecimento, a proliferação das pesquisas, sua qualidade, seus tipos de pesquisa, indagando também sobre as metodologias utilizadas, concepções teóricas, entre outros. Enfim, serão realizadas análises de pesquisas já realizadas, pontuando relevâncias elencadas nas produções.

Gamboa (2012) defende a importância da pesquisa epistemológica, a necessidade de estudar a qualidade das produções devido ao aumento de produção científica. Ele ressalta que algumas das possíveis análises “se referem à qualidade, à eficácia, à utilidade, às diferentes orientações, aos temas tratados, às técnicas e aos métodos, às correntes epistemológicas e filosóficas que fundamentam a investigação” (GAMBOA, 2012, p. 69).

A pesquisa epistemológica analisa também a coerência interna das pesquisas, entre teoria, metodologia, análise, resultados, verificando se a questão da pesquisa foi respondida,

como foi? Se não foi, porque não? Sendo imprescindível para o objeto de estudo e também para utilidade da pesquisa.

Quando nos referimos ao termo epistemologia da pesquisa educacional, significa que tomamos como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação (técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos). Neste caso, a abordagem epistemológica se caracteriza por analisar, de forma articulada, os aspectos técnicos-instrumentais para relacioná-los com os níveis metodológicos, teóricos e epistemológicos, e estes, por sua vez, com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos relativos à visão de realidade implícita na pesquisa (GAMBOA, 2012, p. 55).

Gamboa (2012) salienta que quando investigamos, não produzimos somente um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de “relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia”. (GAMBOA, 2012, p. 50).

A análise epistemológica que foi realizada teve como foco as contribuições de Gamboa (2007, 2012) que elaborou um instrumento denominado de matriz paradigmática. De acordo com o referido autor “a ‘matriz paradigmática’, como é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigmas, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (GAMBOA, 2012, p. 75).

A matriz paradigmática colabora com os estudos epistemológicos analisando as bases teóricas, metodológicas, os tipos de pesquisas, as concepções de homem, de sociedade, as relações do sujeito e objeto que estão presentes nas pesquisas, verificando assim sua qualidade e destacando suas relevâncias. Além de ressaltar a lógica reconstituída da relação entre perguntas e respostas.

Nesse caso, a recuperação da sua estrutura (lógica reconstituída) supõe que tal produção, caracterizada como pesquisa científica, deverá desenvolver a lógica entre a pergunta que sintetiza suas indagações e questões sobre o problema abordado e as respostas (GAMBOA, 2012, p.78).

Com a análise através da matriz paradigmática organizada por Gamboa (2012)² compreendemos a lógica reconstituída, a relação dialética entre pergunta (P) e Resposta (R). A construção da pergunta (mundo da necessidade, problema, indagações múltiplas, quadro de questões) e para a construção da resposta utilizamos os seguintes níveis metodológicos que nos ajudarão a analisar as pesquisas do PPGEducampo/ UFRB:

1. Nível técnico: técnicas de coleta, fontes, organização, sistematização e tratamento de dados e informações;
2. Nível metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo e sua relação com as partes) e (des) consideração dos contextos;
3. Nível teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta;
4. Nível epistemológico: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade);
5. Pressupostos gnosiológicos: maneira de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto, critérios de construção do objeto científico;
6. Pressupostos ontológicos: categorias abrangentes e complexas, concepção de homem, educação e sociedade, concepções de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento).

Através desses pressupostos e níveis da matriz paradigmática elaborada por Gamboa (2012), iremos analisar as fundamentações teóricas-metodológicas e contribuições enquanto produção de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando a partir das temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas.

O presente estudo com foco nas produções da linha 1: formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo do mestrado PPGEducampo da UFRB, está baseado no método do Materialismo Histórico Dialético – MHD.

O materialismo histórico-dialético, método científico chama-se materialista porque pressupõe que há independência de matéria em relação ao pensamento e que a construção do pensamento, enquanto apropriação da matéria se dá através da prática social. Portanto, o processo cognitivo, ao centralizar-se na relação dinâmica do sujeito com o objeto, adquire a característica de “concreto” e de “histórico” (ESCOBAR, 2002, p. 3) .

² Matriz paradigmática enfatizada por Sanchez Gamboa (2012, p. 79).

O MHD nos fornece sustentação e base para analisarmos o objeto desse estudo que são as pesquisas produzidas nas quatro primeiras turmas do mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia dos anos de 2013 a 2016. O programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEducampo oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, único da área no Brasil até a atualidade e foi o quinto Programa de Pós-Graduação em Educação, implantado no estado da Bahia, sendo o segundo localizado no interior do estado. O recorte temporal se deve ao fato desse³ programa de pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo ter sido criado durante o ano de 2012 e a primeira turma ter iniciado suas atividades no primeiro semestre de 2013. Nos anos seguintes, regularmente, foram realizados novos processos seletivos que permitiram a entrada de mais turmas (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) de Alunos Regulares, sendo que até o início dessa pesquisa que foi no ano de 2018, só havia finalizado as quatro primeiras turmas (2013, 2014, 2015 e 2016).

O PPGEducampo localiza-se no campus do Centro de Formação de Professores em amargosa/BA e continha duas linhas de pesquisa sendo que em 2019 foi expandido para três linhas : linha 1 (Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo), linha 2 (Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais e Educação) e linha 3 (Cultural, Raça, Gênero e Educação do Campo).⁴O objetivo do Mestrado Profissional em Educação do Campo é capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

O PPGEducampo possui cinco turmas concluídas e a sexta turma em processo provisório com o término previsto para 2020. Com isso, a pesquisa será baseada nas produções das quatro primeiras turmas já concluídas nos anos de 2015 a 2018 que fazem parte da linha de pesquisa 01. Entre as 46 produções encontradas no site da UFRB 12 de cada turma ou ano (2013, 2014, 2015, 2016), 24 são referentes à linha de pesquisa 01 “Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo”.

³Informação disponível no site: <http://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa/30-historico>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

⁴Objetivo do programa disponível no site: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa/24-objetivos. Acesso em 03 de fev. de 2020.

Tabela 1 – Número de produções defendidas no programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo (linha 1) da UFRB.

Tipo de produção	Turma 2013	Turma 2014	Turma 2015	Turma 2016	Quantidade Total
Dissertação	3	2	3	3	11
Manifesto	1	-	-	-	1
Relatório Técnico científico	2	1	2	3	8
Plano de Formação de Professores	-	1	-	-	1
Caderno Pedagógico	-	-	1	-	1
Cartilha	-	1	-	-	1
Blog	-	1	-	-	1
Total					24

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos que há uma variedade de estudos e pesquisas que são apresentadas como produto na conclusão do mestrado. Por ser um mestrado profissional, a natureza e o objetivo de formação tem outra característica e possibilidades de formatos dos trabalhos de conclusão, além da dissertação.

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, enfatiza no artigo 3º sobre os trabalhos de conclusão do curso, o seguinte: 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Portanto, dessas 24 produções das quatro turmas do PPGeducampo, temos onze (11) dissertações, oito (8) relatórios, um (1) manifesto, um (1) plano de formação de professores,

um (1) caderno pedagógico, uma (1) cartilha e um blog. Com isso, foram verificadas e analisadas 24 produções que foram encontradas relacionadas à linha 1: Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, focando especificamente nas fundamentações teóricas, metodológicas e na pergunta científica que estão presentes nas produções de conhecimento do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e o que essas perguntas científicas estão tendo como respostas, utilizando como base para essas análises a matriz paradigmática construída por Gamboa (2012) conforme supracitado.

Em seguida foram explicitados quadros constando títulos das produções, ano, perguntas e respostas e posteriormente as análises. Os dados foram coletados no período do mês de janeiro de 2019, através do site da UFRB⁵ onde estão disponíveis todas as produções das quatro turmas do PPGEducampo (2013, 2014, 2015, 2016). Foi realizada uma análise geral de todo material coletado a partir dos resumos das produções, identificando a metodologia, a pergunta científica e a respectiva resposta e os enfoques teóricos. Para isso, recorremos a vários teóricos como fontes de pesquisas: Marx e Engels (2014), Triviños (1987), Minayo (2001), Gamboa (2012) e Netto (2004), para juntamente com a realidade analisada, responder às várias indagações supracitadas. A linha 1- Formação de professores e Organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo⁶ reúne discussões que abordam a formação de professores e educadores, e aspectos relativos à Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo. Assim, essa linha poderá ter enquanto objeto de estudo e/ou intervenção: a escola do campo, processos de alfabetização, escolarização e profissionalização no/do campo, a formação de professores, a diversidade étnico racial nas escolas do campo, acesso e permanência da juventude camponesa à Universidade, gestão da escola, gestão de projetos institucionais, financiamento da educação, projeto político-pedagógico, didática, currículo e avaliação no contexto da escola seriada, multisseriada ou organizada em ciclos de aprendizagem, sempre orientados para a investigação da escola do campo.

Como visto, a linha 1 oferece várias opções de discussões e estudos. Para demonstrar a variedade de objetos de estudos relativos à linha de pesquisa 01 que serão analisados, apresentamos um quadro logo abaixo, constando os títulos das produções, o tipo de produção, ano, perguntas e respostas presentes nos resumos.

⁵ Disponível em: <http://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

⁶ Disponível no site: : <http://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

O quadro 1 é uma demonstração da aproximação com o objeto de estudo que são as produções do PPGEducampo/⁷UFRB, correspondentes a linha de pesquisa 01 (Formação de Professores e Organização do Trabalho pedagógico nas escolas do campo), também representa uma forma de caracterização do objeto como identificação do lócus da pesquisa a ser analisada.

Quadro 1 – Títulos e tipos de produções, ano, perguntas e respostas presentes nos resumos das produções da linha 1 (Formação de Professores e Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo).

TIPO DE PRODUÇÃO/ANO E TÍTULO	PERGUNTAS (RESUMO)	RESPOSTAS (RESUMOS)
A Educação do Campo no Território Velho Chico: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos. Dissertação/ 2013	As contribuições e limites da PPECVC (Proposta Pedagógica da Educação do Campo do território Velho Chico) e as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na formulação de currículos das escolas do campo.	Dentre os principais avanços da PPECVC registra-se o “Quadro das Questões Sociais” diagnosticado coletivamente por um conjunto amplo de educadores; como limite destaca-se a perspectiva curricular que, majoritariamente, secundariza a “questão agrária” e a apropriação do saber não cotidiano no currículo.
Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. Dissertação/ 2013	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas(AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.	A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições existentes desse Movimento dificultam a continuidade e periodicidade das formações devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e às dificuldades de manutenção das EFAs.
Processo de organização política dos educadores das escolas municipais do campo de Planaltino/Ba: Manifesto à comunidade planaltinense. Manifesto/ 2013	Recorremos às categorias <i>consciência (de classe)</i> e <i>emancipação humana</i> , porque se constitui em discussões do método acerca de como se deu o processo de organização política do coletivo de educadores das Escolas do Campo de Planaltino e como estes encontraram alternativas para resolver necessidades inerentes ao seu espaço.	As ações desenvolvidas a partir da análise da realidade, seus limites e contradições, bem como a busca de referencial que pudesse contribuir no entendimento das categorias manifestas e dos elementos constituídos nas relações que foram estabelecidas no coletivo foram determinantes à materialidade do produto reivindicatório resultante deste estudo. Assim o manifesto representou a ação inicial de um longo caminho que as/os educadoras/es das escolas municipais do campo ainda tem para avançar na efetivação de políticas públicas para o município de Planaltino/BA.

⁷Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

<p>Indicadores de Avaliação da Implementação das Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa.</p> <p>Dissertação/2013</p>	<p>Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa?</p>	<p>No entanto, a pesquisa aponta para a falta de uma articulação mais ampla envolvendo o poder público municipal, o coletivo de educadores, a Universidade dentre outros sujeitos para implementar uma política que garanta o desenvolvimento de uma legítima Educação do Campo em Amargosa. Admite-se que a construção de indicadores pautados nos princípios da Educação do Campo pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes, visto que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação.</p>
<p>O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutã-Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.</p> <p>Relatório Técnico Científico/ 2013</p>	<p>Como os profissionais da educação, de duas escolas da comunidade de Mutã, Guanambi, Bahia, veem os jovens do campo e como isso implica na organização do trabalho pedagógico dessas instituições.</p>	<p>Após as análises tendo como base o conceito de reconhecimento, constatamos que apesar de todos os profissionais descreverem o alunado da escola, em maioria ou em totalidade, como jovens do meio rural tal fato pouco interfere na Organização do Trabalho Pedagógico das escolas, isso porque tal reconhecimento revela-se na maioria das vezes como uma identificação.</p>
<p>Relatório Técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório estadual da Educação do Campo em Alagoas – Parecer nº 313/2014 - CEE/Al e Resolução Normativa nº 040/2014 - CEE/Al.</p> <p>Relatório Técnico/ 2013</p>	<p>A ausência da regulamentação das Diretrizes Operacionais para as escolas do campo no Estado, há tantos anos demandada pelos movimentos sociais e sindicais, bem como outras instituições que atuam no Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas (FEPEC/Al), torna-se uma necessidade concreta para o Estado.</p>	<p>Por fim, pela mobilização e articulação instituída ao longo do processo, esta pesquisa pode ser considerada de grande relevância social, política e científica para a Universidade, por contribuir neste processo; para a pesquisadora, enquanto militante da Educação do Campo e Conselheira do Conselho Estadual de Educação, em especial para Alagoas que, tem a partir da aprovação da Resolução, a regulamentação da Educação do Campo no Estado.</p>
<p>A formação de professores/as na Educação do Campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral.</p> <p>Dissertação/ 2014</p>	<p>Este trabalho se propõe a investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em medida estes contribuíram para a qualificação das práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade.</p>	<p>A análise dos dados permitiu identificar que a base de sustentação da proposta é bastante eclética, tentando unir concepções teóricas da Escola Nova, como a pedagogia de projetos, com concepções socialistas como os complexos temáticos de Pistrak. Embora apresente algumas contradições, a experiência traz a perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos, com uma visão de mundo ampliada e uma educação centrada na ideia do coletivo com participação dos sujeitos.</p>
<p>A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo.</p>	<p>Qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira?</p>	<p>Os resultados das análises indicam as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica crítica contribuir com o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas, mas aponta como necessário o diálogo entre essa teoria pedagógica e a Educação do Campo, na formação de professores, no sentido de assegurar à classe trabalhadora do campo um</p>

Dissertação/2014		ensino de qualidade socialmente referenciado.
Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores. Plano de Formação de Professores/2014	Como a escola compreende a modalidade Educação do Campo e como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico.	Partindo das informações coletadas, objetivamos a construção de um Plano de Formação Continuada de Professores do Campo, voltado não apenas para esta escola, mas para as demais instituições de ensino que atuam na educação dos sujeitos do campo.
A contribuição do Projeto Político-Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o Subsistema de Maricoabo- Valença-BA. Relatório de formação continuada de professores/2014	Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo-Valença/Bahia, considerando a importância da construção de um projeto político-pedagógico que dialogue com a concepção de Educação do Campo e sua influência na formação da identidade das escolas do campo.	O estudo evidenciou no projeto político-pedagógico das escolas do Subsistema, a ausência de articulação com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, à medida que seus elementos teórico-metodológicos atendiam a uma perspectiva de Educação de forma ampla, sem tratar da realidade das referidas instituições de ensino.
Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): quinze anos formando professores do campo em Conceição do Coité/Ba. Cartilha CAT/2014	Analisar a atuação do CAT, na formação de educadores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015) enquanto um projeto de formação continuada de professores do campo, desenvolvido nos municípios do Semiárido Baiano, especificamente, nos Territórios de Identidade do Sisal e Bacia do Jacuípe.	Os resultados da pesquisa apontam: a temporalidade do Projeto e o número de professores envolvidos no projeto reafirmam a importância do mesmo para a formação de professor do campo no Brasil; distanciamento entre aquilo que o Projeto se propõe e o que de fato acontece na prática e necessidade do aprimoramento.
Permanência escolar de estudantes da comunidade Canta Galo, Valença – Bahia. Blog/2014	As condições de permanência escolar vivenciadas por estudantes do campo e os significados desta permanência para os pesquisados	O estudo aponta que um dos maiores problemas que interfere na permanência dos estudantes camponeses, é o estreitamento da oferta escolar no campo, no ensino fundamental II e médio, os transtornos no deslocamento as escolas localizadas em povoados distantes, e a ausência de escolas do e no campo.
Formação de educadores/as nas escolas dos projetos de assentamentos rurais, no município de Itiúba-Ba, na perspectiva do movimento de trabalhadores/as assentados/as, acampados/as e quilombolas – Ceta. Caderno Pedagógico/2015	A produção (caderno pedagógico) não possui resumo.	A produção (caderno pedagógico) não possui resumo.
A realidade das condições educacionais	Analisar a realidade e as condições educacionais dos	A pesquisa verificou que há demanda concreta de EJA no campo, no entanto essa demanda

<p>dos jovens e adultos do campo no território do Vale do Jiquiriçá–Bahia.</p> <p>Dissertação/2015</p>	<p>jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá.</p>	<p>tem sido invisibilizada por uma política precarizada, que guarda relação com a deficiência da política neoliberal, contradizendo os discursos hegemônicos de universalização do acesso e democratização de oportunidades de escolarização. Conclui-se que embora o Território do Vale do Jiquiriçá e a EJA apresentem uma identidade rural, a política de EJA no território não é pensada para atender as especificidades e necessidades sociais, educacionais, culturais e locais dos camponeses.</p>
<p>O projeto político pedagógico da escola família agrícola do alto rio pardo norte de minas gerais: um projeto de campo em disputa.</p> <p>Dissertação/ 2015</p>	<p>A reconstrução colaborativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Território da Cidadania Alto Rio Pardo (EFAARP), no Norte de Minas Gerais.</p>	<p>A pesquisa revelou a importância das práticas formativas colaborativas, para empoderar os sujeitos na construção de um PPP que represente seus anseios e necessidades, apontando ainda que é preciso dar continuidade ao desenvolvimento destas práticas formativas, junto a todos os sujeitos da EFAARP, para que seu PPP se constitua em um instrumento de luta e construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo no Alto Rio Pardo.</p>
<p>Acesso e permanência de estudantes do campo no ensino superior.</p> <p>Relatório /2015</p>	<p>A presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do campo</p>	<p>Observamos que ainda são insuficientes as produções acadêmicas referentes ao acesso, permanência e aos percursos escolares de estudantes camponeses. Daí afirma-se a necessidade de pesquisas voltadas a permanência escolar no campo, nos diversos níveis de ensino.</p>
<p>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo.</p> <p>Dissertação/ 2015</p>	<p>Quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?</p>	<p>A partir das análises realizadas consideramos que a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa baseia-se nos pressupostos da alfabetização construtivista e da pedagogia das competências. Desse modo, embora a discussão sobre a alfabetização no contexto da Educação do Campo seja positiva, no âmbito do PNAIC, apresenta-se como uma concepção distinta dos fundamentos da Educação do Campo.</p>
<p>O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no Município de Mutuípe-Ba.</p> <p>Relatório Técnico de Pesquisa/2015</p>	<p>Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba?</p>	<p>A análise dos dados de campo apontam que as professoras e professores das escolas de turmas multisseriadas enfrentam obstáculos diversos no exercício do seu trabalho, tais como: dificuldades de deslocamento casa-escola, fragilidades na formação docente, ausência de uma política de gestão do trabalho pedagógico ancorada nos princípios da Educação do Campo, precariedade dos prédios escolares, superlotação das salas de aulas, fragilidades no apoio e acompanhamento pedagógico oferecido pela gestão municipal.</p>

<p>Formação de Educadores do Campo no Âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): UM ESTUDO SOBRE O Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).</p> <p>Relatório/2016</p>	<p>O sentido pedagógico da luta por Educação do Campo, uma vez que este curso desenvolveu suas atividades visando a superação de um contexto educacional que aponta a existência de um grande déficit de educadores habilitados para atuarem na educação do campo no estado.</p>	<p>Dito isso, a pesquisa aponta que a formação de educadores e educadoras do campo pelo PRONERA traz em si o sentido pedagógico da luta; não somente da luta pela educação, mas a luta pela permanência do programa.</p>
<p>A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no distrito de Itapiru, município de Rubim/mg.</p> <p>Relatório/ 2016</p>	<p>Propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim, situado no Vale do Jequitinhonha – MG.</p>	<p>Trouxe como resultado o reconhecer da especificidade da escola do campo nos detalhes de uma construção que começou a refletir nas ações cotidianas da escola. Dentro da própria dinâmica da pesquisa- ação, que não se esgota em si mesma, começaram a ser esboçadas outras ações para além da tomada de consciência, como por exemplo, a preparação para construção do Projeto Político Pedagógico, a partir das demandas identificadas pelo próprio coletivo enquanto escola do campo em construção.</p>
<p>Relatório reflexivo sobre a prática docente em língua portuguesa em uma escola do campo.</p> <p>Relatório/ 2016</p>	<p>Esta realidade nos levou às seguintes questões: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo?</p>	<p>apresento e discuto alguns entraves e possibilidades para se pensar em práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa que dialoguem com as vivências dos estudantes.</p> <p>A análise dos resultados da pesquisa apontam que a incorporação da cultura local no cotidiano da sala de aula, revela-se como um caminho profícuo a abertura de atalhos que nos permitam caminhar na perspectiva de implementar práticas que se aproximem das concepções e princípios da Educação do Campo, no contexto da escola básica, na rede oficial de ensino.</p>
<p>Educação quilombola no distrito de Maricoabo - Valença/Ba: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas.</p> <p>Dissertação/ 2016</p>	<p>Este trabalho de pesquisa tenciona investigar as Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, no Município de Valença/ BA, com o intuito principal de analisar o trabalho desenvolvido nestes espaços educativos, à luz das políticas afirmativas conquistadas pelo movimento quilombola em âmbito educacional.</p>	<p>Pode-se inferir que o estudo evidenciou de forma muito positiva a conquista pela certificação das comunidades, enquanto marca de resistência ao histórico de silenciamento e exploração dos povos tradicionais, sem perder de vista algumas lacunas no processo de organização coletiva e na implementação de direitos conquistados. Em âmbito escolar, as instituições têm dialogado, ainda que timidamente, com as diretrizes operacionais facilitadoras desta modalidade de ensino, suscitando forte destaque para a necessidade de investimento em formação continuada para a docência, a fim de desvelar as facetas que existem por trás de conteúdos superficialmente explorados ao longo da história da educação no país, atentando, ainda, para as carências no processo logístico de manutenção da oferta de ensino nestes espaços.</p>
<p>Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO):</p>	<p>O presente estudo situa-se entre os que investigam fundamentos teóricos na formação de</p>	<p>Os resultados da pesquisa mostram que os principais fundamentos do Projeto Político Pedagógico implementado pela UFBA, na</p>

<p>análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia.</p> <p>Dissertação/ 2016</p>	<p>professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Escola da Terra MEC/Secadi/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar às pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores.</p>	<p>Ação Escola da Terra advêm da referencia marxista, especificamente da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que foram tratados no Curso através da utilização de uma bibliografia específica, estudada nos módulos do Curso.</p>
<p>Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa- Bahia.</p> <p>Dissertação/ 2016</p>	<p>A investigação visou compreender o quê, ao longo de quinze anos, as educadoras que atuam nessas escolas construíram em sua prática pedagógica e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de proposta educativa para as turmas multisseriadas.</p>	<p>Os resultados evidenciaram o fazer pedagógico e as condições da Educação do Campo nas escolas constituídas por turmas multisseriadas no município de Dom Macedo Costa, possibilitando o conhecimento e reconhecimento das experiências realizadas, apesar da precariedade das condições materiais e da formação inicial e continuada das educadoras, sinalizando a importância de se construir elementos teóricos e práticos para reinventar as escolas no campo e a organização da prática pedagógica em turmas multisseriadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)⁸.

Esse quadro apresentado, contendo alguns dados dos resumos das produções (tipos de produções, ano, títulos, perguntas e respostas), foi realizado com o intuito de iniciarmos o primeiro contato com as produções das quatro turmas do PPGEducampo. Por que expor perguntas e respostas desses resumos? Definimos desse modo, que no capítulo teórico metodológico seria o local mais apropriado para apresentar esse primeiro contato com as produções, até porque o nosso foco, não foi analisar os resumos dessas pesquisas, mas a produção do conhecimento na sua totalidade.

O quadro, ao explicitar as perguntas e respostas presentes nos resumos é, portanto, uma forma de caracterizar o objeto de estudo, abrindo um olhar inicial e mais específico para as fundamentações teóricas, metodológicas e para as perguntas científicas que estão presentes nas produções de conhecimento do PPGEducampo. Das 24 produções existentes das quatro turmas do PPGEducampo, foram explícitas apenas 23 resumos, pois uma produção (caderno pedagógico) não possui resumo, sendo exposto somente o título e o ano dessa produção no quadro acima. No entanto, no capítulo quatro, essa produção, assim como as outras foram analisadas na íntegra.

No capítulo 4, apresentamos a análise do objeto, seguindo a matriz paradigmática de Gamboa (2012), expomos os níveis (teóricos, metodológicos, perguntas e respostas) das produções do PPGEducampo. O capítulo 4 foi subdividido em subitens em que estão expressas

⁸Quadro elaborado pela autora com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

as perguntas de todas as produções por turmas, seguida das análises, os níveis metodológicos das produções (os métodos utilizados, o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas), os níveis teóricos (os teóricos mais utilizados que embasaram as produções) e as perguntas-respostas verificando assim a mediação entre elas. Esses níveis foram organizados em quadros, contendo trechos, parágrafos, frases ou até mesmo fala dos autores das produções com as respectivas páginas, para uma melhor apresentação e análise dos dados.

Para analisarmos a produção de conhecimento do PPGEducampo em sua realidade concreta e dinâmica em suas múltiplas relações, o método do materialismo histórico dialético nos fornece subsídios fundamentais para que essas análises sejam concretizadas eficazmente, nos possibilitando a apropriação do conhecimento para a construção de uma síntese no processo dialético e cíclico do conhecimento.

Com o materialismo histórico dialético a teoria é compreendida como uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento, ou mais especificamente, uma atividade que deve compreender não somente a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento das leis, a que eles estão subordinados (KOPNIN, 1978, 237-238).

Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 94) enfatiza que o “método é considerado como a maneira de se relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia”.

O método, em especial, o materialismo histórico dialético contribui para compreender as relações fundamentais e determinantes da realidade objetiva, utilizando as categorias da dialética. De acordo com Kopnin (1978, p. 105) “as categorias são produtos da atividade da matéria de certo modo organizada - o cérebro, que permite ao homem representar adequadamente a realidade”, as categorias da dialética constituem “o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto” (KOPNIN, 1978, p. 108).

Percebemos que as categorias dialéticas oferecem suporte para analisarmos as produções e nos possibilita uma sistematização mais eficaz dos dados coletados. Kuenzer (2008) ressalta que:

São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferindo sentido, cientificidade, rigor e importância (KUENZER, 2008, p. 62).

Com esse intuito, apresentamos os elementos principais coletados no processo da pesquisa, que foram sistematizados com o auxílio das categorias dialéticas dando base para as análises epistemológicas das produções, contribuindo assim para compreender com mais profundidade o objeto e suas possíveis relações. Por dentro do movimento que lhes constitui, apreendemos dos estudos de Marx (1983, p. 218-219) “o movimento das categorias surge como ato de produção real”. O que nos faz entender que as Categorias expressam elementos imprescindíveis das relações entre os homens e entre esses e a natureza, e que essas categorias são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

Kuenzer (2008) evidencia em seus estudos sobre o MHD que há dois tipos de categorias: categorias metodológicas e categorias de conteúdo. Ela afirma que “a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo)” (KUENZER, 2008, p. 66).

Consoante com Kuenzer (2008, p. 63-64) quando ela enfatiza no seu texto “Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola” alguns exemplos de categorias metodológicas que são as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição e Mediação, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto da pesquisa, durante todo o desenrolar do trabalho, subsidiando todos os procedimentos.

Sobre as categorias de conteúdo, Kuenzer (2008, p. 66) ressalta que “As categorias de conteúdo, enquanto particular, faz mediação entre o universal e o concreto, sendo recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação”. Ou seja, essas categorias vêm à tona na pesquisa de acordo com o estudo e o objeto investigado, são temáticas que a partir do objeto pesquisado aparecem com mais frequência e relevância na pesquisa, necessitando de maiores aprofundamentos.

Em nosso estudo foram se definindo as seguintes categorias metodológicas: totalidade-particularidade, mediação e práxis. E as categorias de conteúdo foram definidas de acordo a realização das análises das produções do PPGEducampo, sendo elas: produção de conhecimento, perguntas científicas, definições metodológicas, fundamentos teóricos e Educação do Campo, perguntas e respostas, objetivos e resultados. São essas as categorias que foram reveladas do objeto e que trouxeram maior relevância para o processo deste estudo epistemológico.

Quando pensamos na **categoria totalidade**, vem à tona a ideia do todo, de compreendermos as produções de conhecimento baseadas no todo, no geral e a partir daí

entendermos as partes. Konder (2012, p. 42) destaca que “uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes”.

Se formos compreender esse processo da totalidade como categoria dialética, percebemos que o conhecimento nunca encerra uma etapa, mas é um constante processo de ir e vir, um círculo de construção e reconstrução do conhecimento e a realidade que nos é apresentada como uma visão geral do conjunto precisa ser vista na sua síntese, na sua essência, indo do todo para as partes e das partes para o todo.

De acordo com Konder (2012, p. 36) “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de totalidade”.

As produções analisadas tiveram uma visão do conjunto, uma totalidade nas quais todas elas trazem muitos elementos articulados e implícitos que foram explicados através da matriz paradigmática. Como sugere Gamboa (2012, p.76) “por trás das diferentes formas de ver, focalizar e investigar o real existe a construção de uma totalidade em que, segundo Kosik, já está implícita a noção de realidade”.

A realidade segundo Kosik (2002) é uma totalidade dialética, o conhecimento de fatos e fenômenos pode ser racionalmente compreendido do todo às partes e das partes ao todo, o autor enfatizando que:

Na realidade, a totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em um conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, p. 42).

O método do materialismo histórico dialético não entende a totalidade sem conhecer a realidade. É através da realidade que se chega a totalidade concreta. Não podemos observar apenas o todo sem perceber as partes, assim como também não podemos analisar as partes dissociadas do todo. Da mesma forma, em relação à essência das coisas, temos que buscar a essência sendo imprescindível não observar apenas a aparência. Todo-parte, essência-aparência são fundamentais para que se conheça a realidade e para que se alcance a totalidade, ainda que seja em suas nuances mais próximas ou mais objetivas, como é o caso dos materiais produzidos pelos estudantes do mestrado do PPGEducampo.

Ao analisarmos essas produções do PPGEducampo, observamos o todo, ou seja, toda a produção em seu conjunto da linha de pesquisa 01, decompondo-as em partes através dos pressupostos e níveis da matriz paradigmática (níveis teóricos, metodológicos, gnosiológicos, ontológicos, epistemológicos) e para que se chegasse ao todo novamente só que dessa vez já reconstruído e buscando a essência e a realidade dos fatos, ou seja, a totalidade. Gamboa (1998, p. 33) ressalta que “[...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência, compreendida na construção do concreto no pensamento. O concreto no pensamento é entendido como um todo, como uma síntese de múltiplas relações e determinações”.

Quando falamos de realidade nos remetemos à unidade, e essa unidade podemos nos referirmos a uma particularidade. Sobre particularidade, Cheptulin (2004, p. 143) ressalta que:

[...] No processo desse desenvolvimento, o singular, por um lado, eleva-se até o Universal por meio do particular e, por outro lado, o Universal (igualmente por meio do particular) desce até o singular. Em decorrência, a verdadeira natureza do objeto singular assim como sua correspondência com um certo conceito aparecem e por esse fato conseguimos obter o saber verdadeiro (CHEPTULIN, 2004, p. 143).

Ao nos remetemos à categoria “particularidade-totalidade”, observamos que as perguntas científicas das produções de conhecimento do PPGEducampo surgiram na maioria das vezes de uma problemática local, particular, que necessitava de intervenção, mudanças ou até mesmo de uma atenção mais específica sobre algo. Porém, essas particularidades que se originaram de uma escola, uma comunidade, um município não fazem parte apenas de uma particularidade embora sejam questões peculiares, fazem parte também de um todo, de uma totalidade. Pois, essas particularidades estão dentro do macro de uma realidade totalizante, ou seja, a totalidade.

Cheptulin (1997, p. 146) enfatiza que “o essencial (Universal) está presente em cada momento do particular, na síntese entre o Universal e o singular”.

A realidade nos remete a totalidade que se faz presente em cada particularidade e que nos reforça a refletir sobre outra categoria que é a contradição. Segundo Konder (2012, p. 47) “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pela qual os seres existem”.

A categoria **contradição** nos permite pensar a realidade através da luta dos contrários até que se chegue a sua essência, a existência. Quando nos referimos à contradição remetemos aquilo pela qual a realidade não pode ser compreendida isolada, mas com a junção daquilo que ela apresenta na sua existência e aquilo que ela não é. Se formos observar as produções iremos percebê-las como algo abstrato, mas quando começarmos a analisá-las

compreenderemos que elas fazem parte de algo concreto no pensamento do pesquisador, sendo assim, abstrato-concreto seriam algo relacionado à contradição que comparamos para que se alcance a realidade e o conhecimento.

“Essa fonte é a contradição, a unidade e a ‘luta’ dos contrários. Assim o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva” (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Cheptulin (2004, p. 286) explica que “os contrários são os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e na interação desses aspectos constitui-se a contradição ou a luta dos contrários”.

Esse movimento de reflexão da realidade através da contradição nos permite ir da realidade aparente, do fenômeno apresentado, das abstrações até a essência, que se materializa através do concreto pensado, da síntese, ou seja, através das produções.

Ao compreendermos que as produções apresentam várias dimensões da produção de conhecimento em Educação do Campo, tendo como ponto de partida o PPGEducampo, torna-se necessário construir um caminho que nos permita verificar as conexões realizadas pelos autores/mestrandos e como estas estão apresentadas nos textos dissertativos ao ponto de expressar uma lógica metodológica e de organização teórica e/ou empírica. Para tanto, a categoria mediação torna-se parte significativa do itinerário desta pesquisa.

Pela expressão de Bottomore (2001) sobre mediação, compreendemos a relevância dessa categoria para pesquisar no MHD:

A mediação é uma categoria central da dialética. Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia e na lógica em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou “inferência mediata” – do outro (BOTTOMORE, 2001, p. 417).

A **mediação** enquanto categoria da dialética articuladas com as outras categorias, nos orienta para uma análise mais articulada pelo fato de que nenhum fato pode ser analisado isoladamente, mas sim observando as relações dialéticas existentes na realidade apresentada.

Quando analisarmos as produções do PPGEducampo a mediação nos dará um suporte necessário para compreendermos os pressupostos teóricos, metodológicos, ontológicos e gnosiológicos presente nesses estudos, não isoladamente, mas entendendo esses pressupostos interligados e relacionados, já que fazem parte de um todo. Essa categoria (a mediação)

também nos fornece um suporte para analisarmos a mediação entre a pergunta científica que foi realizada em cada produção e as respectivas respostas.

De acordo com Cury (1985, p. 44) “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas”. Uma completa a outra e servem de base para fundamentar as análises das produções que são objeto dessa pesquisa.

A categoria mediação, às vezes utiliza também da junção de categoria totalidade, ou seja, de uma cisão do todo (produção), delimitando-os em partes (níveis epistemológicos) para uma análise mais eficaz, pois de acordo com Kuenzer (2008) é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação. Kuenzer (2008, p. 65) enfatiza que “[...] no contexto do real nada é isolado, isolar os fatos significa priva-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo, daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação”. A autora completa que com a categoria mediação relacionar aos fatos e fenômenos facilita a compreensão do conjunto das relações que se estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade.

Como mais um suporte para a importância dessa categoria em nosso estudo, encontramos em Cury (1985) com outro argumento, em que afirma:

A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 1985, p. 44).

A mediação assim como as outras categorias da dialética está relacionada com a totalidade e a contradição de tal forma que colabora para a compreensão do contexto social, trazendo uma percepção mais clara das contradições que existem na sociedade e que muitas vezes ficam disfarçadas.

De acordo com Cury (1985, p. 27) “[...] a categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório”.

Kopnin (1978) nos auxilia a refletir que as contradições encontram expressão no pensamento e que “as contradições constituem não apenas o conteúdo, mas também a forma

do próprio pensamento. Daí a necessidade da análise das formas de pensamento para mostrar a sua dialética” (KOPNIN, 1978, p. 177).

A dialética, segundo Kosik (2002, p. 20), “é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. O autor acrescenta que a dialética é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns, não considera os produtos fixados e não aceita o seu aspecto imediato. É interessante que se observe as questões imediatas, mas que não fique apenas no imediatismo. É necessário que alcance a etapa de análise das questões mediatas, compreendendo a coisa em si, a realidade e apreendendo o conhecimento.

Outra categoria de fundamental importância para a compreensão e análise do objeto, que são as produções de conhecimento, é a **práxis**. O conceito da práxis é, conforme afirma Vázquez (1980, p. 245), “uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação”.

De acordo com Gamboa (2012, p. 131) “só entendemos a teoria como ‘teoria de uma prática’ e vice-versa, a prática sempre é ‘prática de uma teoria’”. O autor ainda completa que “a teoria é entendida como a compreensão da prática e elaborada a partir da prática e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação”.

Desta forma, compreendemos que numa relação dialética entre teoria e prática o conhecimento parte da teoria e se concretiza na prática, da mesma forma que parte de uma prática para se concretizar a teoria, ou seja, os dois polos (teoria e prática) se tornam imprescindíveis para se chegar ao conhecimento. “Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria”. (GAMBOA, 2012, p. 131).

Garcia (2009) ressalta que:

O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria [conhecimento que revela a relação homem e mundo] e da prática [caráter terreno do pensamento], mas não se trata apenas de apresentar suas relações e autodeterminações, deve-se buscar nessas relações as mediações que potencializam processos de transformação (GARCIA, 2009, p. 40).

As contribuições conceituais sobre a práxis nos possibilitou analisar as produções das quatro turmas do PPGEducampo de uma forma dialética entre teoria e prática. A teoria, que se materializa nas pesquisas, necessitou de uma prática, ou seja, surgiu de uma prática para se concretizar. Podemos perceber que a maioria das questões (problemáticas) das produções que foram analisadas, surgiu de uma inquietação da prática e retornou a prática (pesquisa) com

uma teoria, só que dessa vez, analisada, bem fundamentada na relação teoria-prática visando um conhecimento sistematizado e possível de atuar na prática social.

Dessa maneira, “a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo –, mas em virtude de seu nexos com a prática” (VÁZQUEZ, 1980, p. 151-152).

Kuenzer (2008) ressalta a Práxis como movimento entre teoria e prática, apontando que:

[...] o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico, ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 2008, p. 64).

As análises que foram realizadas sobre as produções do PPGEducampo, produziram conhecimento a partir de teorias articuladas com a prática, ou seja, foram analisadas produções que são pesquisas-produtos da relação teoria-prática. Essa pesquisa de cunho epistemológico sobre as produções de conhecimento do Mestrado em Educação do Campo produziu uma nova síntese teórica a partir das análises dos produtos (conhecimento) das pesquisas, isso é uma concretude da relação dialética, desse ir e vir, desse processo cíclico que é o conhecimento.

CAPÍTULO II

2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA SÍNTESE EPISTEMOLÓGICA REFLEXIVA.

Neste capítulo apresentamos uma discussão relacionada às pesquisas epistemológicas com o objetivo de “elaborar uma síntese sobre as contribuições de cunho epistemológico que analisam as produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil”, tomando como base teórica para fundamentar o presente capítulo: Souza (2016), Albuquerque (2011) e Araújo (2016), além de outros teóricos como Kopnin (1978) e Vendramini (2010) para embasar teoricamente esse estudo.

O ordenamento metodológico teórico reflexivo deste capítulo tem ênfase na categoria de conteúdo definida como “produção de conhecimento em Educação do Campo” e na categoria de método “contradição”. Aqui nesta síntese, elencaremos o geral das produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil, fazendo um comparativo entre o quantitativo das produções nas regiões Brasileiras e uma relação entre as produções (Educação do Campo e Educação rural), percebendo a contradição entre elas.

Quando falamos em produção de conhecimento em Educação do Campo, percebemos que embora os últimos anos, a partir da década de 90 tenha apresentado um crescimento considerável em relação às outras áreas de conhecimento, essa produção em nível de pós-graduação ainda é um estudo recente que vem sendo pesquisado, e requer que seja avaliado e analisado suas contribuições para esse projeto político de Educação do Campo, pois trata-se de uma demanda da Educação a ser valorizada como parte da luta de classe dos povos do campo.

A origem da Educação do Campo foi devida a luta dos camponeses e movimentos sociais dos trabalhadores do campo que reivindicavam melhorias com o objetivo de uma sociedade mais igualitária, tendo acesso a uma educação de qualidade, específica e pensada para o campo, para as pessoas que vivem e são do campo, tentando diminuir dessa forma as desigualdades sociais.

Molina e Freitas (2011) enfatizam que:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo

agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 11).

Com essa perspectiva de luta por uma Educação do Campo mais democrática e igualitária, que os estudos em Educação do Campo são interessantes e importantes de serem pesquisados, tendo em vista o fortalecimento em prol de uma Educação tendo como foco a realidade e necessidades dos povos do Campo.

Também com esse objetivo, queremos contribuir de forma significativa para a Educação do Campo por meio dessa pesquisa epistemológica, elencando importantes contribuições teóricas e práticas à Educação, em específico, a Educação do Campo, cujos estudos e pesquisas têm apresentado um crescimento relevante.

Para nos situarmos acerca das produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil, iremos nos respaldar inicialmente nos estudos de Souza (2016), Albuquerque (2011) e Araújo (2016), que já realizaram estudos e pesquisas sobre produção de conhecimento entre o período de 1987 a 2015, dados que foram sendo atualizados sobre as pesquisas em Educação do Campo e como foram realizadas.

Além de alguns setores da sociedade como movimentos sociais, Secretarias de Educação, Ministério da Educação – MEC e do Desenvolvimento Agrário – MDA e Universidades Públicas que vêm discutindo a Educação do Campo, a estudiosa e pesquisadora Albuquerque (2011) cita em sua tese alguns autores de referência como Souza (2009) e Vendramini (2007) que tem discutido essa temática.

Nesse intuito, é relevante adquirir informações e conhecimento sobre os estudos relacionados a Educação do Campo no sentido de avançar a presente pesquisa e perceber o que já se produziu sobre a temática. Albuquerque (2011, p. 37) cita alguns exemplos dos movimentos e eventos que vem discutindo a produção de conhecimento em Educação do Campo, tais como:

a) Em eventos científicos, como o I e II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008) e o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, e I Encontro Internacional de Educação do Campo (2010);

- b) Nos encontros de pesquisa dos movimentos sociais e os produtos teóricos do mesmo, como o Caderno do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, O MST e a Pesquisa (2001 e 2007);
- c) Nos estados da arte e estudos sobre a produção científica relacionados com a temática da Educação no meio rural, tais como Damasceno e Bezerra (2004), Cardoso e Jacomeli (2010), Souza (2016); Vendramini (2007); entre outros.
- d) E nos cerca de 160 grupos de pesquisa cadastrados no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que trabalham com a problemática da educação no meio rural.

Além desses eventos e encontros de pesquisa, Souza (2016) salienta que existem muitas pesquisas e produções que vem sendo realizados por pesquisadores, grupos de estudos, programas de pós- graduação e militantes da Educação do Campo e dos movimentos sociais ao longo das últimas três décadas. E que as Universidades têm ampliado o acesso à pesquisa científica e a produção de conhecimento nessa temática, através desses grupos de iniciativas de pesquisadores.

De acordo com Souza (2016), as Universidades têm propiciado e incentivado a iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da Educação do Campo e movimentos sociais, bem como o apoio aos grupos de estudos que tem colaborado para fortalecimento das referências das investigações sobre Educação do Campo.

Contudo, será nesse intuito de fortalecimento das investigações sobre Educação do Campo que essa produção se aprimora, com o objetivo de contribuir com a “formação” do homem/mulher do campo e o designio de que esse estudo, não seja apenas uma acumulação flexível para atender o fluxo das exigências de produção da pós-graduação, mas que contribua imprescindivelmente para a Educação do Campo e para as pessoas que vivem e são do campo.

Discutir sobre Produção de Conhecimento não é uma tarefa fácil, muito menos quando se discute a produção de conhecimento em “Educação do Campo”, visto que é uma temática que veio a tona devido à luta dos movimentos sociais sendo pensada para atender aos trabalhadores e as pessoas que vivem no campo através de um projeto específico de sociedade.

Ao discorrer sobre produção de conhecimento precisaremos enfatizar sobre “o que é o conhecimento”. Hegel(1935, p. 173) apud Kopnin (1978, p. 234) ressalta que o “conhecimento começa sempre do desconhecido, pois não há por quê travar conhecimento com o que já conhecemos”. Ele ainda afirma que é igualmente correta a afirmação contrária de que “o

conhecimento se movimenta do conhecido ao desconhecido. O conhecimento começa pelo processo analítico que consiste na decomposição de um dado objeto concreto, do isolamento do seu desenvolvimento e da comunicação” (HEGEL, 1935, p. 173 apud KOPNIN, 1978, p. 234).

No entanto, compreendendo que o processo do conhecimento consiste na decomposição de um objeto, iremos analisar as produções de conhecimentos, decompondo o objeto (as dissertações) utilizando a matriz paradigmática de Sanchez Gamboa para nos embasar teoricamente, ao mesmo tempo, em que iremos também produzir conhecimento. É um processo dialético que consiste do conhecido ao desconhecido, do conhecido que consiste na decomposição do objeto, ao desconhecido que são as análises que foram realizadas até chegar ao resultado da pesquisa.

Quando se discute a produção intelectual de pesquisadores e estudiosos que compõem a pós-graduação, a pesquisadora Albuquerque (2011) nos chama atenção para o que Frigotto (2011) destaca sobre o nosso papel como pesquisador e docente.

Frigotto (2011) destaca duas consequências: a primeira é com a acumulação flexível que se expressa num processo produtivo fragmentado e incide na produção intelectual. E a segunda, refere-se aos pontos que nos traz como desafios, a necessidade de conhecimento dos clássicos e sua contribuição para entendermos as mudanças atuais.

Quando pensamos na superação da problemática da acumulação flexível nas pós-graduações, percebemos o nosso papel enquanto pesquisador e mobilizador do conhecimento. Não pesquisamos apenas para cumprir os créditos obrigatórios que precisam ser cumpridos na Pós-graduação, mas também para compreender a teoria vinculada à prática no mundo no qual vivemos, na medida em que damos o retorno com uma outra teoria compreendida e alterada.

Kopnin (1978, p. 145) ao discutir sobre a necessidade de se realizar estudos reflexivos sobre a produção científica, parte do pressuposto de que “a humanidade deve aprender a dirigir os avanços oriundos da revolução científica e tecnológica conforme os interesses e necessidades do próprio homem”.

Com essa compreensão e em concordância com os interesses e necessidades de um grupo peculiar (os povos do campo), que enfatizamos e refletimos sobre os estudos e pesquisas relacionadas à Educação do Campo no Brasil, iniciando com as análises de Albuquerque (2011) sobre as produções acadêmicas de alguns programas de pós-graduação.

Albuquerque (2011, p. 51)⁹ analisou criticamente teses e dissertações sobre a educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento, educacional e pedagógica sobre a qual estão assentadas, apontando possíveis antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição, especialmente no que diz respeito “à base técnica e científica do trabalho, considerando o modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’)”.

De acordo com Albuquerque (2011),

A opção por tomar a categoria da *crítica* como base para a análise da produção do conhecimento sobre a Educação no meio rural, e em particular, a Educação do Campo no Brasil, se baseia na consideração de que esta última se origina na luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção – especialmente da terra-, o que a alinha às reivindicações históricas dos trabalhadores, e, portanto, necessitamos constantemente manter a vigilância epistemológica acerca da mesma, sob pena de esta ser apropriada indevidamente, alterada em sua essência e ter incorporada discursos retrógrados em relação à luta de classes. De forma a não incorrerem no risco de limitar nosso objeto de estudo ao singular que é a Educação do Campo no Brasil, buscamos entendê-lo como particularidade que estabelece relações com o movimento geral dos trabalhadores na história e a relação dos homens com a terra (ALBUQUERQUE, 2011, p. 50).

A crítica sobre Educação Rural em detrimento da Educação do Campo se baseia no fato de que a Educação Rural surgiu na primeira metade do século XX para perpetuar os interesses do capitalismo, defendendo a estrutura de uma sociedade agrária e concentração da terra, mantendo os interesses das oligarquias e dos latifundiários além de uma educação unificada (campo-cidade) e não pensada para as pessoas que são e moram no campo.

Souza (2016, p. 55) enfatiza que a “Educação do Campo tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas

⁹O objeto de estudo e crítica de Albuquerque foram 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 que abordaram a problemática da educação no meio rural no Brasil. Ela focou seu estudo pesquisando sobre os fundamentos gnosiológicos (maneiras de relacionar sujeito e objeto) e ontológicos (concepção de homem, de sociedade) relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica das teses e dissertações acerca da educação no meio rural no Brasil, e os limites e possibilidades que apresentaram para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição. Os estudos de Albuquerque tiveram como teórico de base Sanchez Gamboa (2012) para ajudar nas análises dos resumos das 68 teses e 365 dissertações, totalizando 433 produções que tiveram como temática a educação no meio rural e que defendem a perspectiva da classe trabalhadora. Dessas 68 teses, 20 são referentes à educação do campo e foram analisadas na íntegra. Albuquerque (2011) utilizou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) como fonte para coletar materiais para as análises, cujo período de coleta das produções foram de julho de 2008 a maio de 2009. Portanto, as produções que foram analisadas por ela, foram localizadas no banco de teses e dissertações da CAPES, por meio dos descritores (“educação do campo, educação no campo, educação rural e escola rural”), identificando a tese defendida pelos autores e foram agrupadas de acordo com as seguintes problemáticas abordadas: Teoria Educacional, teoria pedagógica, políticas públicas, formação de professores dentre outras.

particularidades, contradições e cultura como práxis”. Souza (2016) acrescenta que tudo isso está em contraponto ao paradigma da Educação Rural, vinculada aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo.

A Educação do Campo possui uma proposta diferenciada da educação rural. Ela tem um projeto de educação e sociedade bem definida, pensada e elaborada visando o momento histórico, os movimentos sociais, a luta de classes, o trabalhador e a transformação da sociedade.

Caldart (2008, p. 69) apud Souza (2016, p. 55), em texto intitulado sobre a Educação do Campo, afirma que o conceito é novo e se encontra em disputa. Para a autora, “[...] o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade e origem no movimento histórico da realidade a que se refere”. Contudo, Souza (2016, p. 54) nos sinaliza que a “Educação do Campo traz implícita a luta pela transformação da sociedade, do campo, da educação e da escola pública”.

Vendramini (2010, p.127), aponta que a mobilização dos movimentos sociais organizados “mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo”.

E quando nos deparamos com produções voltadas e focadas na Educação do Campo em detrimento da Educação Rural, percebemos que o projeto histórico de sociedade e de educação precisa ser bem definido, visando a modificação da sociedade e a transformação do modo de vida dos povos do campo.

Nessa perspectiva de ressaltar as contribuições de cunho epistemológico da produção de conhecimento em Educação do Campo no Brasil, que mencionaremos as pesquisas e estudos de Souza (2016), Albuquerque (2011) e Araújo (2016) para refletirmos sobre as análises realizadas por essas autoras sobre produção de conhecimento em Educação do Campo de alguns programas de pós-graduação, a fim de embasar teoricamente esta produção, elencando relevâncias de pesquisas e estudos sobre Educação do Campo.

Souza (2016) relata que durante a sua investigação, fez levantamento das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Campo no Brasil, por meio de consulta ao banco de teses da Capes; consulta direta aos pesquisadores; levantamento de dados nos Currículos dos pesquisadores e análise das listas de referências dos livros, teses e dissertações vinculados ao tema em questão. Foram encontradas 796 trabalhos nos anos de 1987 a 2015, porém desses, foram coletadas 101 pesquisas cuja leitura

foi efetuada na íntegra, com o intuito de identificar objeto, problema estudado, lugar da pesquisa, referenciais teóricos e os conhecimentos construídos no contexto investigado.

Albuquerque (2011) fez um levantamento de teses e dissertações existentes a fim de realizar uma sistematização e crítica da produção do conhecimento em nível de mestrado e doutorado acerca da educação no meio rural. Segundo a pesquisadora Albuquerque (2011) no período de 1987 a 2009, considerando as expressões: Educação do Campo, Educação no Campo, Educação rural e Escola rural foram encontradas 433 estudos, sendo: 125 estudos – 28 teses e 97 dissertações produzidas a partir de 2003 sobre Educação do Campo; 25 estudos localizados e identificados, sendo cinco teses e 20 dissertações produzidas a partir de 1992 sobre Educação no Campo; 161 estudos, sendo 24 teses e 137 dissertações, produzidas desde 1987 até 2009 sobre Educação rural; e 122 estudos localizados e identificados, dos quais 11 são teses e 111 são dissertações produzidas entre 1987 até 2009 sobre Escola rural, totalizando 433 estudos localizados e identificados através dos seus resumos, disponibilizados no portal da Capes, dos quais, 365 são referentes às dissertações e 68 às teses.

Araújo (2016) também pesquisou e analisou teses e dissertações sobre a produção de conhecimento em Formação de professores para a Educação do Campo, cujos dados foram coletados entre setembro de 2014 e maio de 2015, em bancos digitais disponíveis na rede mundial de computadores a partir das expressões: Educação do Campo, Formação de Professores para a Educação do Campo e Formação de educadores para a educação do Campo. Foram encontrados o total de dezessete pesquisas, sendo sete teses e dez dissertações produzidas em programas de pós-graduação entre os anos de 2010 e 2014 no Brasil.

Se formos fazer uma comparação entre a pesquisa de Souza (2016) que vai do período de 1987 até 2015, em que foram encontradas 796 estudos e a de Albuquerque (2011) do período de 1987 a 2009, em que foram localizados 433 estudos, percebemos que houve um aumento significativo de produções relacionadas a Educação do Campo a partir dos últimos anos.

De acordo com Albuquerque (2011, p. 55) “A avaliação da produção científica é entendida como uma atividade que tem origem na necessidade vital da reflexão crítica da produção do conhecimento e da concepção de Epistemologia enquanto lógica e teoria do conhecimento [...]”. Como demonstrativo dos dados acima elencados, a autora expôs um quadro contendo o ano base, a quantidade de teses e dissertações sobre Educação do Campo, Educação no Campo, Educação Rural e Escola Rural.

Quadro 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.

	Ano base	Educação do campo	Educação no campo	Educação rural	Escola rural	Total
Nível (Mestrado e Doutorado)	1987	0	0	6	2	8
	1988	0	0	2	3	5
	1989	0	0	2	1	3
	1990	0	0	2	3	5
	1991	0	0	1	1	2
	1992	0	2	2	3	7
	1993	0	0	5	1	6
	1994	0	0	3	3	6
	1995	0	0	9	2	11
	1996	0	0	4	1	5
	1997	0	0	6	6	12
	1998	0	0	1	1	2
	1999	0	0	6	4	10
	2000	0	2	6	8	16
	2001	0	0	5	0	5
	2002	0	1	18	5	24
	2003	4	0	10	5	19
	2004	3	0	9	28	40
	2005	11	2	16	2	31
	2006	14	4	13	7	38
	2007	23	2	11	9	45
	2008	23	8	13	15	59
2009	47	4	11	12	74	
	Total	125	25	161	122	433

Fonte: ALBUQUERQUE (2011, p. 60)

Conforme explicitação da pesquisadora, exposto no quadro 2, foi possível verificar de acordo com Albuquerque (2011, p. 60) que “desde 1987 até 2009 (22 anos) foram produzidos 161 estudos sobre Educação Rural, e em cerca de 1/3 deste tempo (sete anos, entre 2003 e 2009) foram produzidos 125 estudos sobre Educação do Campo”. Neste mesmo período (2003 a 2009), foram produzidos 83 estudos com a temática da Educação Rural. Ou seja, mais da metade dos estudos com essa temática (52, 53%) foi produzida nos últimos sete anos.

Albuquerque (2011) nos chama atenção para algo interessante relacionado aos dados encontrados no quadro 2 acima. Ela enfatiza que houve um aumento de estudos sobre Educação rural e escola rural, desde 1987 até 2009 e que a partir do ano 2000 ocorreu um aumento significativo de estudos com essas temáticas e com a temática “educação do campo”. Ela completa enfatizando que embora houvesse um crescimento de estudos a partir do ano 2000 da temática “Educação do Campo”, os estudos em Educação rural não deixaram de existir.

Souza (2016) comenta que com o aumento do número de Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGED a quantidade de pesquisas na área de educação rural diminuiu. Segundo Damasceno e Beerra (2004, p. 78) apud Souza (2016, p. 52) “[...] a porcentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1% na década de 1980 para 0,9% na década de 1990”. Para elas, esse fato indica um desinteresse pela Educação Rural.

Souza (2016) enfatiza que Damasceno e Beserra (2004) no período de 1980 a 1990 identificaram 102 trabalhos sobre educação rural e ela no período de 1987 a 2007 localizou 196 pesquisas entre teses e dissertações relacionadas com a temática da educação e MST e sobre a realidade da Educação do Campo.

Souza (2016) nos esclarece que no ano de 2015, ao refazer a pesquisa, foram identificados 796 trabalhos, incluídos os 196 encontrados no período de 1987 a 2007. “Nota-se que o período pós 2008 foi profícuo para a ampliação das teses e dissertações sobre educação e movimentos sociais do campo e, em particular, sobre as pesquisas versando sobre Educação do Campo” (SOUZA, 2016, p. 29).

A análise de Albuquerque (2011, p. 61) relacionada a essa questão reforça que não se sustenta a tese de que a Educação do Campo é uma evolução da Educação Rural. “Fica explícito que estas podem ser concepções diferentes que se confrontam em um determinado momento histórico explicando e direcionando distintamente a Educação do trabalhador do Campo”.

A fim de nos situarmos sobre os estudos em Educação no Campo e a formação de professores da Educação do Campo que vem sendo divulgados nos principais eventos científicos sobre a Educação, Araújo (2016) nos apresenta um mapeamento das produções científicas a partir de trabalhos apresentados nos eventos realizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹⁰ e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹ no período compreendido entre 2003 e 2013.

¹⁰ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. Entre as atividades da ANPAE, ocupam lugar prioritário o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado a cada dois anos desde 1961, seus congressos internacionais e seminários regionais e estaduais e suas pesquisas e publicações especializadas, com destaque para a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico quadrimestral de análise e opinião e veículo de socialização de estudos e experiências em matéria de políticas públicas e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>.

¹¹ A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por

De acordo com Araújo (2016) a escolha das fontes deve-se a importância que esses dois eventos têm tanto no âmbito da pesquisa em educação, de modo geral, como no âmbito da pesquisa em política educacional no Brasil. O recorte temporal ela justifica por acreditar que após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo em 2002, cresce o interesse em desenvolver e divulgar pesquisas sobre a política que começa a ser legitimada por parte do Estado. Os descritores utilizados para a busca das produções foram “Educação do Campo”, “Políticas Públicas em Educação do Campo” e “Formação de Professores do Campo”. Na ANPAE foram encontrados 14 trabalhos sendo que apenas 5 deles estão relacionados ao tema de pesquisa “Formação de professores em Educação do Campo”. Na ANPED foram encontrados 13 trabalhos no período compreendido entre os anos de 2003 a 2013.

Araújo (2016) salienta importantes considerações relacionadas aos estudos encontrados na ANPED no período supracitado.

As reuniões dessa associação eram anuais até esse momento. Aqui cabe destaque a duas questões: a primeira é que as produções relativas a Educação do Campo, enquanto política pública, começam a aparecer a partir da 31ª reunião, que corresponde ao ano de 2008, ou seja, buscando em ordem decrescente, a partir da 30ª reunião, em 2007, não aparecem produções sobre a temática procurada. Outra questão que merece destaque é que o Grupo de Trabalho – GT onde foi encontrado o maior número de publicações foi o de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT 03). Esse dado pode estar relacionado ao movimento histórico da Educação do Campo, no qual os movimentos sociais sempre tiveram papel decisivo na consolidação desse projeto, como, inclusive, confirmam as pesquisas encontradas nesse estudo (ARAÚJO, 2016, p. 29).

Podemos perceber que as produções em Educação do Campo, nos eventos tipo ANPED começam a aparecer a partir do ano de 2008, ou seja, um ano anterior (2007) não possuíam produções sobre a temática. Essa afirmação de Araújo (2016) confirma em parte as constatações de Albuquerque (2011) e Souza (2016) quando comparado às produções de Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduações. Por que em 2008 podemos constatar de acordo com o supracitado por Souza (2016) que foi um ano exitoso relacionado às pesquisas em Educação do Campo, mas podemos certificar também que existem muitas produções em Educação do Campo e Educação rural no ano de 2007 e até mesmo antes do

finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

ano 2007. No evento ANPAE supracitado pela própria autora Araújo (2016) podemos observar que existem produções no ano de 2007, mas no evento ANPED não possui produção antes do ano 2008. Por conta disso, há um crescimento de estudos e trabalhos em Educação do Campo a partir do ano 2008.

Araújo (2016) expôs um quadro com alguns trabalhos encontrados na ANPAE/ANPED, contendo título, fonte e ano.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados na ANPAE e ANPED: Título, Fonte e Ano.

Título	Fonte	Ano
A Educação do Campo e a Universidade: Avaliando práticas de parceria na formação de professores.	ANPAE	2013
De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos sociais e políticas públicas.	ANPED	2012
A formação de Professores no curso de Pedagogia do campo: o caso Unimontes	ANPED	2012
Constituição do Movimento de Educação do Campo: momento sociedade-política.	ANPED	2011
A pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do campo.	ANPED	2008
Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção.	ANPED	2008
Políticas Públicas e Educação do e no Campo – Implicações no Compromisso da Universidade	ANPAE	2007
Concepções e processos das políticas públicas e a educação do campo: por uma escola de qualidade	ANPAE	2007
A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.	ANPAE	2007

Fonte: ARAÚJO (2016, p. 30).

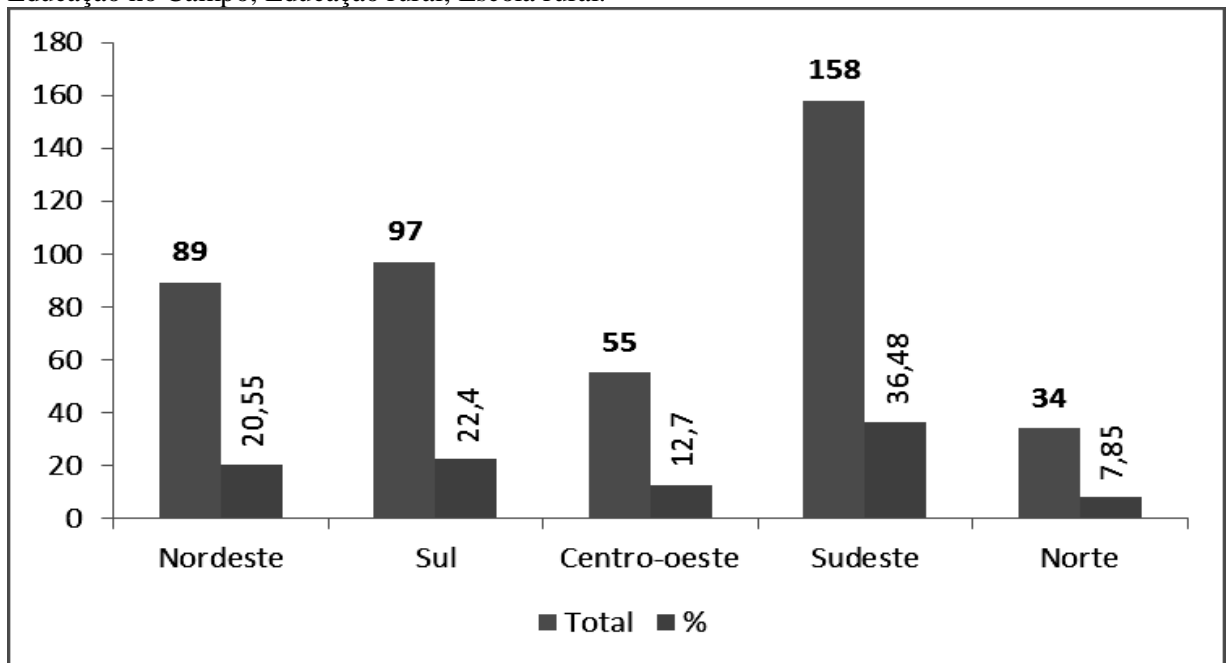
Dos trabalhos encontrados em Educação do Campo em eventos da ANPAE e da ANPED, 14 na ANPAE e 13 na ANPED, totalizando 27 estudos encontrados nesses dois eventos entre os anos de 2003 a 2013, Araújo (2016) expôs na tabela apenas 10 títulos de trabalhos, 5 na ANPAE e 5 na ANPED, pois estão relacionados e se aproximaram mais ao objeto de estudo e ao tema da sua pesquisa “formação de professores em Educação do Campo”.

E quando se compara as regiões e as instituições das produções supracitadas, relacionados à Educação do Campo e formação de professores, Araújo (2016) nos deixa explícito que na região Nordeste foram encontradas apenas 1 estudo, na região Norte 1, Região

Centro-oeste 1, Região Sudeste 3 e Região Sul 4. Portanto, região Sul apresentou um maior número de estudos (quatro) relacionados à Educação do Campo e formação de professores, seguido da região Sudeste (três).

Já os estudos de Albuquerque (2011), no que diz respeito às regiões geográficas do Brasil, onde foram produzidas as 433 teses e dissertações (Figura 1), no período de 1987 a 2015, a pesquisadora expôs os seguintes dados:

Figura 1 - Regiões onde foram produzidas as 433 teses e dissertações em Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.



Fonte: ALBUQUERQUE (2011, p. 62).

Os dados da figura 1 revelam que das 433 teses e dissertações, a região Sudeste é responsável pelo maior número de produções, com um total de 158 teses e dissertações, o que corresponde a 36,48%; a região Sul produziu um total de 97 ou 22,4% e, em terceiro lugar, a região Nordeste com 17,88%, um total de 89 da produção levantada. Sendo assim é possível observar uma concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste. Porém, segundo Albuquerque (2011),

[...] se considerarmos o Distrito Federal (UnB com 25 produções), e os Estados do Pará (UFPA com 23 produções), Rio Grande do Sul (UFRGS com 20 produções), São Paulo (PUC-SP com 18 produções) e Paraíba (UFPB com 17 produções) e verificarmos a concentração dos programas de pós-graduação nestas regiões, observaremos que, proporcionalmente o centro-oeste, o nordeste e o norte apresentam uma considerável contribuição nas pesquisas sobre a educação no meio rural (ALBUQUERQUE, 2011, p. 62).

Em relação, mais especificamente a região Nordeste, Albuquerque (2011, p. 63) demonstra que nessa região, na década de 2000 houve a produção de “3 teses e 13 dissertações com a temática da Educação Rural; no mesmo período, 10 teses e 30 dissertações em Educação do Campo foram produzidas, inferindo que há um aumento da produção regional em torno das duas temáticas” e uma diminuição de teses em Educação Rural.

Souza (2016) reforça que do total das 196 pesquisas entre teses e dissertações encontradas de 1987 a 2008, 36% foram produzidas nos três estados da região Sul (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná). Se o cômputo for até o período de 2015, em que foram identificados 796 trabalhos, incluídos os 196, “os três estados da região Sul terão 33, 20% dos trabalhos defendidos, a região Sudeste soma 27, 86%; a Região Nordeste, 21,76%, o Centro-Oeste soma 11, 06% e a Norte, 5,97%” (SOUZA, 2016, p. 39).

Podemos inferir baseado nesses dados da pesquisa de Albuquerque (2011) no período de 1987 a 2009 que a região Sudeste apresentou a maior quantidade de estudos com temáticas focadas na Educação do Campo. Em contraponto as pesquisas de Araújo (2016) período de (2003 a 2013) e Souza (2016) período de (1987 a 2015) demonstram que a região Sul apresentou a maior quantidade de estudos, seguido da região Sudeste. Portanto, percebemos que na região Sul houve um crescimento de estudos com essa temática a partir do ano de 2009 conseguindo superar a região Sudeste no quesito de números de produções associadas à Educação do Campo.

E quando se compara o Nordeste com a região Sudeste nos estudos de referência em “Educação do Campo” nos anos de 2003 e 2009, Albuquerque (2011) enfatiza que na região Nordeste, durante esse período, foram produzidas 40 teses e dissertações com essa temática, sendo que no mesmo período na região Sudeste foram produzidas 5 teses e 23 dissertações em Educação do Campo e 31 produções em Educação Rural. Estes dados deixam evidente que embora a quantidade de produções, juntando educação do campo e educação rural, da região Sudeste seja maior, o Nordeste consta um aumento de produções em Educação do Campo maior que o Sudeste.

Outra questão interessante analisada por Albuquerque (2011), diz respeito ao fato de que mesmo teses identificadas com a concepção da “Educação do Campo”, apresentam elementos das teorias pragmatistas e pós-modernas centradas na ideia da educação com base na cultura e na identidade dos sujeitos de uma forma geral. Ao contrário, teses identificadas com a educação rural, apresentam antíteses que as alinham às necessidades dos trabalhadores. É possível observar, segundo as análises de Albuquerque (2011), algumas tendências de articulação da educação no meio rural não somente com a luta dos trabalhadores, mas uma

luta para superação do modelo capitalista de sociedade, e ainda, a implementação do modelo socialista.

Percebemos com isso que existe uma interessante relação da categoria do método “contradição” existente entre as produções “Educação do Campo X Educação Rural”. Algumas produções denominadas “Educação Rural” com traços, características e reflexões de Educação do Campo, voltada e pensada na perspectiva do homem, o trabalhador do campo, especialmente, a utilização das categorias marxistas e algumas produções com temas enfatizando a “Educação do Campo” com características peculiares e reflexões da Educação Rural, ressaltando uma educação pragmática para os sujeitos, em geral.

De acordo com Santos (2013):

Nesse sentido defendo a tese de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas no campo da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas denominadas de neoliberais (SANTOS, 2013, p. 11).

Contudo, percebemos através das análises realizadas por Albuquerque que pesquisas até então realizadas com as produções de conhecimento correlacionas a Educação do Campo no Brasil tiveram um crescimento muito relevante nos últimos anos, a partir dos anos 90 e que as regiões que mais têm se destacado em número de estudos voltados a essa temática são as regiões geográficas Sul e Sudeste. Percebemos também que houve um aumento de produções (teses e dissertações) relacionadas à Educação do Campo, porém, nem todas comungam com as ideias de uma educação pensada e articulada em prol dos sujeitos do campo e que alguns estudos acerca da Educação rural, propõe a superação da dualidade campo/cidade no âmbito da educação por meio da escola unitária.

CAPÍTULO III

3. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO/ MESTRADO PROFISSIONAL DA UFRB.

Esse capítulo tem como objetivo apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, perpassando pelo histórico da pós-graduação no Brasil e contribuições de estudos e pesquisas sobre essa temática, até chegar de fato, ao nosso interesse maior que é o Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEducampo.

E desse modo chegar ao objeto desta pesquisa que é exatamente as produções da linha de pesquisa 01 do Mestrado Profissional em Educação do Campo do PPGEducampo. Sendo de fundamental importância que se conheça o histórico desse mestrado, como surgiu esse programa de pós-graduação, como se dá sua organização, especialmente por ser o único no Brasil em Educação do Campo.

Como analisaremos as produções da linha 1 do PPGEducampo utilizando a matriz paradigmática de Sanchez Gamboa, iremos tratar essencialmente neste capítulo sobre a pós-graduação em educação no Brasil, abordando a diferença entre Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional, o processo de constituição do PPGEducampo até chegarmos na linha de pesquisa 01 do mestrado (Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico). Neste processo de organização metodológica da escrita deste capítulo, percebemos que uma das categorias enfatizadas no texto vinculava-se a totalidade, visto que trata de informações e concepções que vão do abrangente ao específico, ou seja, do todo (pós-graduação em educação no Brasil) até chegar a parte (linha 1 do PPGEducampo) fazendo relação com o todo novamente, ou seja, um processo dialético entre o todo e a parte.

Iremos iniciar abordando a questão histórica, enfatizando o processo de criação e expansão da pós-graduação no Brasil, aparentemente por mais contraditório que pareça esse processo está relacionado ao período do regime militar (1964-1985). Esclarecemos que por não ser o foco da nossa dissertação, o estudo sobre ditadura militar e educação no Brasil, estaremos apenas situando à pós-graduação no campo histórico de forma sintética e explicativa para chegarmos aos objetivos que nos interessam, nessa pesquisa, que é a trajetória da pós-graduação até os programas de pós-graduação em Educação do Campo no Brasil.

O período do regime militar foi marcado pela repressão, perseguição política, falta de democracia, censura, supressão de direitos constitucionais e etc. aos sujeitos que eram contrárias ao regime. Assim, o avanço da pós-graduação no Brasil, nesse período, decorre do próprio interesse capitalista daqueles que estavam no poder, a fim de inserir o país na economia de mercado nacional e internacional. Fato que nos possibilita compreender os vários atos institucionais antidemocráticos realizados pelos militares, inclusive perseguição aos professores que eram críticos ao regime, aos marxistas, comunistas e socialistas.

Nesse sentido, a pós-graduação no Brasil recebeu estímulos financeiros principalmente dos Estados Unidos da América – EUA no intuito de melhorar a formação das pessoas para atender ao mercado de trabalho, dando retorno à economia dos EUA e ao desejo do Brasil se tornar uma nação com alto potencial científico e tecnológico. Dessa forma, a implementação da pós-graduação no país não foi algo pensado para o bem maior da população brasileira em termos educacionais para a Vida, mas sim para atender as demandas do sistema capitalista.

Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344) ressaltam que o regime militar, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Entre os objetivos do regime estava o desenvolvimento de grandes projetos tecnológicos “como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações”. Ainda segundo as autoras, durante o regime militar, a criação e expansão da pós-graduação no Brasil resultam do interesse do governo em alcançar esses projetos tecnológicos.

Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades [...]. Este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo regime nesse campo, sobretudo na fase do chamado “milagre econômico”, no início da década de 1970 (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344).

Esses objetivos do governo militar para o país se tornar um “Brasil forte”, promissor, serviram de estímulo para que o governo investisse nas políticas de incentivo ao desenvolvimento tecnológico e científico, ou seja, nas Universidades, favorecendo a criação e expansão da Pós-graduação.

Kuenzer e Moraes (2005) nos chama a atenção para o ano em que foi elaborado o Parecer: 1965, o segundo do regime militar.

Não foi casual. De fato, um dos acontecimentos aparentemente mais contraditórios da história recente do Brasil tenha sido talvez o *boom* experimentado pela pós-graduação brasileira, sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime, então em seus mais difíceis anos de chumbo [...]. Naquela época, as políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras de ensino superior foram consequência, também, de uma aliança tácita – e quase sempre conflituosa – entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda. Os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e da tecnologia [...] (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344).

Podemos observar que os dois grupos, tanto o governo militar quanto as elites acadêmicas possuíam interesses comuns, queriam presenciar o Brasil prosperar cientificamente e tecnologicamente, embora possuíssem ideais políticos antagônicos. Hostins (2006) afirma que no regime militar, na década de 1970, em aparente contradição, teve uma priorização na formação de pesquisadores e docentes universitários. Para tal, houve o desenvolvimento de alianças entre os militares e a academia com o objetivo de definir políticas voltadas para a ciência e projetos tecnológicos de fortalecimento da indústria. Processo que “conduziu os intelectuais e cientistas da esquerda a uma coexistência conflituosa com os militares da direita. Ambos compartilhavam as crenças no nacionalismo e nos poderes da ciência e da tecnologia. No entanto, divergiam quanto às estratégias políticas para atingi-las” (HOSTINS, 2006, p. 134).

No decorrer do tempo histórico, entre avanços, retrocessos, desafios e conquistas, a Pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade, e credibilidade internacional, em várias áreas do conhecimento. Pode-se afirmar que a pós-graduação contribuiu significativamente para o desenvolvimento do país. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p.1342) “A pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”.

Alguns números recentes que descrevem este sistema impressionam pela magnitude. Para se ter uma ideia, entre 2001 e 2003 – período da avaliação trienal da Fundação CAPES – a pós-graduação brasileira atendeu a um universo, em números aproximados, de 112 mil alunos, dos quais 72 mil mestrados e 40 mil doutorandos. Nesse triênio titularam-se 93 mil alunos, entre os quais 21 mil doutorandos e 72 mil mestres. Ainda abusando um pouco dos números, havia no triênio 1.819 programas: 1.020 doutorados, 1.726 mestrados acadêmicos e 115 mestrados profissionais (CAPES, Perfil da Pós-graduação, 2004).

De 2007 a 2017¹², praticamente dobrou a quantidade de cursos de doutorado – nível mais alto da formação acadêmica. Nesse período, os cursos de mestrados profissionais mais que triplicaram e o número de mestrados acadêmicos cresceu 65%. Em 2007 tinham 2061 cursos de Mestrado, 1177 de Doutorado e 156 de Mestrados Profissionais. Uma década após, em 2017 houve um crescimento considerável de cursos de Pós-graduação apresentando 3398 Mestrados, 2202 Doutorados e 703 Mestrados profissionais (CAPES, 2017).

Kuenzer e Moraes (2005) enfatizam que:

Dos pouco mais de 254 mil professores do ensino superior no Brasil, apenas 21% têm doutorado e 35%, mestrado. Ademais, os dados perdem muito de sua expressividade se comparados ao número de egressos por 100 mil habitantes de outros países: entre 1997 e 2003, a Alemanha atingiu o patamar de 30 doutores por 100 mil habitantes; em 2001, o Reino Unido alcançou 24, e os EUA 14 doutores por 100 mil habitantes. Em 2000, a Coreia do Sul registrou a marca de 13,6 e o Japão 12,1 doutores/100 mil habitantes. Em 2003, o Brasil formou 4,6 doutores/100 mil habitantes. Como se vê, ainda há um longo caminho a percorrer (CAPES, 2004, p. 37 Apud Kuenzer; Moraes, 2005 p. 1342).

Hostins (2006) afirma que no Brasil o regime militar teve uma política voltada para o processo de consolidação e criação da pós-graduação, ao contrário de outros países da América Latina que também vivenciaram ditaduras, como exemplo, o Chile, Argentina e Uruguai, que desmantelaram as universidades públicas. Entretanto, no Brasil, assim como nos demais países as diversas ações do regime militar foram no sentido de viabilizar mecanismos que cerceiam a liberdade, com a priorização de projetos considerados estratégicos para os interesses do capital.

Podemos perceber que houve um apoio e um incentivo por parte do governo militar na criação e expansão da pós-graduação, ao contrário de alguns países supracitados, mas também ressaltamos que falta muito para se expandir o acesso a cursos de pós-graduação no Brasil, apesar de todos os avanços elencados.

De acordo com Hostins (2006), pode-se afirmar que na fase final do regime militar – mais precisamente no governo Ernesto Geisel – não só a pós-graduação registrou um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior brasileiro. Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como:

O apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD),

¹²Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8559-pos-graduacao-brasileira-teve-avanco-qualitativo-na-ultima-decada>. Publicado no dia 20 Set. de 2017, 11h50min. Última Atualização no dia 20 Set. 2017 12h35min. Acesso em 2 de fev. de 2020.

que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (HOSTINS, 2006, p. 137).

O ideal nacionalista de um Brasil altamente promissor promoveu a articulação do governo militar com as representações da sociedade científica e universitária definindo políticas de ciências e tecnologias para as universidades. Entre as políticas definidas se encontram os Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG¹³ (1975-1979), articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, tinha como diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL, 2005, p. 13). Entre os principais destaques dessa política “situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais” (HOSTINS, 2006, p. 137).

O II PNPG (1982-1985) continuava tendo como objetivo a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores públicos e privados. Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recaía na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2005, p. 13). Segundo Hostins (2006, p. 139) “Além disso, esse Plano tinha como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira”.

A questão central do II PNPG foi à expansão da capacitação docente visando a qualidade e a avaliação, além de priorizar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

O III PNPG (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento, o primeiro da Nova República, conforme Hostins (2006) previa o desenvolvimento da pesquisa

¹³ Esse material sobre os planos Nacionais de Pós-Graduação se encontra no artigo: Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira de Regina Célia Linhares Hostins. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 23 de fev. 2020.

pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. De acordo com o III PNPG, a busca pela independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século seguinte, acompanhada da ideologia da conquista da autonomia nacional – manifesta, por exemplo, na proposta de uma definição de empresa nacional e na aprovação da reserva de mercado para a informática –, exigia a formação de recursos humanos de alto nível. Procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (BRASIL, 2005, p. 15).

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Este plano evidenciava o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes. O V PNPG elegeu como seus objetivos nos próximos anos: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2005, p. 58-59).

Hostins (2006) enfatiza que no documento a necessidade de mudanças e de enfrentamento da diversidade de demandas da sociedade identificam alguns desafios:

Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação a atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005, p. 43).

Kuenzer e Moraes (2005) destacam alguns aspectos no V PNPG. Em primeiro lugar:

Duas grandes novidades, portanto: a de atribuir aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela qualificação de professores do ensino fundamental, médio e técnico – para a qual o Plano prevê a “possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino” (Idem). E a de, insinuando-se na vaga desencadeada pela Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, propor a formação de quadros para o setor empresarial público e privado. Pode-se antever, nas propostas, a indução de múltiplos mestrados profissionalizantes (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1351).

A partir do V PNPG, os programas *stricto sensu* e os mestrados Profissionalizantes tiveram uma ênfase maior, pois a necessidade de pessoal para a cooperação com os sistemas

de ensino e com os setores empresariais públicos e privados, induziram a proliferação dos mestrados profissionalizantes.

Em 3 de dezembro de 1965, foi publicado o Parecer 977/65, no qual o relator Newton Sucupira define conceitualmente a pós-graduação brasileira. Hostins (2006, p. 135) destaca que foi “nesse parecer que inicialmente se distingue a pós-graduação *sensu lato* de *sensu stricto*”. Hostins (2006) enfatiza que normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento (*sensu lato*) têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade.

A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 4).

A CAPES de acordo Hostins (2006, p. 147) assume que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: “a *acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a *profissionalizante* – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica”. Isso tudo mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

Neves (2002, p. 9) apud Hostins (2006, p. 147) ressalta que no caso da Educação, por exemplo, “o então presidente da CAPES considera que o mestrado profissionalizante permite ao professor ser assistido na resolução de problemas concretos”. Como exemplo, podemos citar aqueles derivados do uso de determinados materiais instrucionais em sala de aula, das novas tecnologias que complementam e fortalecem o processo de ensino e outros.

Se formos comparar o Mestrado acadêmico e o mestrado Profissional podemos perceber de acordo com o que se encontra no site da UFRB que o Mestrado Profissional¹⁴ é uma designação de Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício

¹⁴ Disponível em: www.ufrb.edu.br/equidade/arquivo-de-noticias/5-mestrado-profissional-x-academico. Acesso em 01 de mar. de 2020.

da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES, 0079/2002).

O mestrado profissional veio da própria demanda do mercado de trabalho, da necessidade de mão de obra voltada para a tecnologia e a ciência, com o objetivo de transferir o conhecimento técnico-científico para o mercado de trabalho, enfatizando os conhecimentos que seriam utilizados com mais necessidade nas empresas¹⁵. Já o mestrado acadêmico, foca na pesquisa acadêmica, aprofundando temas relevantes para a sociedade, incentivando o acadêmico a continuar na Universidade, seja ingressando num doutorado ou até mesmo ministrando aulas na graduação e na pós-graduação.

De acordo o que consta disponível no site da CAPES (2015)¹⁶ o Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é responsável por regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos.

Como o nosso objeto de estudo são as dissertações PPGEducampo, e por se tratar de um mestrado profissional, daremos mais ênfase, comentando sobre o mestrado profissional ao invés do mestrado acadêmico. E para isso utilizaremos algumas informações que estão disponíveis no site da UFRB e na Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009, que tem como objetivo regulamentar o mestrado profissional no âmbito da CAPES.

De acordo o que consta no site da UFRB¹⁷, o Mestrado Profissional – MP é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mundo do trabalho. Enfatiza a articulação entre conhecimento, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico, privilegiando assim a Pesquisa Aplicada. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais do campo de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos

¹⁵O mestrado profissional adquiriu outras proporções, não ficando apenas voltado para a dimensão empresarial, atendendo também outros setores, como o educacional.

¹⁶www.capes.gov.br/pt/acesoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

¹⁷www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/formato-do-curso/2-uncategorised/36-natureza-do-mestrado-profissional. Acesso em: 01 de mar. 2020.

formatos como dissertações, relatórios técnicos científicos, curso de formação continuada, elaboração de diretrizes, dentre outros.

Embora possua uma natureza epistemológica diferente dos Mestrados Acadêmicos (MA), destacamos conforme as informações expostas no site supracitado¹⁸ que os Mestrados Profissionais possuem semelhante reconhecimento legal, que é definido através de diversos instrumentos normativos, a exemplo da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, e a Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Apesar de uma trajetória recente, os cursos de Mestrados Profissionais tem tido um gigantesco crescimento no Brasil. Eles somam atualmente um total de 1.012 Programas de Pós-Graduação nas diversas áreas do conhecimento, representando assim cerca de 20% dos PPG em funcionamento no Brasil. Na área de Educação, dos 173 PPGE existentes no Brasil atualmente, 44 deles, ou seja, 25,43% oferecem cursos de Mestrados Profissionais em Educação.

A CAPES (2015)¹⁹ destaca a Portaria Normativa nº 17 que dispõe sobre o mestrado profissional, enfatizando as diferenças na submissão e avaliação de propostas de cursos novos, critérios específicos para a avaliação periódica dos cursos de mestrado profissionais, composição do corpo docente valorizando a produção artística e técnico-científica e a reconhecida experiência profissional e diferentes trabalhos de conclusão, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; relatórios finais de pesquisa, estudos de caso, relatório técnico, proposta de intervenção, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes.

Por isso, que por ser um mestrado profissional, percebemos que as produções do PPGEducampo são as mais variadas possíveis, tendo dissertações, blogs, relatórios, cartilhas, dentre outros, conforme preconiza os principais destaques da portaria normativa.

De acordo com a portaria normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009 no Art.4º, são objetivos do mestrado profissional:

¹⁸www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/formato-do-curso/2-uncategorised/36-natureza-do-mestrado-profissional. Acesso em 06 de mar. de 2020.

¹⁹Disponível em: www.capes.gov.br/pt/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Nesse intuito e com esses objetivos visando o desenvolvimento nacional, regional e local e a formação integrada do profissional, do acadêmico, iremos enfatizar sobre a parte desse todo, ou seja, o Mestrado Profissional em Educação do Campo, o foco da nossa pesquisa e o objetivo principal deste capítulo que é “apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado profissional em Educação do Campo da UFRB”.

As informações coletadas sobre o processo histórico da UFRB, ou seja, do PPGEducampo foram extraídas do site da universidade UFRB²⁰ e serão aqui expostas para que possamos ter uma compreensão mais detalhada sobre o processo de constituição desse mestrado específico.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia²¹ – UFRB é uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, com endereço sede no Campus Universitário de Cruz das Almas, município de Cruz das Almas, Bahia. Criada a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia e decorre da proposta do governo federal de expansão e interiorização do ensino superior (Programa Expandir), sendo a segunda Universidade Federal instalada na Bahia. Deste modo, a Instituição é composta de sete Centros de Ensino²² distribuídos em seis municípios da Região do Recôncavo Sul da Bahia, agregando 540 docentes e 6.549 estudantes da Graduação e 531 alunos da Pós-Graduação.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo (PPGEducampo) foi criado durante o ano de 2012 como fruto de diversas ações de Educação do Campo realizadas no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* Amargosa. Desde o ano de 2007 – um ano após a

²⁰ Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

²¹ Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/base-legal-do-curso. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

²² Municípios: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Santa Antônio de Jesus, Feira de Santana, Santo Amaro.

criação do CFP/UFRB – atentos às demandas por formação específica para a temática Educação do Campo que atinge o entorno do CFP e abrange todo o território nacional, docentes desta Universidade tem realizado um conjunto de ações que hoje se articulam em torno de um Projeto de Educação do Campo expresso na oferta de quatro (4) cursos de graduação (Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias; Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Exatas e da Natureza; Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo e das Águas; Bacharelado em Tecnólogo em Agroecologia; um (1) curso de pós-graduação *lato sensu* (a Especialização em ‘Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro’²³), sediado no CFP (Centro de Formação de Professores) e um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que oferece o curso de ‘Mestrado Profissional em Educação do Campo’, também sediado no CFP *campus* de Amargosa).

O acúmulo realizado nestas experiências permitiu a criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo²⁴ – Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEducampo), que foi aprovado pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRB em 22/05/2012, autorizado pela CAPES durante a Reunião 139^a. Reunião do Conselho Técnico Científico da Educação Superior – CTC/ES em 24 a 28/09/2012, reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pela Câmara de Educação Superior – CES (Parecer CNE/CES nº 250/2014) e homologado pela Portaria do Ministério da Educação nº 187 de 6/3/2015 (DOU de 9/3/2015, Seção 1, p. 11). O programa oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, único na área no Brasil até a atualidade e o quinto Programa de Pós-Graduação em Educação, implantado no estado da Bahia, sendo o segundo localizado no interior do estado. Seu primeiro processo seletivo ocorreu no segundo semestre de 2012 e a primeira turma iniciou suas atividades em 18/03/2013. Nos anos seguintes, regularmente, foram feitos novos processos seletivos, que permitiram a entrada de seis turmas (2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) de alunos regulares.

O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo²⁵ é capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução

²³Esse curso ofertou uma única turma em 2011, em atendimento a uma chamada do CNPq, turma que foi concluída em 2012. O curso ainda existe, mas não ofereceu mais turmas.

²⁴ Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

²⁵ Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa/24-objetivos. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010). E tem como objetivos específicos:

Garantir a constituição de um espaço de formação profissional orientado pelas concepções e princípios da Educação do Campo e de reflexão sobre a diversidade presente na realidade agrária brasileira; Qualificar educadores(as) para redefinir suas práticas pedagógicas e os modelos de gestão das escolas do campo; Propiciar conhecimentos teórico-metodológicos que possibilitem elaboração de análises e diagnósticos da realidade socioeconômica, política, cultural, institucional e ambiental do campo baiano, nordestino e brasileiro; Preparar educadores(as) para desenvolver práticas de escolarização e formação capaz de formar sujeitos aptos a dialogar e intervir nos processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia, no Nordeste e no Brasil; Ampliar a capacidade analítica, metodológica e de atuação dos participantes na relação com a complexidade e diversidade do campo brasileiro; Possibilitar a socialização de experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas de forma inovadora por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, etc.; Formar o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Campo Brasileiro (PPGEducampo/ UFRB, 2020).

O ponto de partida para a criação da proposta de Mestrado Profissional em Educação do Campo²⁶ foi a criação da Pós-Graduação Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro. A criação deste último remonta a criação/oferta da unidade temática Educação do Campo na Licenciatura em Pedagogia com carga horária de 51 horas/aulas, em 2008. A opção metodológica empreendida na disciplina tem procurado articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, com desdobramentos interessantes para o fortalecimento deste campo de pesquisa: projetos de pesquisa e extensão; publicação de artigos; a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Ainda em 2007, foi realizada uma Audiência Pública para discussão do Edital MEC/SECAD/PROCAMPO, com vistas à elaboração de proposta de curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desta audiência e seus desdobramentos foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com UFRB que só assumiu algumas atividades. Em 2008 teve início o Projeto “Ruralidades diversas-diversas ruralidades, sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo da Bahia-Brasil”, uma elaboração do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PGEduC/UNEB e do Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação – CAF (CFP/UFRB). Financiado pela Fundação

²⁶Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/base-legal-do-curso. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

de Amparo a Pesquisa da Bahia – FAPESB e pelo Edital MCT/CNPq 03/2008. Em 2009.2 o grupo que propôs o curso de Mestrado iniciou o projeto de extensão “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”. Construído em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Ba, o projeto consistiu em um curso de formação para professores da rede municipal de ensino e técnicos que atuam no Sindicato de Trabalhadores Rurais, Secretaria Municipal de Agricultura e membros do Conselho Municipal de Educação. O ensejo desta experiência permitiu a sua socialização mediante a apresentação do trabalho completo no “III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo” e “I Encontro Internacional de Educação do Campo”, em agosto de 2010 e a organização do “I e do II Encontro de Educação do Campo de Amargosa”, na proposição da Pós-Graduação em Educação do Campo e na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em Amargosa, sendo hoje, um dos proponentes deste programa de Mestrado. No final de 2010 foi aprovado o lançamento do caderno temático Culturas e Educação do Campo na Revista Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação e, por fim, a criação da Pós-Graduação Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro.

Após todas essas informações gerais relacionadas ao histórico do mestrado profissional em Educação do Campo e sobre a UFRB, iremos especificar e focar mais no PPGEducampo, começando com o Centro de Formação de Professores - CFP, que é o campus da UFRB em Amargosa e locus desta proposta e sobre as linhas de pesquisas, em específico sobre a linha 1.

O Centro de Formação de Professores – CFP²⁷ oferece 08 (oito) cursos de graduação: Licenciaturas em Física, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Química, Letras/Libras, Educação Física e Educação do Campo; dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*: Educação e Interdisciplinaridade (duas turmas concluídas) e uma turma de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (concluída em Setembro/2012).

A Instituição conta com vários cursos de mestrado e dois cursos de doutorado em Ciências Agrárias, área que marca a vocação especializada da Instituição e contexto propício para o desenvolvimento também de pesquisas e intervenções na área da educação rural. O CFP tem desenvolvido vários projetos de ensino e de extensão para os quais obteve financiamento. No âmbito da Pós-Graduação *lato sensu*, desenvolveu o curso em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro financiado pelo CNPq atendendo 47 docentes matriculados. Fora este, está desenvolvendo outros projetos de ensino

²⁷ Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/base-legal-do-curso. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

e extensão voltados para a Educação no Campo. O curso de especialização *lato sensu*, em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, foi o ponto de partida da proposta atual do Mestrado Profissional, em Educação do Campo, por ter ensejado a produção de pesquisas sobre problemas da Educação no Campo. Também no âmbito da graduação foram produzidos muitos estudos sobre essa problemática, consubstanciados nos trabalhos de Iniciação Científica e TCC.

O CFP²⁸ conta atualmente com 100 (cem) docentes, todos em regime de Dedicção Exclusiva – DE. Destes, 28 (vinte e oito) são doutores, 24 (vinte e quatro) estão em estágio final de doutoramento, 48 (quarenta e oito) são mestres, um é especialista e um professor visitante. Possui 1.090 discentes regularmente matriculados em 2012 distribuídos nos oito cursos de Graduação e 47 (quarenta e sete) em estágio final de conclusão de suas monografias no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* [Especialização] em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro. Em seus cinco anos de existência o CFP já aprovou mais de 60 (sessenta) projetos de pesquisa e extensão individuais e coletivos, sendo que 15 (quinze) são coordenados por docentes vinculados a esta proposta e 18 (dezoito) são projetos financiados por agências de fomento e linhas de apoio financeiro ministerial. Possui 12 (doze) Grupos de Pesquisas registrados no CNPq e três Núcleos de Estudos e Pesquisas certificados pela instituição. Ao longo dessa trajetória, o CFP tem procurado contribuir para instaurar na região de sua localização e entorno o debate sobre a Educação do Campo mediante a realização de diversas atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão. O desenvolvimento destas atividades tem assumido um caráter progressivo ao longo dos anos, à medida que novos docentes foram sendo incorporados.

Conforme as informações explícitas no site da UFRB²⁹, o Centro de Formação de Professores está situado geograficamente na região do Recôncavo Sul e no território do Vale do Jiquiriçá, Bahia. Os dois espaços são constituídos por municípios cuja maior parte de sua população é urbana, mas apresenta traços profundos do mundo camponês, assim identificados: A população é majoritariamente urbana conforme definição do IBGE, mas ainda vive ou tem como atividade complementar as atividades agrárias mantendo os traços camponês de ser do povo (linguagem, relação com a feira livre, cultura e identidade sócio territorial camponesa, etc.). A maior parte das matrículas escolares é efetivada nas escolas urbanas, mas as cidades recebem diariamente inúmeros ônibus escolares que deslocam os

²⁸Todas essas informações estão contidas no site da UFRB. Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/base-legal-do-curso. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

²⁹Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/base-legal-do-curso. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

estudantes oriundos do campo. O maior número de salas de aula está no campo que em geral só ofertam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental; As escolas do campo estão esvaziadas em função da falta de infraestrutura, falta de formação para os professores inseridos na realidade agrária e camponesa e pela ausência de políticas de desenvolvimento agrário local que incentive a permanência dos jovens no campo.

O curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo tem por propósito intermediar o diálogo entre a diversidade camponesa e o fazer pedagógico, visando contribuir para que os(as) professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo possam redimensionar suas leituras sobre a realidade agrária brasileira, redefinindo suas práticas pedagógicas e os modelos de gestão das escolas do campo buscando possibilitar uma escolarização e formação capaz de preparar sujeitos aptos a dialogar e intervir nos processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário.

A Área de concentração do Programa é Educação do Campo, que abriga duas Linhas de Pesquisa/Atuação científico-tecnológica: Trabalho, movimentos sociais e educação e Formação de Professores e Organização do Trabalho pedagógico nas escolas do campo. A primeira, enfocando as relações da Educação do Campo com as condições do trabalho e com os contextos sociais, políticos e econômicos da transformação da realidade rural brasileira. A segunda, que é o nosso *locus* da pesquisa discute a formação de professores e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas do campo, sempre em busca de iniciativas de intervenção pedagógica e organizacional que contribuam para o aprimoramento da educação das populações rurais.

A grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo é composta de 14 disciplinas, todas com conteúdos voltados à temática das Linhas de atuação, formando um conjunto muito bem articulado, apto a fornecer uma visão integrada da problemática da educação no contexto rural. A literatura de apoio é pertinente, qualificada e atualizada. O programa constitui-se em um total de 24 créditos, sendo 14 em componentes e atividades obrigatórias e 10 em componentes optativos. Inicialmente, o curso ofereceu 12 vagas, passando a oferecer 20 vagas a partir do processo seletivo de 2015. O regime curricular do curso inclui também a elaboração de trabalho final de conclusão de curso que poderá assumir a forma de Dissertação ou de outros formatos conforme prevê a Portaria nº 17/2009 da Capes, todos devendo ser submetidos à defesa pública.

Sobre as Linhas de pesquisas do PPGEducampo consoante as informações contidas no site³⁰ desde sua fundação, em 2012, até o ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo estava organizado em duas linhas de pesquisa:

- **Linha 1 – Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.**
- **Linha 2 - Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação.**

As duas linhas de pesquisa constantes neste Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo surgiram a partir da conjugação de três fatores: a) qualificação e atuação profissional dos docentes que compõem o quadro de professores do Programa; b) as demandas presentes no contexto da Educação do Campo no estado da Bahia; c) a experiência docente junto ao curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (realizada no CFP entre 2011-2012).

Nesta perspectiva, através de suas duas linhas de pesquisa, o Programa busca atender dois grandes grupos que tem manifestado interesse pelo mesmo:

- Um primeiro, constituído de profissionais que atuam no contexto da **educação formal**, em escolas do campo ligadas às Secretarias Municipais de Educação e/ou Estaduais de Educação; ou ainda com as pedagogias alternativas como as que são desenvolvidas na Rede “Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS”, assumindo as funções de professor(a), coordenador(a) pedagógico(a), monitor(a), assessor(a) pedagógico(a), diretor(a) escolar e secretário(a) municipal de educação, etc.;
- Um segundo, constituído de profissionais que atuam no contexto da **educação não-formal** no/do campo em Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, tais como o Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado da Bahia, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Comissão Permanente de Justiça e Redação – CPJR, Movimento de Trabalhadores/as, Assentados/as, Acampados/as e Quilombolas – CETA, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF, Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG, etc.; em Organizações Não-Governamentais – ONG’s a exemplo da Articulação do Semiárido – ASA, Movimento das Organizações

³⁰Disponível em: www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/linhas-de-pesquisa. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

Comunitárias – MOC, e em secretarias municipais de Agricultura, Secretaria do Meio Ambiente e Secretaria de Cultura do estado da Bahia, atuando como extensionistas e técnicos mobilizadores. Desde o final de 2016 o Programa tem debatido a reformulação de suas linhas de pesquisa. As reuniões e eventos realizados para atender a este objetivo tem levado à propositura da manutenção da Linha 1, reformulação da Linha 2 e criação de uma terceira linha. Neste novo desenho, o programa será estruturado em três Linhas, conforme descrição a seguir.

Quadro 4 – Síntese da proposta de nova estruturação das linhas do PPGEDUCAMPO - 2018.

Linha 1	Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.
Linha 2	Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo.
Linha 3	Diversidade Cultural e Educação do Campo.

Fonte: PPGEducampo.³¹

A estruturação em 3 linhas de pesquisa, passou a ser adotada a partir de Outubro de 2019, sendo incluída no edital de 2019, para a turma de ingresso em 2020.

A linha 1– **Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo**. Reúne discussões que abordam a formação de professores e educadores e aspectos relativos à Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo. Assim, poderá ter enquanto objeto de estudo e/ou intervenção: a escola do campo, processos de alfabetização, escolarização e profissionalização no/do campo, a formação de professores, a diversidade étnico racial nas escolas do campo, acesso e permanência da juventude campesina à Universidade, gestão da escola, gestão de projetos institucionais, financiamento da educação, projeto político-pedagógico, didática, currículo e avaliação no contexto da escola seriada, multisseriada ou organizada em ciclos de aprendizagem, sempre orientados para a investigação da escola do campo³².

A linha 1, lócus da nossa pesquisa estão as produções que serão analisadas, abordam diversas temáticas interligadas a Educação do Campo e relacionadas a formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Percebemos com isso, de acordo com as temáticas e títulos das produções da linha 1 do PPGEducampo, cujos

³¹Quadro disponível no site do programa: Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

³²Ementada linha 01, disponível no site do programa. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

títulos estão expostas no quadro 1, presente no capítulo teórico-metodológico, que possuem temáticas variadas, nem todas abordando nos títulos “formação de professores”, mas com temáticas voltadas e conectadas com a linha 1.

Sobre a metodologia utilizada no PPGEducampo, enfatizamos que o Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo³³ é organizado segundo o regime da Pedagogia da Alternância. A alternância é caracterizada pela articulação planejada entre os dois tempos formativos que atravessam a vida do estudante, o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC, o que permite a capacitação profissional e permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no PPGEDUCAMPO, sem grandes prejuízos a sua continuação no mundo do trabalho.

A Alternância, consoante as informações expostas no site do PPGEducampo, é uma metodologia amplamente apropriada pela Educação do Campo no Brasil por possibilitar, entre outras coisas, a interlocução entre os tempos formativos distintos interligados com à vida dos sujeitos e permitindo a produção do conhecimento no âmbito da relação entre a produção acadêmica e a produção laboral de cada sujeito ingressante. Tal produção é resultado não apenas dos interesses individuais, mas das necessidades dos sujeitos coletivos como escolas, comunidades, movimentos, sindicatos, assentamentos ou segmentos sociais e políticos comprometidos com a emancipação dos sujeitos do campo.

A metodologia do curso orienta a vida acadêmica dos docentes e discentes no Programa e traz como princípio fundamental a articulação das quatro dimensões estruturantes numa proposta curricular de base crítica, a saber: a) o ensino como base articuladora da relação teoria-prática, buscando a práxis; b) a extensão enquanto base dos processos de ensino-aprendizagem; c) a pesquisa como princípio educativo; d) o trabalho como princípio educativo.

Com a Alternância busca-se criar condições teórico-metodológicas para que os(as) educandos(as) façam diagnósticos, pesquisas, atividades extensionistas, desenvolvam ações em ambientes escolares e não-escolares como os movimentos e redes sociais e sindicais do campo, problematizem sua realidade e reelaborem suas práticas de intervenção profissional, social e política a partir das leituras teóricas, fazendo a releitura de bibliografias a partir da vida e do mundo do trabalho, bem como, da prática cotidiana.

Este encaminhamento encontra precedente e base legal na legislação educacional brasileira, notadamente o Art. 28 da LDBEN; a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002;

³³Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/formato-do-curso/2-uncategorised/35-metologia-da-alternancia>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006; a Resolução CNE/CEB, nº 01, de 01/02/2006; o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Este último instrumento jurídico estabelece no seu Art. 5, ao se referir à formação de professores para a Educação do Campo que: “§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo; § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo e também por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Estas normativas oferecem base legal para que os períodos vivenciados no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade sejam contabilizados como horas e créditos, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo.

Deste modo, considerando as especificidades da Educação do Campo, a metodologia do curso tem como orientação central articular a vida laboral do(a) educando(a) com seu projeto de Trabalho de Conclusão Final do Curso – TCFC. O objetivo é criar condições teórico-metodológicas para que os(as) educandos(as) façam diagnósticos, problematizem sua realidade e reelaborem suas práticas de intervenção profissional, social e política, conduzindo-os à elaboração do TCFC.

Em relação à carga horária do programa, são distribuídas em vários Componentes Curriculares (obrigatórios e optativos) e as Atividades Curriculares estão dividida entres dois tempos formativos pautados por atividades didáticas diferenciadas, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. O Tempo Universidade é organizado temporalmente em módulos presenciais. São de dois a três módulos por semestre, com carga horária e creditação definida em função dos componentes curriculares ofertados. Geralmente, os módulos do TU tem duração entre duas e quatro semanas. Cada docente responsável pelo componente curricular indica textos e elabora atividades a serem desenvolvidas no TC, que são acompanhadas através de diversos instrumentos, como a plataforma SIGAA, que permite registro de atividades e acompanhamento dos discentes de forma on-line. No TC os(as) discentes realizam atividades de leitura, pesquisas, intervenções ou diagnósticos locais orientados pelos docentes dos componentes curriculares durante o TU.

Percebemos que o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB possui uma proposta diferenciada, intercalando Tempo Universidade e Tempo Comunidade,

favorecendo assim uma aprendizagem mais eficaz em busca do conhecimento para uma produção final, sendo todas de grande relevância social e que na maioria das vezes dar um retorno para a comunidade em forma de projeto, blog, cartilha, manifestos, dentre outros.

As informações supracitadas foram todas extraídas do site da UFRB³⁴ e do site do Programa do PPGEducampo. Foi realizado um contato presencial com o campus de Amargosa da UFRB afim de buscar informações relacionadas à nossa pesquisa, porém, todas as informações sobre o Mestrado estão expostas no site, facilitando assim o acesso de todos.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa, assim como as outras do PPGEducampo, possa atingir seu objetivo principal que é ser de grande relevância para a sociedade, em específico para o Mestrado Profissional em Educação do Campo, que é objeto dessa pesquisa.

³⁴Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

CAPÍTULO IV

4. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, LINHA 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO.

Esse capítulo pretende apresentar o objeto de estudo que são as produções de conhecimento da linha 1 “Formação de Professores e Organização do trabalho Pedagógico” do Mestrado Profissional em Educação do campo da UFRB. Com o objetivo de analisar as fundamentações teóricas-metodológicas e contribuições enquanto produção de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB pela linha de pesquisa 01, verificando a partir das temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas.

Os dados coletados desse estudo serão apresentados em forma de quadros assim como foi mencionado no Capítulo 1, teórico-metodológico, visto que dessa forma viabiliza a familiarização com os dados e suas nuances, sejam os metodológicos, teóricos, questão da pesquisa, dentre outros, possibilitando as análises desses dados.

Esse estudo e em específico este capítulo, pretende responder ao questionamento sobre “Que fundamentos teóricos-metodológicos e as possíveis mediações entre perguntas e respostas científicas estão presentes na produção de conhecimentos do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com foco na linha 1: Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?”.

De acordo com esse questionamento pretendemos apresentar os dados em forma de quadro, destacando os fundamentos teóricos, metodológicos, pergunta científica e respostas presentes nas produções, além de elencarmos o ano, o tipo e os títulos das produções.

A categoria metodológica desse capítulo é referente “a mediação” por entender que o processo dialético de pergunta-resposta perpassa por essa dimensão na produção do conhecimento. Ou seja, os caminhos trilhados da pergunta até chegar a resposta se dar de acordo com o caminhar de vários elementos que são enfatizados e descritos como a teoria, os teóricos utilizados, a metodologia utilizada, a relação do sujeito e o objeto, dentre outros. E tudo isso decorre de uma “mediação” que faz a junção de todos esses elementos para dar corpo e coerência interna à produção ou a pesquisa.

Iremos de imediato fazer uma apresentação geral, para observarmos o que foi explicitado, logo em seguida, iremos destrinchar os elementos e dados apresentados, a fim de

construirmos uma análise fundamentada através da matriz Paradigmática utilizada e reformulada por Sanchez Gamboa. Tendo como base teórica para fundamentar esse capítulo: Gamboa (2012), Souza (2016), Albuquerque (2011), Kopnin (1978), além de outros como Kuenzer (2008) para nos embasar teoricamente quanto ao objetivo traçado.

A matriz paradigmática reformulada por Sanchez Gamboa que iremos utilizar para nos auxiliar nas análises, conforme descrito no Capítulo 1, é reconstituída numa relação dialética entre Perguntas e respostas, enfatizando a construção da pergunta e o percurso da construção da resposta. A matriz ressalta os seguintes elementos:

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade ► Problema ► Quadro de questões ► Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA: Nível Técnico, Nível Metodológico, Nível Teórico, Nível Epistemológico, Pressupostos Gnosiológicos, Pressupostos Ontológicos.

Portanto, as produções serão analisadas tendo como parâmetro esses elementos contidos na matriz paradigmática e como teoria de base para fundamentar o estudo, o livro “Pesquisa em educação, métodos e epistemologias” e o livro “Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas” de Sanchez Gamboa.

Serão apresentados dados das quatro turmas do PPGEducampo, do ano de 2013 a 2016, por entender que esse mestrado se constituiu no ano de 2012, tendo sua primeira turma em 2013. E o recorte até 2016, porque as produções foram defendidas em 2018, quando se iniciou essa pesquisa. Contudo, esse estudo foi baseada nas produções das quatro turmas já concluídas nos anos 2013 a 2016 que fazem parte da linha 1, sendo assim possível apresentar os dados e posteriormente analisar as 24 produções defendidas, as quais estão acessíveis no site do programa.³⁵

Organizamos o capítulo apresentando primeiro os títulos das produções, depois a pergunta científica, os níveis metodológicos, teóricos, as respostas e as análises. Cada item desses vem acompanhado de uma apresentação dos níveis com as análises.

Enfatizaremos a seguir os títulos das produções em suas respectivas turmas.

³⁵Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

Quadro 5 – Títulos das Produções: Turmas de 2013 a 2016.

TÍTULOS DAS PRODUÇÕES – Turma 2013	NÚMEROS DAS PRODUÇÕES
A Educação do Campo no Território Velho Chico: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.	(P1/2013) ³⁶
Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.	(P2/2013).
Processo de Organização Política dos Educadores das Escolas Municipais do Campo de Planaltino/Ba: manifesto à Comunidade Planaltinense.	(P3/2013).
Indicadores de avaliação da implementação das diretrizes para educação do campo em Amargosa.	(P4/2013).
O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.	(P5/2013).
Relatório Técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório estadual da Educação do Campo em Alagoas – Parecer nº 313/2014 – CEE/Al e Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/Al.	(P6/2013)
TÍTULOS DAS PRODUÇÕES – Turma 2014	NÚMEROS DAS PRODUÇÕES
Formação de Professores na Educação do Campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral.	(P7/2014)
A pedagogia Histórico-crítica e a Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas em escolas do campo.	(P8/2014)
Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de Professores.	(P9/2014)
A contribuição do projeto político - pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o subsistema de Maricoabo - Valença-Bahia.	(P10/2014)
Projeto conhecer, analisar e transformar (CAT): quinze anos formando professores do campo em Conceição do Coité/Ba.	(P11/2014)
Permanência Escolar de Estudantes da Comunidade Canta Galo-Valença-Bahia.	(P12/2014)
TÍTULOS DAS PRODUÇÕES – Turma 2015	NÚMEROS DAS PRODUÇÕES
Formação de educadores/as nas escolas dos projetos de assentamentos rurais, no município de Itiúba-Ba, na perspectiva do movimento de trabalhadores/as assentados/as, acampados/as e quilombolas – Ceta.	(P13/2015)
A realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no território do Vale do Jiquiriçá -Bahia.	(P14/2015)
O projeto político-pedagógico da escola família agrícola do alto rio pardo norte de Minas Gerais: um projeto de campo em disputa.	(P15/2015)
Acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Ensino Superior.	(P16/2015)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de Alfabetização nos Cadernos de Educação do campo.	(P17/2015)
O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no Município de Mutuípe-Ba.	(P18/2015)
TÍTULOS DAS PRODUÇÕES – Turma 2016	NÚMEROS DAS PRODUÇÕES
Formação de Educadores do Campo no Âmbito do Programa nacional de educação na reforma agrária (Pronea): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).	(P19/2016)
A Formação Docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG.	(P20/2016)
Educação Quilombola no Distrito de Maricoabo - Valença/ Ba: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas.	(P21/2016).
Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia.	(P22/2016)

³⁶ P1= Produção 1 da turma de 2013. Utilizaremos a legenda de P1 a P23, correspondente às 23 produções das quatro turmas (2013 a 2016).

Limites e Possibilidades das Práticas Pedagógicas nas Escolas Multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia.	(P23/2016)
Relatório reflexivo sobre a prática docente em língua portuguesa em uma escola do campo.	(P24/2016).

Fonte: Elaborada pela autora (2019).³⁷

Apresentamos acima os títulos das produções com uma legenda (P1 a P24) correspondentes as 24 produções das quatro turmas de Mestrado. Nos referimos a legenda (P) de produções e ao número (P1 ao P24) quando formos enfatizar as produções acima descritas para não precisarmos repetir os títulos das produções.

Percebemos que os títulos das produções analisadas e explícitas logo acima, estão relacionadas com a pergunta científica e com as temáticas que abordam. Algumas produções apresentam títulos longos com muitas palavras, mas todas relacionadas e interligadas com a pesquisa.

É interessante que o título esteja relacionado ao tema, ao problema da pesquisa e aos objetivos. O título também deve se apresentar de forma clara, objetiva, pontual, sem rodeios e ser atrativo no sentido de despertar no leitor, o interesse pela pesquisa. O título deve apresentar o trabalho desenvolvido, deve atrair o leitor, deve estar relacionado com a pesquisa, com a linha e o grupo de pesquisa.

Visto dessa forma, a matriz paradigmática enfatizada por Gamboa (2012) começa com a Construção da Pergunta, em que o autor ressalta o mundo da necessidade, o problema, quadro de questões. Iremos com esse intuito explicitar as perguntas, questões ou problemáticas das produções (P1 a P23) para fazermos uma análise de acordo com a matriz paradigmática ressaltada por Gamboa (2012).

³⁷Elaborado com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

4.1 Produções de conhecimento e suas perguntas-síntese: reflexões e contribuições.

A construção da pergunta.

Mundo da Necessidade ► Problema ► Quadro de questões ► Pergunta

Quadro 6 – Perguntas científicas das produções: Turma de 2013 a 2016.

PERGUNTAS CIENTÍFICAS	PRODUÇÃO/ TURMA 2013
<p>Analisar as contribuições e limites da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do território Velho Chico e identificar possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na construção de currículos das escolas. (p. 16).</p> <p>Os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões, estão <i>se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos⁷ que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida</i>. Seria esse o caso da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico?</p> <p>como a questão curricular é tratada, quais as suas contribuições e limites, e como apontar algumas possibilidades dentro da nossa linha de análise? (p. 165).</p>	<p>P1/2013 Dissertação</p>
<p>É nesse contexto que lançamos nossa questão de pesquisa a fim de buscar entender de que forma os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA³⁸ junto aos monitores das EFAs³⁹ do Médio Jequitinhonha contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional dos mesmos? (p. 25).</p>	<p>P2/2013 Dissertação</p>
<p>Nossa pesquisa busca centrar-se nos processos de mobilização e construção coletiva de educadoras/es do município de Planaltino como fator determinante à elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo deste local. (p. 14).</p> <p>Apontar os limites e possibilidades da participação coletiva no processo de construção das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, que culminou na elaboração do <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i>, enquanto produto desta pesquisa. (p. 15).</p>	<p>P3/2013 Manifesto</p>
<p>Diante do exposto, nosso problema de pesquisa é: Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? (p. 20).</p>	<p>P4/2013 Dissertação</p>
<p>Assim, diante do resultado desse trabalho anterior e as problemáticas geradas por ele constituiu-se o desejo de pesquisar como os profissionais da educação da comunidade de Mutãs veem esses jovens que frequentam as escolas do distrito e como esta visão interfere na organização do trabalho pedagógico das mesmas? (p. 16).</p>	<p>P5/2013 Relatório técnico</p>
<p>Objetivo geral apresentar o processo de construção coletiva do marco regulatório da Educação do Campo no estado de Alagoas, através da proposição de uma Resolução Estadual. (p. 20).</p>	<p>P6/2013 Relatório técnico</p>
PERGUNTAS CIENTÍFICAS	PRODUÇÃO/ TURMA 2014
<p>Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola? (p. 14).</p>	<p>P7/2014 Dissertação</p>
<p>Ao considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como ponto de apoio na luta dos educadores</p>	

³⁸ Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

³⁹ Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

que almejam uma educação emancipadora, a questão da pesquisa: qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira? (p. 23).	P8/2014 Dissertação
Qual fenômeno por traz de tamanha diferença no desempenho escolar dos sujeitos do campo e da cidade? O que teria levado as escolas públicas rurais a tamanha precarização estrutural? (p. 13). Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. (p. 22).	P9/2014 Plano de Formação de professores.
Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia? (p. 16).	P10/2014 Relatório de formação continuada de professores.
Analisar a atuação do CAT, na formação de professores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015). (p. 14). Neste contexto a presente pesquisa busca responder a pergunta: <i>E agora CAT, o que fazer?</i> A intencionalidade é discutir sobre as lacunas e as possibilidades do projeto, tecendo novas trilhas para que o mesmo se constitua enquanto política pública de formação de educadores do campo. (p. 31).	P11/2014 Cartilha CAT.
Em quais condições os estudantes do Canta Galo permanecem no sistema escolar? (p. 26).	P12/2014 Blog
PERGUNTAS CIENTÍFICAS	PRODUÇÃO/ TURMA 2015
Assim, este trabalho traz indagações sobre a realidade educacional da reforma agrária, cujo recorte espacial se situa no município de Itiúba, no estado da Bahia Propósito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a construção de um Caderno Pedagógico. (p. 22).	P13/2015 Caderno pedagógico
Qual a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jequiriçá? (p. 19).	P14/2015 Dissertação
A reconstrução colaborativa do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo (EFAARP) – Norte de Minas Gerais. A questão que nos inquieta neste trabalho diz respeito a nossa percepção de que o PPP da escola não dá conta de fazer uma leitura da realidade do campo do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições. Neste sentido, é necessário propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 9).	P 15/2015 Dissertação
A presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Entendemos que ainda são escassas as produções acadêmicas referentes à temática sobre o acesso, permanência e aos percursos escolares de estudantes camponeses. (p. 17).	P16/2015 Relatório
Quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? (p. 17).	P17 Dissertação
Delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turmas multisseriadas no município de Mutuípe-Ba? (p. 28).	P18 Relatório Técnico
PERGUNTAS CIENTÍFICAS	PRODUÇÃO/ TURMA 2016
A presente pesquisa versa sobre a formação de educadores e educadoras do campo, sendo o lócus da pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo. (p. 16).	P19/2016 Relatório final
Objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de	P20/2016

Rubim situado no Vale do Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético. (p. 13).	Relatório final
Minha principal inquietação se deve, neste caso, ao fato de me perguntar se já existe nestas instituições escolares uma prática pedagógica que respeite o povo quilombola nas especificidades que lhes assemelham, visando assegurar o respeito à identidade dessas comunidades. É notória a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da lei número 10.639/03, dentre outras, no entanto, estas políticas afirmativas têm sido consideradas, ao se operacionalizar a educação quilombola ou a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença? (p. 26-27).	P21/2016 Dissertação
A pesquisa partiu-se do seguinte problema de pesquisa, a saber: quais os fundamentos teóricos que orientam a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia, especificamente ao que se referem ao Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA? (p. 16).	P22/2016 Dissertação
Como se concretizam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas multisseriadas, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido aos sujeitos do campo no município em estudo. (p. 11) Que saberes, no período de quinze anos (15) as educadoras das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia, construíram em suas práticas pedagógicas e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de propostas educativas para turmas multisseriadas? (p. 15).	P23/2016 Dissertação
Nesse sentido, forma esboçadas as seguintes questões de pesquisa : É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? (p. 16).	P24/ 2016 Relatório

Fonte: Elaborada pela autora (2019).⁴⁰

Neste capítulo de análise, principalmente neste item, juntamente com o item 4.4 contemplamos o objetivo específico dessa pesquisa que é *verificar na pergunta científica dos textos dissertativos da linha 1⁴¹ o seu processo de materialização da pesquisa*. Como Categoria de Conteúdo destacamos “pergunta científica” das produções de conhecimento e como Categoria de método destacamos “totalidade-particularidade” por entender que as perguntas científicas geralmente surgem de uma necessidade, de uma particularidade, uma problemática local para contemplar tanto a particularidade (a escola, o bairro, a comunidade) como o todo, toda uma sociedade, município, Estado, uma totalidade.

De acordo com Cheptulin (2004, p. 196) “o particular é a unidade do singular e do geral, e a correlação entre particular e geral representa uma correlação do todo e da parte, e exatamente, por essa compreensão dialética, afirma que ‘*o particular é o todo e o geral é a parte*’”.

⁴⁰ Elaborado com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

⁴¹ Linha 1: Formação de Professores e Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Compreendemos que esse processo dialético em que o todo-parte, particularidade-totalidade estão inseridos nessas produções de conhecimento, quando as produções apresentam uma questão local, uma pergunta científica, uma particularidade, mas que essa particularidade representa toda uma problemática que embora seja do particular faz parte do geral, da totalidade. Garcia (2009, p. 46) enfatiza essa relação/ligação com outro exemplo, “Isso não quer dizer que o singular tenha existência própria, uma vez que ele se encontra organicamente ligado ao geral, ou seja, não há fenômeno/ou forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma, ambos existem em ligação indissolúvel”.

Nessa relação dialética “todo-parte”, “particularidade-totalidade”, embasaremos nossas análises na Matriz Paradigmática enfatizada por Gamboa (2012), pois busca recuperar a lógica essencial da pesquisa científica: a relação dialética entre uma pergunta (P) e uma resposta (R).

Ao enfatizarmos as perguntas das produções e ao começarmos a analisá-las de acordo com a matriz paradigmática, ressaltamos que a pergunta é o ponto chave de toda produção científica. Sem pergunta dificilmente teremos respostas. A pergunta é o início de toda pesquisa e um dos elementos principais das produções científicas, além de ser o pontapé inicial na produção de conhecimento.

Bachelard (1989, p.189) apud Gamboa (2013, p. 20) ressalta que “para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói”.

Gamboa (2012) salienta que:

A construção da pergunta, origina-se no problema concreto (situado, datado e ativo). O problema é traduzido, reduzido ou racionalmente “apreendido” em forma de indagações e de questões que ganham clareza e possibilidade de serem respondidas quando elaboradas em forma de perguntas (claras e específicas). Uma vez reformuladas as perguntas que orientam o processo de pesquisa (momento do projeto), são produzidas as respostas (momento da realização da pesquisa) (GAMBOA, 2012, p. 78).

Conforme exposto acima, Bachelard (1989) relaciona a pergunta ao conhecimento científico, se não tiver pergunta não terá conhecimento. Já Gamboa (2012) enfatiza a pergunta como ponto chave que conduz o processo de pesquisa. Assim, tanto Bachelard quanto Gamboa, embora façam relações diferenciadas, salientam a importância da pergunta científica. O que justifica a relevância da questão científica ser reformulada em forma de perguntas claras, objetivas e em forma de questionamentos (perguntas) específicas e inéditas. Isso não quer dizer, que toda questão científica necessariamente tenha que ser apresentada em

forma de pergunta, com um ponto de interrogação no final. Mas é importante que o pesquisador deixe claro, explícito o que deseja pesquisar, ou seja, qual o seu questionamento como ponto de partida da pesquisa.

As perguntas das produções acima elencadas e expostas no quadro 6 são referentes aos variados tipos de produções como: relatórios, dissertações, cartilhas, blog, manifestos, plano de formação dentre outros, das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Algumas produções, 13, no total das 24 apresentam os problemas científicos em forma de perguntas, questionamentos, apresentando a questão da pesquisa de forma clara e objetiva. Uma dissertação, embora explicita a questão de pesquisa, a mesma se encontra muito confusa, dificultando o entendimento de quem ler. Dez produções, não enfatizam as problemáticas científicas em forma de questionamentos, não explicitam e não deixam claras as perguntas científicas. Tivemos que recorrer aos objetivos da pesquisa para entendermos o que seria pesquisado.

Iremos expor alguns exemplos de produções (P1 a P24) correspondentes as 24 produções das quatro turmas que apresentaram perguntas científicas explícitas:

-Diante do exposto, nosso problema de pesquisa é: Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? (P4/2013), (p. 20).

-Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola? (P7/2014), (p. 14).

-Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia? (P10/2014), (p. 16).

-Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turmas multisseriadas no município de Mutuípe-Ba? (P18/2015), (p.28).

-Quais os fundamentos teóricos que orientam a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia, especificamente ao que se referem ao Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA? (P21/2016), (p. 16).

A maioria das perguntas científicas das produções expostas acima, ou seja, 13 das 24 produções apresentam a pergunta científica de forma muito bem definida, clara, coerente, facilitando a compreensão de quem fizer a leitura, além de contribuir com a produção do

próprio autor/pesquisador na investigação da sua pesquisa com um questionamento bem definido. De acordo com Gamboa (2012):

[...] não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta-síntese. Em função da pergunta e da sua clareza, obteremos respostas válidas ou pertinentes. À medida que a pergunta é consistente e clara, obteremos respostas consistentes e claras. As perguntas confusas, insignificativas e óbvias correspondem a respostas com as mesmas características (GAMBOA, 2012, p. 115).

Gamboa (2012) nos chama atenção para o fato de que perguntas confusas, com falta de coerência, indefinida, decorrem em respostas e conclusões com o mesmo perfil. Geralmente, o pesquisador que apresenta a pergunta científica confusa e insignificante se perde no caminho e não alcança bons resultados, pois a pergunta e a questão científica não ficam claras nem para o próprio pesquisador, nem ele sabe o que está de fato pesquisando. Consequentemente, qualquer resposta serve, mesmo não respondendo ao que foi perguntado confusamente e obviamente.

Outra questão analisada, são os problemas (perguntas) científicas que são confundidos com os temas. Tema é tema, problema é problema. O problema é a busca de respostas e soluções. O tema é a temática do que se vai pesquisar. Portanto, como aponta Gamboa (2012, p. 114) “pesquisam-se problemas e não temas”. Percebemos nas 24 produções analisadas, que nenhuma delas apresentaram essa confusão entre tema e problema. A maioria, ou praticamente todas fazem essa distinção com muita eficiência.

Não estamos aqui salientando que o problema ou pergunta tem que está dissociado do tema, muito pelo contrário, o problema é a definição mais clara e delimitada do tema. É saber definir, expor isso de uma forma muito bem afunilada, esmiuçada, focando em um aspecto do tema a ser pesquisado. Gamboa (2012) ressalta sobre tema e problema:

Quando a pesquisa está demasiadamente controlada dentro de uma determinada temática, ou fica presa dentro de um sistema de categorias, seus resultados, em vez de clarear os problemas, lançam mais confusão, e as dificuldades se tornam maiores, ocultando e impedindo sua compreensão. Essa situação resulta da confusão de problema com tema (GAMBOA, 2012, p. 114).

Da mesma forma que acontece a confusão entre tema e problema, observamos nas produções elencadas acima, objeto dessa pesquisa, que há duas produções com mais de uma pergunta científica, com vários questionamentos, dificultando o entendimento da pergunta e o comprometimento de se obter respostas para essas perguntas. Percebemos também das

produções analisadas que uma produção, mesmo tendo apenas um questionamento, por apresentar a pergunta muito extensa se torna confusa e não sabemos ao final o que foi perguntado, dificultando o entendimento.

Gamboa (2012, p. 115) nos chama atenção para o fato das perguntas científicas se apresentarem com apenas uma pergunta síntese. “numa pergunta-síntese, uma e não várias, pois do contrário teríamos não uma, mas várias pesquisas, comprometendo assim o rigor da própria investigação”.

Diante dessa afirmação, percebemos a importância de uma pergunta-síntese, podendo o autor levantar questionamentos na produção, mas o ideal é que a pergunta-problema da pesquisa seja formulada em apenas uma, de forma coerente, com objetividade e clareza, além de ser fundamental está relacionada ao mundo da necessidade, da contradição e do ineditismo, pois perguntas que já foram pesquisadas não tem “relevância” social na pesquisa e na vida acadêmica.

A obtenção do conhecimento e a relevância social que a pesquisa proporciona surgem de uma atividade investigativa, de uma questão-problema. Escobar (2002) nos chama atenção para o fato do que seria um problema.

O propósito essencial da atividade investigativa é a obtenção de conhecimento e sempre se desenvolve vinculada com a solução que se precisa dar a uma dificuldade e as contradições de determinado tipo existentes em algum setor da realidade, é a isso que se chama “problema”. O problema é o primeiro dos três componentes da estrutura de uma pesquisa: problema-investigação-solução (ESCOBAR, 2002, p. 2).

Toda pesquisa se inicia com um problema e esse problema necessita de uma investigação para se chegar a uma solução, a uma produção do conhecimento. O autor supracitado ressalta os três componentes da estrutura de uma pesquisa que são problema-investigação-solução, esses três formam o pilar de uma pesquisa. Não basta, portanto, ter apenas o problema, é necessário partir da questão-problema e ir para a investigação daquela questão.

De acordo com Cheptulin (1997, p. 1) para investigar é preciso “ter consciência do fato de que existe algo ‘susceptível’ de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa ‘objeto em si’, e que existe uma oculta verdade do objeto de pesquisa, distinta dos fenômenos que se manifesta imediatamente”.

A investigação de um problema/pergunta da pesquisa busca e revela a essência do objeto, aquilo que ele é e não demonstra de imediato, precisando ser investigado. Por isso, é importante que a questão-problema da pesquisa seja inédita e não seja reformulada com

perguntas óbvias que conduzam a respostas ou soluções deduzidas. O verdadeiro sentido da pesquisa é quando a pergunta/questão-problema conduz o pesquisador a investigar a essência do objeto e trazer respostas ou soluções capazes de responder ao questionamento da pesquisa.

Kosik (1995, p. 9-20) apud Gamboa (2013, p. 101) explica essa relação entre aparência e essência relacionado ao problema.

Os conceitos de pseudo concreticidade (aparência) e concreticidade (essência) ajudam a entender as relações entre elementos externos, aparentes, percebidos pelos sentidos, tais como os sintomas de uma doença, por exemplo, a febre, a dor de cabeça, a pressão arterial etc., que são manifestações, mas não é a doença, embora estejam diretamente relacionadas a ela. Tratar apenas os sintomas ou as manifestações é tratar falsamente a doença; significa abordar falsamente o concreto (pseudo concreticidade). De igual forma, tratar as manifestações do problema significa abordá-lo aparente e superficialmente (pseudoproblema). O problema oculta sua essência atrás das suas manifestações. A essência do problema, como já foi afirmado anteriormente, é a necessidade. O que impregna a problematidade é a necessidade (KOSIK, 1995, p. 9-20 apud GAMBOA, 2013, p. 101).

Percebemos, de acordo com as contribuições de Kosik (1995) apud Gamboa (2013), que a essência do problema é a necessidade, sendo assim o pesquisador não deve abordar superficialmente um determinado fato e/ou fenômeno, quando isso acontece o problema oculta a essência do objeto de pesquisa.

Das 24 (vinte e quatro) produções analisadas, 10 (dez) produções não deixaram explícito o problema ou a questão/pergunta da pesquisa, a problemática ficou oculta, e somente lendo e relendo foi possível perceber nas entrelinhas o problema da pesquisa. Por não apresentarem questionamentos explícitos, tivemos que recorrer aos objetivos para entendermos a proposta da pesquisa, o que seria de fato investigado, ou seja, a essência do problema. Assim, recorreremos aos objetivos das produções, por entender que os objetivos estão relacionados à pergunta/questão-problema da pesquisa e geralmente enfatizam a proposta de investigação, o que se deseja pesquisar. Mas, deixamos claro que “objetivo” não é “pergunta” de pesquisa.

“O objetivo geral deve estar relacionado com a pergunta. Deve indicar o resultado esperado do estudo e os objetivos específicos são passos para o alcance do objetivo geral” (SÁ, 2006, p. 1). Dessa forma, por estarem relacionados, muitas vezes os objetivos de pesquisa são confundidos ou associados com a formulação do problema. Entretanto, “o fato dos objetivos substituírem a formulação do problema ou se confundirem com ela são indicadores negativos que comprometem a qualidade e a clareza da pesquisa” (GAMBOA, 2013, p. 142).

Dessa forma, com base em Gamboa (2013), compreendemos que nas 10 (dez) produções que não explicitam a questão/pergunta científica da pesquisa, pode ter um comprometimento na qualidade e na clareza dos resultados, pois a ausência de uma questão/pergunta científica e/ou a substituição da mesma pelos objetivos amplia a possibilidade de interferência na compreensão do objeto, em sua totalidade e especificidade.

Nós recorremos aos objetivos, por entender que eles devem estar relacionados à pergunta científica. Mas não o substituímos pelos objetivos, até porque aquelas produções que tivemos que recorrer aos objetivos, não apresentavam a questão/pergunta de pesquisa explícita, pois se apresentavam numa forma muito superficial nas entrelinhas do texto, sendo as informações mais concretas, aquelas encontradas nos objetivos.

A maioria das produções analisadas que não apresentam a pergunta científica explícita são produções diversificadas, como cartilha, relatório final, manifesto, plano de formação, dentre outros. As produções, tipo blog, alguns relatórios técnicos e as dissertações principalmente, por ter um tipo padrão de escrita apresentam a pergunta em uma forma bem articulada, formulada. Dos textos analisados, apenas uma dissertação que não explicita a pergunta científica, conseguimos reconhecer a proposta da investigação através dos seus objetivos.

Segundo as explicações de Gamboa (2013) sobre a relação entre pergunta e objetivos já explicitados anteriormente, reforçamos aqui essa contribuição do autor para melhor justificar nosso procedimento de análise sobre as produções do mestrado:

Embora os objetivos não façam parte da lógica básica da produção do conhecimento, eles delimitam o alcance da investigação, ou definem uma meta, um nível do conhecimento sobre os fenômenos que se pretendem estudar, ou a abrangência das análises. Nesse sentido, os objetivos podem servir de complemento para a delimitação do problema, mas não o substituem. Ao estabelecer objetivos gerais, o pesquisador estará evidenciando o problema de pesquisa, e ao definir os objetivos específicos ele poderá oferecer indicações do percurso metodológico e das decisões técnicas e estratégias a serem utilizadas no processo da pesquisa. Tanto os objetivos gerais quanto os específicos devem estar relacionados com a questão principal, ou pergunta-síntese, e definir os aspectos operacionais da elaboração das respostas a essa questão ou pergunta central (GAMBOA, 2013, p. 142-143).

Portanto, a pergunta científica deve estar relacionada aos objetivos da pesquisa. Mas mesmo que estejam relacionadas aos objetivos e devem estar, toda produção, qualquer que seja o tipo, precisa de uma pergunta científica para nortear a investigação. A pergunta deve ser pertinente, clara, concisa, dando abertura para várias possibilidades de respostas e levando

a compreensão daquilo que vai ser investigado. É interessante que a problemática enfatize o respeito de uma necessidade vital e permita uma visão de conjunto, de totalidade.

Das produções analisadas, a maioria delas apresentam a pergunta com essas características. Portanto, apresentam a pergunta/questão-problema de uma forma muito coerente, relacionando o título e os objetivos à pergunta, além de proporcionar uma visão de conjunto, partindo de uma necessidade, do cotidiano do pesquisador para contemplar a totalidade.

4.2 O Trato com a Metodologia na Pesquisa de Pós-Graduação: nuances e definições sobre o PPGEducampo/UFRB.

Como forma de contemplarmos o objetivo geral desse estudo “Analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas”, iniciamos este subitem do quarto capítulo a fim de abordarmos as definições metodológicas presentes nas produções, no intuito de verificarmos quais as fundamentações metodológicas que amparam as pesquisas das produções de conhecimento do PPGEducampo.

Analisamos as produções de conhecimento das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB à luz da matriz paradigmática enfatizada por Sanchez Gamboa (2012), as quais descrevem os níveis para as análises das produções de conhecimento em níveis: teóricos, metodológicos, gnosiológicos, ontológicos e a dialética entre perguntas e respostas. Porém, nesse estudo, de acordo com o objetivo geral supracitado, iremos abordar e analisar apenas os níveis teóricos, metodológicos e a mediação entre perguntas científicas e as respostas.

Sobre os níveis metodológicos, Gamboa (2012, p.58) “faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado”.

Portanto, apresentaremos a seguir, em forma de quadro com as fundamentações metodológicas presentes nas produções de conhecimento das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e as análises.

Quadro 7 – Níveis Metodológicos: Turmas de 2013 a 2016.

PRODUÇÕES	NÍVEIS METODOLÓGICOS – Turma 2013
<p>P1/2013 Dissertação</p>	<p>As análises propostas neste trabalho estão fundamentadas no método materialista histórico-dialético, o qual entende o real não como harmônico, natural, pronto e acabado, mas, sim, dinâmico e num processo de permanente devir. (p. 19). A presente pesquisa é documental. Buscou, à luz do método em questão, uma aproximação às dimensões contemporânea e histórica da Educação do Campo no Território Velho Chico; (p. 23). Como nos sugere Netto (2011) primeiro elaboramos algumas análises com base na investigação de documentos e pesquisas catalogadas, bem como o movimento da realidade atual no Território. (p. 23). [...] Em seguida, à luz das anotações preliminares, buscamos o aprofundamento a partir de sínteses e exposições. (p. 23).</p>
<p>P2/2013 Dissertação</p>	<p>Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa prevalecendo a natureza descritiva na sua análise de dados, que recorreu à análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação e participação de eventos associativos e acadêmicos do Movimento das EFAs em nível estadual e nacional e momentos formativos de monitores, uso de questionários semiestruturados, diário de campo e análises documentais de relatórios e arquivos internos da AMEFA e, principalmente, do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (CEFFAs, 2003). Realizamos ainda <i>entrevistas semiestruturadas</i> com 07 monitores de EFAs do Médio Jequitinhonha (MG) cujo trabalho empírico alcançou um perfil diversificado de monitores, como já citado anteriormente. (p. 44). Consideramos como os sujeitos principais de nossa pesquisa sete monitores entrevistados em outubro e novembro de 2014, que atuam nas EFAs do Médio Vale do Jequitinhonha-MG. (p. 53).</p>
<p>P3/2013 Manifesto</p>	<p>Entre os 20 municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, destacamos Planaltino, município onde realizamos este estudo tendo como objetivo pesquisar os processos de mobilização e organização coletiva de educadores do campo. (p. 52). Foi no contato com fontes testemunhais, observação direta, observação participante que se delineou um traço mais definido das feições deste município e de sua gente (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). (p. 53). Esta pesquisa redirecionou seu olhar para a elaboração de um documento reivindicatório, a ser entregue às instituições gestoras do município, na qual consta uma declaração das/os professoras/es das escolas do campo exigindo que a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA. Documento este intitulado: <i>Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à sociedade planaltinense</i>. (p. 56). Ao delimitarmos esta pesquisa-participante na busca da interpretação mais aproximada da realidade das Escolas do Campo deste município, lançamos mão de fontes primárias (documentares, testemunhais-vivas) e secundárias (bibliográficas), observação participante (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013), encontros formativos junto ao grupo (BRANDÃO, 2006). Enquanto instrumentos de coleta de informações e dados lançou-se mão de técnica da entrevista livre e coletiva (FREIRE, 2006), diário de campo e questionário. Cada instrumento foi utilizado em momentos específicos da pesquisa totalizando quatro etapas, sendo a última a elaboração do produto, que se trata do <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i>, construído pelas/os educadores das escolas do campo. (p. 58). A observação participante, o diário de campo e a técnica de entrevista livre e coletiva se deram a partir dos 2 encontros formativos realizados nos PROFEPs (Programa de Formação Continuada Educa Planaltino) nos meses de outubro e novembro de 2014. (p. 59). Das 17 pessoas que receberam o questionário, 13 devolveram e convocaram a pesquisadora para debater as respostas e como seria encaminhada de fato a produção do manifesto. Nos encontramos na Fazenda Figueiredinho e durante uma tarde inteira dialogamos e construímos as pautas a serem abordadas no produto. (p. 64).</p>
	<p>Para investigar a temática proposta, delimitaram-se procedimentos metodológicos visando atender os objetivos específicos. A abordagem adotada para a realização desta pesquisa será a qualitativa, o procedimento metodológico será o “estudo de caso” (YIN, 2001). Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram utilizados roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro de análise documental para analisar as Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa. A observação não-participante, compreendida como aquela em que o</p>

<p>P4/2013</p> <p>Dissertação</p>	<p>pesquisador não participa ativamente da atividade desenvolvida pelo grupo pesquisado, foi a técnica de coleta de dados utilizada para apreender outros aspectos da realidade pesquisada. (p. 21).</p> <p>A metodologia utilizada para a construção do documento foi a reflexão-ação orientada pela pesquisa participante. Esse documento fundamenta suas concepções no pensamento crítico e tem como pressupostos os marcos legais que regulamentam a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino. Desse modo, representa uma importante conquista para a Educação do Campo no município. (p. 40).</p> <p>Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 3), com três membros da Equipe de elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA, representantes de diferentes segmentos. Também foram entrevistadas quatro professoras (APÊNDICE 4) que participaram da formação: “Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA” (p. 86).</p> <p>A observação foi não-participante. Os focos de observação foram determinados previamente, direcionando para alguns aspectos, possibilitando o registro descritivo dos acontecimentos. Foram alvos de observação, os três encontros de formação sobre as Diretrizes, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (SMEA), no ano de 2014. (p. 86).</p> <p>Para complementar as informações obtidas pelas outras técnicas utilizadas, recorreu-se nesta pesquisa à análise documental, que é considerada uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. A escolha dos documentos não se deu aleatoriamente. Analisaram-se as “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa- BA”, as listas de frequência dos participantes e o material impresso da Formação “Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA”, ocorrida em 2014, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa. (p. 87).</p>
<p>P5/2013</p> <p>Relatório técnico científico</p>	<p>Ao optar por uma abordagem qualitativa o pesquisador deve cumprir seus pressupostos desde o momento da coleta de dados até a interpretação e análise dos mesmos. (p. 18).</p> <p>Essa pesquisa se constituiu como um estudo de caso que de acordo com Ventura (2007, p.384) “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.</p> <p>(p. 18).</p> <p>Neste estudo o “caso” pesquisado refere-se à comunidade de Mutãs, mas especificamente a duas escolas da comunidade, uma que oferece os anos finais do ensino fundamental e a outra o ensino médio, e que juntas atendem os jovens do campo da região. (p. 18).</p> <p>Para coleta de dados foi utilizado inicialmente um questionário que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”. (p. 21).</p> <p>Também apliquei o questionário com 363 alunos dos cinco anos finais da educação básica dessas escolas a fim de ter em mãos dados sobre o perfil desses jovens e sobre questões relacionadas à problemática investigada que contribuiriam posteriormente no debate com os profissionais pesquisados. (p. 21).</p> <p>A fim de identificar se e de que forma a juventude camponesa é abordada e como a realidade da comunidade é tratada no Projeto Político-Pedagógico das instituições participantes da pesquisa fez-se o uso da análise documental conceituada por Lüdke e André (1986) como uma busca de identificações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Posteriormente foram levantadas algumas informações nos questionários e sobre a comunidade para compor um pré-roteiro de perguntas abertas (APÊNDICE A) que foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, com os profissionais pesquisados. (p. 21).</p> <p>Concomitante a esse processo foi utilizado à observação participante. Ela foi utilizada para coletar dados sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas e como a realidade da comunidade era abordada no que tange a juventude do campo. O processo de observação se deu durante cinco meses, entre dezembro de 2013 a julho de 2014, nos espaços internos das duas escolas (pátio, auditório, cantina, sala dos professores, secretaria, sala de aula) e em espaços externos (aula de campo na comunidade) (p. 22).</p> <p>Na primeira etapa selecionei as informações dos questionários, transcrevi as entrevistas e pré-agrupei os dados da observação. Na segunda etapa da análise, houve a reorganização dos dados coletados a partir do recorte e agrupamento dos textos, tidos aqui como anotações das observações, as respostas dos questionários, a transcrição das entrevistas, e a análise documental vinculados aos objetivos da pesquisa. (p. 22).</p>

<p>P6/2013</p> <p>Relatório técnico</p>	<p>Partindo desses pressupostos, nos propusemos a realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo a pesquisa-ação matriz orientadora do trabalho juntamente com a pesquisa bibliográfica e documental permeada por diversos instrumentos que possibilitaram ampliações melhor compreensão do objeto de estudo. No que diz respeito ao levantamento de dados, o trabalho foi intensificado na pesquisa documental. (p. 20).</p> <p>Por conseguinte, a partir de estudos durante a participação como aluna regular na disciplina de Pesquisa em Educação do Campo, para este trabalho, foi definida a metodologia da Pesquisa-ação por se tratar de uma estratégia de pesquisa que absorve vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa. (p. 22).</p> <p>Assim, como primeiro nível desse processo, foi realizada uma reunião com o Coordenador do FEPEC/AL para a organização dos documentos necessários à instrução do processo que teve nº 113/2014 - CEE/AL. (p. 24).</p> <p>A partir do final de abril os trabalhos foram iniciados, tendo reuniões permanentes de estudo da Comissão do CEE com objetivo de sistematizar um documento base que servisse de apoio e referência para o trabalho da Comissão Ampliada 2 que foi indicada pelo próprio Fórum. (p. 25).</p> <p>A metodologia utilizada nas audiências consistia na contextualização da trajetória dos trabalhos da Comissão e a leitura compartilhada do documento base elaborado pela Comissão de Educação do Campo, recebendo assim as contribuições identificadas como propostas de esclarecimento, acréscimo ou supressão ao texto, antes da apreciação do documento final sistematizado no Pleno do Conselho Estadual de Educação e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, se constituindo assim o quarto nível: “setores acadêmicos interessados na pesquisa social” (Ibidem, p. 39). (p. 27).</p>
<p>PRODUÇÕES</p>	<p>NÍVEIS METODOLÓGICOS- Turma 2014</p>
<p>P7/2014</p> <p>Dissertação</p>	<p>Considerando a identidade epistemológica e teórica da pesquisa, busco uma aproximação com o método de fundamentação dialética porque este possibilita uma interpretação com profundidade e rigorosidade sobre o fenômeno social investigado, buscando uma compreensão de realidade no seu conjunto. (p. 28).</p> <p>A pesquisa procurou realizar in loco, no espaço escolar e na comunidade, uma investigação levando em consideração o caráter dinâmico e histórico da realidade. Assim a pesquisa empírica desempenhou papel fundamental no levantamento de dados e informações sobre o objeto pesquisado, proporcionando uma maior concretude sobre as argumentações e análise do conjunto de fatos que cercam a experiência desenvolvida na escola e na comunidade. (p. 29).</p> <p>A escolha do método de fundamentação dialética materialista foi importante para possibilitar uma interpretação teórica da realidade estudada, buscando explicações mais lógicas e coerentes. Para isto foi realizada uma pesquisa empírica levando em consideração os fatos históricos e sociais dentro do recorte do espaço social da comunidade, mas sem esquecer a sua relação com outros fatos fora dela. (p. 29).</p> <p>A perspectiva quantitativa e qualitativa da pesquisa foi embasada teoricamente por uma fundamentação dialética e aconteceu na prática através do contato direto com a realidade e por meio de uma reflexão teórica sobre a experiência desenvolvida pela escola na comunidade do Brejo da Brázida. (p. 30).</p> <p>A pesquisa foi embasada teoricamente por uma fundamentação dialética e aconteceu na prática através do contato direto com a realidade e por meio de uma reflexão teórica sobre a experiência desenvolvida pela escola na comunidade do Brejo da Brázida. Esta constitui em um Estudo de Caso com o propósito de compreender a dinâmica contextual e reunir informações detalhadas a cerca da experiência desenvolvida, estabelecendo maior aproximação com os sujeitos sociais da escola e comunidade. (p. 30).</p> <p>O material empírico desta dissertação constitui-se do levantamento do projeto político-pedagógico da escola, dos relatórios sobre o desempenho dos alunos, do projeto didático, da matriz formativa e das pautas das formações realizadas com os professores, além das entrevistas com pessoas envolvidas com a educação na escola e comunidade. Estes documentos trazem informações que possibilitou refletir sobre conceitos, concepções, conhecimentos, mentalidades, limitações, possibilidades e finalidades educativas. As entrevistas foram realizadas com as professoras, lideranças da comunidade, as coordenadoras e a secretária da escola, num total de doze entrevistados. (p. 31).</p>

<p>P8/2014</p> <p>Dissertação</p>	<p>No caso particular desta pesquisa tomaremos como base fundante o método materialista histórico-dialético. Para tanto utilizamos como referência a discussão apresentada por José Paulo Netto (2011, p. 52) em seu livro “Introdução ao Estudo do Método de Marx”. (p. 23). A pesquisa é de caráter bibliográfico e empírico. Para traçar a história das classes multisseriadas valemo-nos do acúmulo sistematizado cientificamente na bibliografia sobre o tema e, o estudo empírico tratou da experiência com professores em um curso de formação continuada, Aperfeiçoamento (200 horas) / Especialização (360 horas) em Pedagogia Histórico-Crítica – PRONACAMPO, Ação Escola da Terra. (p. 26).</p> <p>Desse modo, desenvolvemos um estudo com professores e professoras das Escolas do Campo com Classes Multisseriadas da Rede Pública Municipal de Educação do município de Feira de Santana por meio de um curso de “Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica”. Uma formação que passou a ser delineada a partir da necessidade apontada por professores de Classes Multisseriadas deste município. (p. 26).</p> <p>Além desses aspectos, um outro merece destaque por sua relevância quanto à opção teórico-metodológico pela Pedagogia Histórico-Crítica.</p> <p>A partir da análise dos depoimentos coletados em entrevistas com os quatorze professores e professoras de Classes Multisseriadas do campo que participaram enquanto cursistas da formação continuada, que constituem-se enquanto sujeitos dessa pesquisa, foi possível delinear alguns tópicos para análise: a) necessidades: necessidade de máxima apropriação do conhecimento nas escolas do campo; necessidade de formação humana com compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo; necessidade de articulação do conhecimento universal e saberes dos povos do campo. b) desafios: Tempo Pedagógico; Currículo; Relação conteúdo-forma-destinatário; (p. 28).</p> <p>c) possibilidades: Unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas; Elaboração de uma Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela pedagogia histórico-crítica. (p. 29).</p> <p>Para análise do processo formativo dos professores e professoras de Classes Multisseriadas no “Curso de Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia”, neste estudo nos valem das categorias do método: necessidades e possibilidades. (p. 27).</p>
<p>P9/2014</p> <p>Plano de Formação</p>	<p>A pesquisa empregada para a construção deste <i>Plano de Formação Continuada de Professores do Campo</i> se ancorou em uma abordagem qualitativa. (p. 22)</p> <p>A primeira fase consistiu no aprofundamento teórico, que se deu a partir da apropriação de referências sobre as seguintes categorias teóricas: Educação do Campo: (p. 23).</p> <p>A segunda fase consistiu em uma pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Bem Querer. A terceira fase consiste na elaboração de um plano de formação. A segunda fase desenvolveu o emprego das seguintes técnicas de investigação: análise documental, observação, aplicação de questionários e grupo focal. (p. 23).</p> <p>A análise documental recaiu sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, a “Carta a Convenção Batista Baiana” que contém um breve relato das conquistas históricas da instituição ao longo de sua existência de 14 anos; (p. 23).</p> <p>As observações ocorreram no cotidiano da escola e procurou compreender, através de conversas informais e na observação do cotidiano da escola, de que forma a equipe gestora orientava os professores da escola nas questões pedagógicas e administrativas. (p. 23).</p> <p>Os questionários buscaram conhecer aspectos sobre o perfil dos professores, sua formação inicial, os conhecimentos específicos em Educação do Campo que o grupo possui (através da participação em cursos e formação continuada específica para esta modalidade), além da compreensão da legislação em Educação do Campo. Finalmente, o grupo focal, realizado com 14 professores da instituição, procurou as informações complementares além das obtidas nos questionários, visando um aprofundamento das informações da pesquisa. (p. 24).</p> <p>No mês de março de 2015 foi aplicado um questionário para levantamento inicial de informações sobre o perfil dos professores da Escola Bem Querer. O questionário destinado aos professores contém perguntas sobre informações pessoais, vida escolar, trajetória acadêmica, trajetória profissional e aspectos da atuação docente, totalizando 33 perguntas, sendo algumas questões objetivas e outras abertas, de modo ao professor argumentar a resposta. O questionário foi aplicado individualmente, não precisando o professor se identificar. Foi dado um prazo de uma semana para a devolução do questionário respondido. (p. 26).</p>

<p>P10/2014</p> <p>Relatório de Formação Continuada de Professores</p>	<p>Para realização da pesquisa escolhemos uma abordagem de natureza qualitativa em que o referencial metodológico para a concretização deste trabalho de investigação baseia-se na pesquisa participante. Como instrumentos de coleta de dados foram realizados encontros formativos, análise documental e entrevista livre, ocorridas durante os encontros de formação continuada com os professores e gestores do Subsistema de Maricoabo. (p. 16). No processo de formação continuada foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados para subsidiar a reflexão acerca do problema proposto para investigação:</p> <p>1-Encontros Formativos; 2 Análise Documental; 3- Entrevista livre.</p>
<p>P11/2014</p> <p>Cartilha</p>	<p>O projeto CAT são as letras iniciais dos verbos que servem de base à proposta metodológica, ou seja, que correspondem às ações das três etapas da metodologia, que são: Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo. Atualmente acrescentou-se uma quarta etapa que é a Avaliação. (p. 15).</p> <p>Configura-se enquanto uma proposta de formação continuada de professores do campo, trazendo para centro do debate, questões relacionadas ao conhecimento da realidade e, ainda, tendo a mesma como ponto de partida para o processo de formação e para a prática pedagógica dos professores envolvidos na proposta. (p. 16).</p> <p>A presente pesquisa desenvolver-se-á numa abordagem qualitativa, essa que busca a realidade dos fatos a partir das relações práticas que envolvem o universo pesquisado. (p. 23).</p> <p>A técnica utilizada no presente estudo é o questionário (Apêndice 01) com perguntas abertas e fechadas. Este “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 98). Os questionários foram aplicados para os 170 (cento e setenta), envolvidos no projeto em 2015 no município de Conceição do Coité, no entanto apenas 25 (vinte e cinco) professores responderam o questionário. (p. 23).</p> <p>Outra técnica utilizada foi à entrevista (Apêndice 02). Trata-se de um instrumento que possibilita o entrevistador conseguir as informações necessárias de forma verbal e interagir face a face com seu entrevistado. (p. 24).</p> <p>A análise documental tendo em vista a sua relevância como fonte que poderá oferecer subsídio para fundamentar as afirmações e declarações obtidas na pesquisa. (p. 24).</p> <p>Dessa forma foram analisados os Relatórios Anuais do MOC/CAT, Relatórios anuais UEFS/CAT, dando ênfase aos relatórios que apresentam o processo de implantação da proposta, bem como sínteses produzidas pelos coordenadores do projeto e as fichas pedagógicas produzidas no início da proposta e as mais recentes. (p. 24).</p> <p>Toda ação necessita de um caminho para ser consolidado, assim o caminho seguindo pelos idealizadores do projeto é baseado no método Freiriano. De acordo com Brandão (1981), o método Paulo Freire, consiste numa proposta de alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire. (p. 42).</p> <p>A metodologia do projeto ganha vida da seguinte forma:</p> <p><i>Conhecer</i> - é a pesquisa na comunidade. É quando acontece aproximação por parte dos estudantes na condição de pesquisado com a comunidade. Os sujeitos saem da condição de moradores das comunidades e passam a ser moradores/pesquisadores, fazendo um mergulho na realidade da comunidade. (p. 43).</p> <p><i>Analisar</i> - Registro e reflexão sobre o pesquisado para construir conhecimentos sobre a realidade. Registra-se também construção e apropriação dos conhecimentos historicamente construindo pela humanidade. É momento em que acontece o diálogo entre o tema, e os conteúdos em esforço coletivo (professores/alunos), na tentativa de compreender melhor o tema abordado. (p. 44).</p> <p><i>Devolver a caminho do transformar</i> – é o momento de sistematizar e apresentar para comunidade os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. “O ‘transformar’ ou ‘encaminhamentos’ é uma consequência lógica do “analisar/aprofundamento”, ou seja: o conhecimento crítico produzido sobre a realidade conduz a uma ação na comunidade” (ROCHA; BAPTISTA, 2005, p. 94). (p. 44).</p> <p><i>Avaliação</i> – Segundo Rocha e Baptista 2005, faz parte do processo metodológico do projeto, avaliar sempre a caminhada.</p> <p>Preconiza ainda que sejam avaliados os impactos do tema estudo em três dimensões: na vida dos alunos, na escola e na comunidade/município. Segundo Rocha e Baptista (2003) esse aspecto é percebido a curto, médio e longo prazo, já que a metodologia busca as</p>

	<p>mudanças de hábitos e atitudes e, assim sendo, não pode ser percebido de forma imediata. Para implementação da proposta, os sujeitos utilizam um instrumento chamando Ficha Pedagógica, a qual consta no anexo I e II, desse trabalho.</p> <p>Na Ficha contém os passos norteadores para os sujeitos desenvolverem cada etapa da proposta, a pesquisa na comunidade, a análise da mesma e a construção do conhecimento que será devolvido à comunidade para transformar a realidade. (p. 44).</p>
<p>P12/2014</p> <p>Blog</p>	<p>A pesquisa foi realizada na comunidade Canta Galo, localizada no distrito de Guerém, a 44 km da sede do município de Valença Bahia.</p> <p>Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa constituiu-se da abordagem qualitativa. Conforme André (2007), os estudos qualitativos abrangem um conjunto heterogêneo de métodos, técnicas e análises. (p. 54).</p> <p>No interior da abordagem qualitativa, foi adotado como estratégia de pesquisa, o estudo de caso: <i>A permanência Escolar de estudantes que iniciaram sua escolarização na Escola Municipal Nova Travessão do Orobó II, Canta Galo, Valença- Bahia</i>. Esse método tem por finalidade compreender uma instância singular, e busca retratar a realidade de forma densa (MACEDO, 2004). Para André (2013, p. 97), “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. (p. 55).</p> <p>Como uma primeira parte deste trabalho, a proposta de construção do Blog foi apresentada, de maneira informal, a algumas pessoas da comunidade Canta Galo (estudantes e seus familiares), que demonstraram interesse à sugestão, por verem aí à possibilidade de “publicar a realidade” vivenciada pelos estudantes do campo e do mesmo modo, mostrar as trajetórias de permanência escolar existentes em Canta Galo. Aliado a isso, muito identificaram o Blog como um espaço de comunicação e reivindicação das melhorias de condições de acesso e permanência desses estudantes. (p. 58).</p> <p>Nessa conjuntura, a pesquisadora optou por trazer os resultados da pesquisa, utilizando-se da descrição etnográfica. Segundo Geertz (1989, p. 4), o que define a prática da etnografia, é o esforço intelectual para uma “descrição densa”. (p. 106).</p>
PRODUÇÕES	NÍVEIS METODOLÓGICOS – Turma 2015
<p>P13/2015</p> <p>Caderno pedagógico</p>	<p>As técnicas aplicadas deram-se através de entrevista semiestruturada, pesquisa em sites oficiais para obtenção dos dados secundários, observação participante, registros fotográficos, análise documental, caderno de campo, <i>Roteiro Itinerante</i> e assim a coleta dos dados serviu de base para construção do diagnóstico que foi aplicado no último encontro de formação com educadores/as. A priori, a perspectiva da <i>pesquisa participante</i> foi adotada por facilitar melhor aproximação com o ambiente explorado, ou seja, a situação explorada. (p. 25).</p> <p>É importante destacar que esta lógica foi seguida de observação participante durante todos os momentos em que o pesquisador estava com o pensamento voltado para as ações e questões práticas no sentido de colher dados qualitativos para o trabalho. (p. 25).</p> <p>Outra estratégia de pesquisa adotada foi a Rotina Itinerante²⁰, segundo Caldart (2013) esta palavra é originada das Escolas Itinerantes do MST, que atende as necessidades concretas de assegurar a escolarização de pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente as crianças, trabalho de orientação e formação didático-pedagógica, social e cultural. No caso desta pesquisa, ocorreram cinco encontros de formação com a equipe de educadores/as das escolas. (p. 25).</p> <p>Nas primeiras discussões, inicialmente, os sujeitos da pesquisa eram 17 educadores/as. Houve também a entrada de mais duas educadoras no processo de pesquisa que não estavam no primeiro encontro, passando a contabilizar 19 sujeitos envolvidos. (p. 25).</p> <p>Os dados empíricos foram coletados na entrevista semiestruturada aplicada a oito dos dezoito sujeitos da pesquisa e educadores/as, visto que o número presente nos encontros não é critério para a progressão dos resultados finais. Oito educadores/as participaram da entrevista, esta quantidade obedeceu ao seguinte critério: proporção de dois/duas educadores/as por assentamento; lecionar no ensino fundamental; efetivo ou contratado pelo município e afirma assumir militância do CETA. (p. 28).</p> <p>Do ponto de vista dos procedimentos de coleta dos dados, utilizou-se o diário de campo e câmera fotográfica acompanhado de todas as etapas da pesquisa a fim de historiar as situações de confirmações dos elementos colhidos e estes serviram de subsídios para a elaboração do <i>Caderno Pedagógico</i> enquanto produto final do curso. (p. 28).</p> <p>O roteiro de entrevista foi dividido em quatro blocos, o primeiro refere-se aos dados de</p>

	<p>identificação do entrevistado/a; o segundo bloco refere-se ao pertencimento dos educadores/as com a comunidade e com o movimento CETA; o terceiro trata da formação dos educadores/as; o quarto e último bloco da organização do trabalho pedagógico das escolas. (p. 28).</p> <p>A análise documental também está presente neste trabalho por meio da verificação de documentos que fundamentaram a prática pesquisada, a exemplo dos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itiúba – SEDUC e Movimento CETA. (p. 28).</p>
<p>P14/2015 Dissertação</p>	<p>Primeiro a pesquisa bibliográfica sobre a temática fundante do trabalho: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, através de pesquisas em trabalhos de autores nacionais (livros e artigos), que nos permitiu compreender o objeto da pesquisa, historicizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Bahia, levantar as Bases Legais vigentes da EJA, tecer algumas reflexões sobre a política social e a emergência da política pública; (p. 29).</p> <p>Segundo a pesquisa em fontes secundárias e primárias de informação para levantamento e análise de dados a serem confrontados com a realidade empírica. Essa etapa da pesquisa incluiu todos os 21 municípios que compõe o território. A busca se deu em bases de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Ipea (Instituto de pesquisa econômica aplicada), INEP (Instituto nacional de estudos e pesquisas), Pnad (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Campanha Nacional pelo Direito a Educação, entre outros. (p. 29).</p> <p>Terceiro, a pesquisa de campo se deu a partir da coleta de dados quantitativos e qualitativos referentes a organização estrutural da EJA nos municípios, através da aplicação de questionário com seis coordenadoras pedagógicas municipais da EJA em seis municípios do Território: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado e entrevista semiestruturada com um gestor municipal. O questionário e a entrevista foram elaborados para coletar informações sobre a política de EJA adotada nos municípios, com questões abertas e fechadas referentes as condições de oferta, acesso e permanência na EJA, ao financiamento, as diretrizes, ao Plano Municipal de Educação e legislação municipal voltadas para essa modalidade de ensino e sobre o perfil dos alunos que frequentam a EJA nos municípios pesquisados. (p. 30).</p>
<p>P15/2015 Relatório de experiência</p>	<p>Neste contexto, a abordagem dialética e a pesquisa-ação são os melhores caminhos para nos conduzir na leitura da realidade e no desenvolvimento desta pesquisa. (p. 26).</p> <p>O método do materialismo histórico apresenta categorias bastante complexas que exigem muito esforço em sua apreensão. Contudo, vamos nos ater nesta pesquisa à essência do método que propõe uma visão de mundo, a produção do conhecimento vinculada à classe trabalhadora e a transformação das condições objetivas a ela impostas pelo projeto histórico de sociedade do capitalismo. (p. 26).</p> <p>Tomando como referência estas considerações, o grande arcabouço com o qual essa pesquisa vai caminhar será a pesquisa-ação e seus princípios. A pesquisa-ação foi escolhida por proporcionar maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e, neste sentido, criar um ambiente favorável à construção coletiva do conhecimento. (p. 28).</p> <p>Considerando os princípios da pesquisa-ação, o levantamento de dados para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo será feito através de quatro oficinas de formação com os grupos acima citados. Relatório, a seguir, a proposta inicial de formação que será apresentada aos sujeitos da pesquisa, para que estes possam fazer suas contribuições a fim de aprimorá-la. (p. 29).</p> <p>Participaram da formação sete representantes das famílias, nove representantes dos estudantes e cinco educadores. Somando todas as representações, participaram das oficinas de formação, como responsáveis por reelaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, trinta e quatro pessoas. A escolha das representações de famílias, aconteceu em assembleia geral, dos estudantes e educadores por eleições de representantes, realizada pelos próprios grupos, utilizando como critério a equidade de gênero.</p> <p>Ainda como critério de levantamento de dados será feito um perfil socioeconômico dos participantes da formação (educadores, estudantes e famílias), através de um roteiro simples de identificação contendo informações sobre faixa etária, sexo, renda e moradia.</p> <p>Outro procedimento de levantamento de dados será a análise do atual Projeto Político Pedagógico da Escola, para que possamos perceber quais são suas fragilidades, potencialidades e as reais necessidades de reconstrução, a partir dos princípios da Educação</p>

	do Campo e da Pedagogia da Alternância. (p. 29).
P16/2015 Cartilha	<p>A presente pesquisa constitui-se em um estudo de cunho qualitativo, e como instrumento de pesquisa foi realizada uma pesquisa secundária sobre acesso e permanência no ensino superior e entrevistas com estudantes, coordenadores do curso e dos programas de bolsa da Licenciatura em Educação do Campo (Área do Conhecimento Ciências Agrárias) do Centro de Formação de Professores da UFRB que resultou na construção de um Diagnóstico sobre o Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB. (p. 20).</p> <p>No que tange as entrevistas, é um recurso metodológico que procura, com base em teorias e pressupostos definidos pelo pesquisador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. (p. 21).</p> <p>Trata-se de uma pesquisa implicada onde eu enquanto pesquisadora através da minha trajetória de vida tenho implicação direta com o estudo realizado. Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se firmam definitivamente. (p. 22).</p> <p>A partir do exposto realizamos o diagnóstico sobre acesso e permanência através das entrevistas com 11 estudantes da Licenciatura em educação do campo do 1º, 4º e 6º semestre, atualmente o curso de licenciatura possui 6 turmas. (p. 29).</p>
P17/2015 Dissertação	<p>Para concretização de tais objetivos, tomamos como referência a teoria materialista histórico dialética, pois reconhecemos neste referencial, conforme assinala Frigotto (1994), uma concepção de mundo e de método que permite apreender a realidade com radicalidade, e, uma práxis, isto é, unidade entre teoria e prática na busca pela transformação da realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (p. 19).</p> <p>Para tanto, o trabalho realizado consistiu em uma investigação de natureza básica e que comungou dois tipos de pesquisa, a <i>pesquisa bibliográfica</i> e a <i>pesquisa documental</i>, em suas diferentes etapas, conforme melhor explicitado a seguir. Nesta perspectiva, empregamos a pesquisa bibliográfica, remetendo-nos para a leitura da contribuição de diversos autores sobre as seguintes temáticas: Educação do Campo e concepções de alfabetização no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação. (p. 24).</p> <p>A pesquisa documental recorre a materiais que não receberam o trabalho de análise, ou seja, trata-se de investigação de fontes primárias. Neste sentido, realizamos a análise dos documentos relativos ao PNAIC consultados pela internet, no site do Ministério da Educação (http://pacto.mec.gov.br). As fontes consultadas foram a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC; o Manual do PNAIC; os Cadernos de Educação do Campo⁴ e dois dos Cadernos de Alfabetização 2015. (p. 24).</p> <p>Delimitadas as fontes de pesquisa, a primeira etapa foi a leitura dos documentos na perspectiva de capturar a estrutura dos textos e organizar, através de um fichamento, o seu conteúdo de acordo com as categorias definidas. Em seguida, fizemos um levantamento da produção científica já efetivada sobre a problemática pesquisada. Assim, através da pesquisa bibliográfica organizamos o referencial teórico considerando as categorias de análise. Conforme assinala Frigotto (1994) poderíamos denominar esse segundo momento da pesquisa como coleta de material para análise. Posteriormente, iniciamos o processo de análise do material levantado estabelecendo as conexões, mediações e contradições dos dados a partir da contribuição dos referenciais teóricos definidos na pesquisa bibliográfica. (p. 26).</p> <p>Finalmente, chegamos a síntese da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o processo da pesquisa. Essa síntese consiste na exposição das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada (FRIGOTTO, 1994). Assim, fica claro que os pontos de partida no método de exposição e no método de pesquisa são opostos. No início da investigação partimos de uma pergunta investigativa e na exposição partimos dos resultados que obtivemos com a investigação. (p. 26).</p>
P18/2015 Relatório	<p>A investigação insere-se na abordagem quanti-qualitativa, tendo em vista a amplitude de compreensão e reflexão acerca dos espaços e sujeitos envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, a pesquisa de campo foi orientada pelo método de pesquisa <i>Survey</i>. Segundo Freitas et al. (2000, p. 01), “A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. Uma das razões para a escolha desse método de pesquisa é porque minha intenção era fazer um levantamento exploratório sobre as condições de trabalho docente das professoras de turmas multisseriadas no âmbito da rede municipal de ensino de Mutuípe-Ba. Contudo, embora</p>

Técnico	<p>tenha havido um levantamento considerando a totalidade de professores que atuam em escolas multisseriadas no município, a pesquisa de campo não se configurou como um estudo de caso. (p. 30).</p> <p>Neste sentido, além do questionário aplicado anteriormente (<i>Survey</i>), resolvi incluir outros dois procedimentos de pesquisa: a entrevista e a observação. Na realização das entrevistas, me inspirei no método autobiográfico. Deste modo, podemos concluir que, metodologicamente, a investigação seguiu um <i>mix</i> entre o método <i>Survey</i>, num primeiro momento, e a entrevista num segundo momento. Além disso, foi realizada observações <i>in loco</i> em uma escola.</p> <p>O método <i>Survey</i> pode ser realizado de diversas maneiras, no entanto, neste trabalho de investigação, como mencionado anteriormente, foi priorizado o uso do questionário com questões abertas e fechadas, pois, “Qualquer que seja o meio utilizado, o questionário é o instrumento essencial para se chegar ao fim desejado” (DUARTE, 2010, p. 3). (p. 31).</p> <p>O processo de pesquisa se constituiu em seis fases distintas, mas que se complementam no decorrer da investigação. No <i>primeiro momento</i>, ocorreu a fase da revisão bibliográfica das categorias de análise as quais foram debatidas no decorrer do trabalho. Na segunda fase foi realizada a coleta de dados secundários através de procedimentos qualitativos e quantitativos. Constituiu-se na análise de documentos oficiais, eletrônicos e impressos, para elaboração de dados sobre o <i>locus</i> da pesquisa no que diz respeito aos aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais. Para realização dessa <i>segunda fase</i> também foram consultados dados estatísticos sobre a realidade da educação municipal nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe e, ainda, o Plano Municipal de Educação de Mutuípe-Ba (2014-2024) e o Projeto Político-Pedagógico. (p. 31).</p> <p>No <i>terceiro momento</i>, ocorreu a construção do instrumento de coleta de dados empírico, bem como sua aplicação na busca de obtenção das informações acerca do objeto de estudo, isto é, fase de realização da pesquisa. O referido instrumento se constituiu num questionário, o qual continha trinta e três (33) questões, sendo algumas fechadas e outras abertas, dividido em seções e envolvendo categorias (tais como perfil dos investigados, formação, deslocamento, vencimentos, infraestrutura, gestão, acompanhamento pedagógico, sindicalismo, dentre outros) que possibilitaram a discussão sobre os mais diversos elementos que constitui o trabalho docente. Esse se constituiu no principal instrumento da pesquisa. (p. 32).</p> <p>Assim, a observação, se constituiu na <i>quinta fase</i> da pesquisa, e levou em consideração todos os elementos que constitui o ofício do professor ou professora. (p. 35).</p> <p>Na <i>sexta</i> e última etapa desta pesquisa, realizou-se as análises dos dados e foi finalizada a produção do relatório, articulado os dados de campo com o referencial teórico estudado. A análise dos dados se deu na perspectiva da análise interpretativa, esse método de análise pode ser explicada pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações. (p. 35).</p>
PRODUÇÕES	NÍVEIS METODOLÓGICOS – Turma 2016
P19/ 2016 Relatório de Pesquisa	<p>Esta pesquisa seguirá o percurso metodológico que se ampara na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 57): Desta forma, foi necessário um olhar cuidadoso sobre os documentos já existentes acerca do funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA, além da consulta a sites oficiais, com a finalidade de compreender como se deu seu processo de implantação. A pesquisa bibliográfica foi realizada no sentido de entender, para depois explicar, a realidade estudada, dessa forma, foram utilizados livros, periódicos, artigos, teses e dissertações já publicados sobre o assunto pesquisado; para fazer a análise dos dados levantados buscou-se o apoio teórico em autores como: Demerval Saviani, Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mariano Enguita, Vendramini, Adelaide Coutinho, entre outros. (p. 20).</p> <p>Para dar voz aos sujeitos fazedores do curso, foi necessária, para recolhimento dos dados, a aplicação de entrevistas semiestruturadas (Apêndice I), o que, segundo Minayo (2010), permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade, da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. A seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa seguiu o critério do envolvimento dos mesmos no desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra, dessa forma, as entrevistas foram aplicadas com duas coordenadoras dos cursos de nível superior, um representante dos movimentos sociais e com cinco</p>

	egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, identificados nesse relatório por nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades. Ainda se optou pela pesquisa participante, entendendo que esta permite a inserção do pesquisador no campo de investigação, dando-lhe um entendimento mais aprofundado do tema pesquisado. (p. 20).
<p>P20/2016</p> <p>Relatório Final</p>	<p>Esse trabalho é fruto de um processo de pesquisa-ação que tem como objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim situado no Vale do Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético. (p. 13).</p> <p>Uma formação que levasse em consideração a historicidade e a compreensão dialética nessa construção de Escola do Campo pela formação docente optou-se pela metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) desenvolvendo um conjunto de ações, através de oficinas de formação objetivando mobilização e práticas afirmativas de Educação do Campo a partir do grupo de professores. A construção coletiva destas oficinas de formação e através da Sistematização da Experiência (BRANDÃO e STRECK, 2006) vivenciadas foi delineando-se os contornos e resultados deste trabalho. (p. 14).</p> <p>É importante anunciar os participantes da pesquisa-ação, seu perfil e sua atuação na escola. Os sujeitos envolvidos foram todos os educadores que atuavam na referida escola durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, sujeitos de diversas origens e formação. Participaram 06 educadores do sexo masculino e 18 educadoras do sexo feminino. (p. 14).</p> <p>O caminho metodológico aqui adotado parte da pesquisa-ação como método rigoroso de aproximação da realidade buscando através das categorias de análises e categorias teóricas ler a realidade concreta objetiva. A abordagem dialética e a pesquisa-ação foram escolhidos como caminhos para conduzir a leitura da realidade no desenvolvimento desta pesquisa. (p. 40).</p> <p>Participaram da I e da II Oficina de Formação 24 educadores da escola objeto da pesquisa, 03 educadores de outra escola localizada também no Distrito de Itapiru/MG. Somando 27 pessoas. A III e IV oficina de formação contou com 25 participantes, no total. Como critério de levantamento de dados foi feito um perfil sócio econômico dos participantes da formação através de um roteiro de identificação contendo informações sobre a faixa etária, sexo, renda, moradia e formação. Foi feita entrevista de grupo focal (APÊNDICE A) buscando, na concepção de Malhotra (2006), obter uma visão aprofundada ouvindo um grupo de pessoas apropriadas para falar sobre problemas de interesse da pesquisa. A escolha dessa técnica de colher dados está na possibilidade de alcançar resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre e ser uma forma de método qualitativo. Foram 03 meses de acompanhamento e observação da dinâmica da escola, feira ambiental, reuniões dos professores, dentre outras ações. (p. 44).</p>
<p>P21/2016</p> <p>Dissertação</p>	<p>Nesse sentido, este trabalho de pesquisa teve como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, já que privilegia a informação interpretativa sobre a realidade, centrada na construção de dados, em que o pesquisador traz indagações a partir de suas concepções de mundo. (p. 50).</p> <p>Partindo desse pressuposto, o trabalho em questão apresentou forte influência na etnopesquisa implicada, haja vista a proximidade desta com a dialogicidade, que acaba por suscitar o envolvimento, as implicações do pesquisador com o objeto de pesquisa. (p. 51).</p> <p>Quanto aos procedimentos de coleta de dados, fora utilizado como técnica a entrevista semiestruturada, valendo-se dos artifícios da roda de conversa e das reuniões informais/formais, pois estavam envolvidos no processo membros das comunidades, associações locais, professores, funcionários das escolas, discentes, pais/ responsáveis, além do grupo gestor, em diversificados espaços geográficos, a fim de mapear as narrativas orais e/ou escritas acerca da temática em questão. Além disso, foi utilizada também a pesquisa bibliográfica, tomando como referência, primordialmente, livros, artigos, dissertações e teses de diversos autores relacionados à área de estudo, a fim de formar novos olhares acerca da temática, fazendo um paralelo entre o conteúdo de políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola e a prática desenvolvida e vivenciada nas escolas quilombolas do Subsistema Educacional de Maricabo, município de Valença/BA. (p. 52).</p> <p>A técnica de entrevista também fora utilizada, especialmente com pais/responsáveis, pessoas da comunidade e estudantes, utilizei para isso um roteiro, em apêndice, visando subsidiar a entrevista e colher as informações pretendidas, sem perder de vista a flexibilidade deste artifício, visando acompanhar o desenrolar e o ritmo das conversas. Para os professores foi entregue também um roteiro, no qual propus que eles desenvolvessem um</p>

	<p>relato biográfico, a partir das questões abordadas, sendo este apenas um recurso orientador para que não faltassem aspectos relevantes para os resultados da pesquisa, mas com abertura para ampliar o relato da forma que eles pretendessem. (p. 53).</p>
<p>P22/2016 Dissertação</p>	<p>Na busca pela ampliação do conhecimento científico sobre o nosso objeto de pesquisa, optou-se pela utilização da técnica análise de conteúdo com ênfase na análise documental. (p. 17).</p> <p>Ainda sobre a nossa análise documental, partiu de três distintos momentos, a partir das considerações de Bardin (1977), sendo elas: pré-análise; exploração do material e; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.</p> <p>Assim, os procedimentos teóricos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta de dados ancorados no materialismo histórico dialético apontam um caminho seguro para a análise da pesquisa, aproximar-se do conhecimento, ver a realidade e produzir novas possibilidades e, através da dialética identificar os limites que perpassaram no movimento do Programa Escola da Terra, implantado na UFBA. (p. 18).</p> <p>Para análise dos dados, tomamos como referência os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Teorias que vinculadas ao marxismo apontam a superação da hegemonia capitalista, superação das teorias crítico reprodutivistas e formula a partir das lutas contra-hegemônicas, a formação omnilateral do ser humano. (p. 18).</p> <p>Assim, a análise documental exigiu três fases de aproximação do material. (a) levantamento, sistematização definição de categorias de análise; (b) leitura imanente com as categorias elegidas para constatar a presença de tais categorias nos documentos; (c) análise final que nos permitira conclusões sobre os fundamentos da formação de professores para atuar nas escolas do campo. (p. 19).</p>
<p>P23/2016 Dissertação</p>	<p>O rigor na condução da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação, ou seja, depende da habilidade do pesquisador em perceber e captar todas as nuances do objeto de estudo, sistematizando com perfeição as evidências coletadas de múltiplas fontes. (p. 19).</p> <p>A partir da abordagem qualitativa que orientou a pesquisa, entendo a importância da flexibilidade no processo de observação, o que possibilitou captar a interação imprevista e reveladora dos valores e contradições da prática a partir de tudo que foi visto, escutado, registrado nos diferentes lugares, tempos e espaços de interação com os sujeitos da pesquisa. O estudo foi desenvolvido a partir da realidade das escolas no campo de Dom Macedo Costa, localizadas na área rural do município, distribuídas em cinco comunidades e atendendo um universo de 164 alunos. A partir da abordagem qualitativa que orientou a pesquisa, entendo a importância da flexibilidade no processo de observação, o que possibilitou captar a interação imprevista e reveladora dos valores e contradições da prática a partir de tudo que foi visto, escutado, registrado nos diferentes lugares, tempos e espaços de interação com os sujeitos da pesquisa. O estudo foi desenvolvido a partir da realidade das escolas no campo de Dom Macedo Costa, localizadas na área rural do município, distribuídas em cinco comunidades e atendendo um universo de 164 alunos (p. 19).</p> <p>Entendo que partir da revisão bibliográfica torna-se importante, como coloca Oliveira (2007), por se tratar de uma modalidade de estudo e análise de documento de domínio científico, tais como: livros, dicionários, artigos científicos, dissertações e teses, porque poderão trazer importantes contribuições ao pesquisador. (p. 20).</p> <p>Outro instrumento que trouxe importantes contribuições para a pesquisa foi a utilização da observação, que possibilitou mais que uma análise ideológica, permitiu observar <i>in loco</i> o desenvolvimento da atividade docente das educadoras. (p. 20).</p> <p>Na construção da proposta de observação, delimito o campo da observação, levando em consideração distintos momentos da situação escolar, as atividades pedagógicas desenvolvidas e sua aplicação no tempo-espaço observado, além das formas e conteúdos de comunicação estabelecida durante o processo de ensino, analisando como se dá o desenvolvimento da prática pedagógica; (p. 20).</p> <p>A fim de registrar todas as informações utilizei o caderno de anotações e fotografias dos momentos durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (p. 20).</p> <p>Ciente da importância da utilização das entrevistas narrativas, passei a definir os critérios de seleção das narradoras (educadoras), que contribuiriam com o trabalho. (p. 21).</p>
	<p>A investigação terá como campo de pesquisa a escola Antônio Ramalho Mota situada na comunidade rural Santo Antônio do Bolas no município de Jenipapo de Minas, região do Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais. A escola atende alunos camponeses de</p>

<p>P24/2016</p> <p>Relatório</p>	<p>diversas comunidades. Dentre estas comunidades rurais, está a comunidade Quilombola Lagoa Grande, que se encontra em processo de retomada de território. Os estudantes são todos filhos de pequenos agricultores da área rural dos municípios de Jenipapo de Minas, Chapada do Norte e Novo Cruzeiro. (p. 33).</p> <p>Levantamento feito por mim em fontes orais indicam que na comunidade só existia a igreja, construída em um terreno que teria sido doado por um dos fazendeiros para a divindade.</p> <p>Para entender melhor a formação da comunidade entrevistou-se a Sra. Dos Anjos uma das lideranças mais antigas da localidade. (p. 67).</p> <p>Para a seleção das poesias que fariam parte da apresentação final pesquisamos em livros e na internet diversos poemas, de autores variados. Organizamos juntamente com as poesias, biografias de seus respectivos autores. Realizamos leituras tanto individuais como coletivas. Os estudantes têm grande dificuldade de leitura oral. Percebemos isso durante nossas rodas de leitura. Dentre os textos disponibilizados, os próprios alunos fizeram suas escolhas para demonstração final. Cada turma apresentou a poesia da forma que achou mais agradável. Ao final do projeto, tivemos as seguintes apresentações: a retomada do conceito dos gêneros textuais poema e poesia (poesia clássica e poesia popular) feitos pela professora. Ao final do projeto, os alunos fizeram a apresentação de 3 peças teatrais, a cantoria de 2 músicas e recitação de diversos poemas. (p. 87).</p> <p>Coerente com as características deste objeto e com a identidade de um curso de Mestrado Profissional, pretendo apresentar como produto final um relatório reflexivo sobre minha prática docente enquanto professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo. (p. 17).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).⁴²

Atendendo o objetivo que norteia esse capítulo “Categorizar e sistematizar as fundamentações teóricas, metodológicas e as possíveis contribuições e relevâncias dos textos dissertativos para a Educação do Campo”, explicitamos as categorias de método e de conteúdo. Tendo como categorias de método a *mediação* por entender que a metodologia faz exatamente esse processo de mediação dos dados coletados na pesquisa para chegar à obtenção de respostas das perguntas científicas e assim a uma fundamentação mais concisa da pesquisa. Desse modo, o objeto de estudo em questão explicita o trato com a categoria de conteúdo voltada as *definições metodológicas*, que ao ser parte do processo contribui para compreender que toda pesquisa para ser bem fundamentada necessita da apropriação de um método com princípios claros, oferecendo ao todo do trabalho procedimentos adequados e coerentes, tanto teóricos, conceituais como técnicos.

Escobar (2002, p. 06) descreve o conceito de Metodologia explicitando que:

O conceito de metodologia tem uma profunda determinação filosófica e ideológica, no entanto, na pesquisa social de caráter positivista e fenomenológica, é interpretada como um conjunto dos métodos e das técnicas, como a soma das distintas vias concretas para a determinação, coleta, processamento e análise do material empírico (ESCOBAR, 2002, p. 6).

⁴²Elaborado pela autora com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em 27 de mai. de 2020.

Ciavatta (2001) aborda a metodologia como questão metodológica enfatizando que a “questão metodológica da construção do objeto científico implica a questão epistemológica da reconstrução histórica ou de como logramos nos aproximar da realidade”. Implicando também na compreensão de que “o método não se separa da construção de seu objeto, ao contrário, é ele que o constitui” (CIAVATTA, 2001, p. 192).

Escobar (2002) e Ciavatta (2001) deixam o seguinte embasamento quanto à metodologia: o primeiro enfatiza a questão da vinculação entre os métodos e as técnicas auxiliando na coleta e análises dos dados, e o segundo, destaca que o método é quem constitui o objeto, sendo de suma importância numa pesquisa.

Kuenzer (2008, p. 62) ressalta que não se pode elidir a necessidade de um “[...] procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo e que permite avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade”. Percebemos assim, a necessidade de uma metodologia científica, rigorosa, para se compreender a realidade concreta. E a maioria das produções analisadas tiveram esse cuidado com o rigor metodológico, científico.

Gamboa (2012, p. 80) enfatiza que cada enfoque metodológico dá privilégio a “certas teorias com as quais se integra como parte constitutiva de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, a partir disso é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica”. O autor ressalta também que:

A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos. Estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo; por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica (GAMBOA, 2012, p. 201).

Entretanto, dos níveis teórico-metodológicos das produções analisadas percebemos que oito (8) produções deixam explícitos o método utilizado na pesquisa. Desse total, uma (1) é orientada pelo método da Pesquisa *Survey* e sete (7) enfatizam o método “Materialismo Histórico Dialético” como embasamento metodológico das pesquisas. Sendo que dessas sete, duas utilizaram a opção teórico-metodológica pela Pedagogia Histórico-Crítica. Dezesesseis (16) produções, apesar de não citarem o método, percebemos que estão embasadas em outras correntes metodológicas, que pode ser: Materialismo Histórico Dialético, Fenomenologia, Estruturalismo, positivismo, dentre outros, ou seja, como não foram enfatizados no texto, não podemos afirmar em qual teoria metodológica estão objetivamente se fundamentando.

Percebemos conforme supracitado, que a minoria das produções explicitam que utilizaram o Materialismo Histórico Dialético e a maioria não expõe o método pelo qual as pesquisas estão embasadas. De acordo com Escobar (2002, p. 1),

O materialismo histórico dialético pode ser utilizado como hipótese metodológica e marco referencial teórico porque suas categorias e leis, ao se apresentarem como reflexos das propriedades e relações reais, do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, permitem uma leitura mais adequada da realidade em dois importantes aspectos: de um lado, dos nexos internos entre escola e sociedade, entre prática pedagógica e projeto histórico e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações de futuro (ESCOBAR, 2002, p. 01).

As produções enfatizadas e analisadas são das turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo e a proposta da Educação do Campo tem a finalidade de uma educação e escola pensada para as pessoas que trabalham e vivem no campo, uma proposta diferenciada focando em aspectos relevantes do público do campo e da sociedade onde estão inseridos. O que dialoga com alguns pontos comuns do Materialismo Histórico Dialético, pois esse método tem uma visão crítica, ao analisar as contradições da realidade social capitalista, os problemas, conquistas e desafios enfrentados pela classe trabalhadora no contexto das relações sociais. Escobar (2002, p. 3) enfatiza que:

O materialismo histórico-dialético, chama-se materialista porque pressupõe que há independência da matéria em relação ao pensamento e que, o processo cognitivo, ao centralizar-se na relação dinâmica do sujeito com o objeto, adquire a característica de “concreto” e de “histórico (ESCOBAR, 2002, p. 3).

Acreditamos que por esse motivo, por essa análise e visão crítica que o método proporciona que algumas das produções, sete (7) no total das vinte e quatro (24) analisadas, foram embasadas e explicitam nos respectivos textos que estão fundamentados no materialismo histórico dialético.

Como a maioria das produções não citam e nem explicitam no texto o método, podendo ser de variadas vertentes metodológicas e por serem produções diversificadas, tipo blog, cartilha, manifesto, relatórios, o próprio formato da escrita dessas produções, às vezes, não deixam explícitos na metodologia o método, porém todas as produções analisadas enfatizam e deixam explícitos os instrumentos utilizados na pesquisa.

Mora (1971, p. 905) apud Gamboa (2012, p.32) ressalta que “se o método é efetivamente um modo de aproximar-se da realidade, um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método”. Uma metodologia quando enfatiza e cita o método é

extremamente relevante para a pesquisa na medida em que aproxima o sujeito do objeto à sua realidade, remetendo assim, uma pesquisa mais aprofundada, teorizada e prática.

Escobar (2002, p. 6) ressalta que:

A metodologia da investigação é a reflexão sistemática sobre o método e os procedimentos, em outros termos, a utilização consciente dos princípios, categorias e leis da filosofia Marxista-leninista no trabalho de investigação da realidade. Dentro da metodologia a técnica constitui uma operação especial para coletar, processar e analisar dados sob uma orientação definida. A técnica, portanto, está mais ligada às etapas empíricas da investigação (ESCOBAR, 2002, p. 6).

Escobar (2002) salienta que a técnica possui um papel primordial na metodologia da pesquisa, pois além de coletar dados, auxilia no processamento e análise desses dados. Nas metodologias das produções analisadas, verificamos que apesar da maioria não mencionarem o método, todas mencionam as técnicas e os instrumentos utilizados para coletar os dados, explicitando como foram coletados os dados, os instrumentos e técnicas que mais obtiveram êxito com dados mais precisos e aquelas que precisaram do auxílio de outras técnicas para coletar dados mais fidedignos. As técnicas e os instrumentos estão relacionados a um método e são escolhidos em coerência com o mesmo. Por isso, reafirmo a posição de que todas as produções estão embasadas em algum método, embora a maioria não deixe explícita a qual corrente metodológica seus textos estão fundamentados.

De acordo com Sá (2002, p. 02) “Os instrumentos e/ou técnicas propostas devem estar adequados ao tipo de dados que se pretende coletar, devem ser consistentes, fidedignos, coerentes, válidos; devem coletar dados que permitirão responder a pergunta formulada”. Nesse momento ocorre uma mediação entre os dados que foram coletados e as análises objetivando as respostas das perguntas-sínteses.

Ciavatta (2001, p. 209) descreve que a mediação “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais”. No entanto, nesse espaço de interação entre sujeito e objeto, em que o sujeito interage com objeto, coletando os dados apresentados e delimitados que são manifestados pelo objeto, a mediação se faz presente de uma forma imprescindível, interligando tudo isso e apresentando a essência do objeto.

Com isso, percebemos que todas as metodologias analisadas deixaram explícitas as técnicas utilizadas nas produções, apresentando caráter científico para coletar dados precisos, fidedignos e consistentes, elementos essenciais para auxiliar a responder as perguntas científicas das pesquisas. As técnicas de pesquisa e os instrumentos de coletas de dados mais

utilizados expostos nas metodologias das produções supracitadas foram: questionários, observação e entrevistas. Outros citam o grupo focal, encontros formativos, diário de campo, rodas de conversas, reuniões, análise documental, dentre outros. Percebendo com isso que a maioria das metodologias analisadas tiveram uma articulação entre a teoria e prática (práxis) no intuito de responder a questão/pergunta científica.

Gamboa (2012, p. 94) explicita que:

A abordagem metodológica fundamenta as técnicas utilizadas, pois acreditamos que as técnicas são formas de operacionalizar essas abordagens, e estas, por sua vez, são teorias em ação e se especificarão melhor quando, nos níveis epistemológicos e gnosiológicos, apresentarmos as várias maneiras de conceber o objeto e o papel do sujeito no processo do conhecimento (GAMBOA, 2012, p. 94).

A metodologia como descreve Gamboa (2012) concebe o objeto e o papel do sujeito no processo do conhecimento. No entanto, na metodologia as categorias teóricas devem estar coerentes e consistentemente expostas e a sequência dos passos metodológicos precisam ser coerentes com o que se busca investigar. A lógica interna, a consistência e coerência da exposição devem ser garantidas tanto na metodologia quanto nos textos das produções.

Gamboa (2012, p. 95) descreve as três abordagens metodológicas mais utilizadas nas pesquisas: as abordagens empírico-analíticas, fenomenológica-hermenêuticas e crítico-dialéticas. De acordo com o autor, a abordagem empírico-analítica exclui, em sua maioria, qualquer tipo de crítica, debate ou polêmica. Essa exclusão se ampara na pretendida neutralidade da ciência, na objetividade do método científico e na imparcialidade do pesquisador, que garante a não interferência de juízos de valor segundo a perspectiva positivista de ciências.

Para Gamboa (2012) a Fenomenologia, consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revela o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência empírico-analítica, “a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. No entanto, a partir delas é possível, por meio da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos” (Gamboa, 2012, p. 97).

Já as abordagens dialéticas, Gamboa (2012, p. 98) salienta que elas “não renunciam a origem empírica e objetiva do conhecimento, nem a distinção entre fenômeno e essência como o faz a fenomenologia”.

A ciência empírico-analítica centraliza o processo no objeto, a fenomenologia no sujeito, a dialética no processo. Uma pretende a “objetividade”, a outra a “subjetividade” e a terceira a “concretude” (Gamboa, 2016, p. 98).

Essas três abordagens metodológicas que Gamboa (2012) descreve, são as três mais utilizadas nas produções de conhecimento no geral. Porém, nas produções do PPGEducampo percebemos que sete (7), no total das vinte e quatro (24), utilizam o método Materialismo Histórico Dialético, uma (1) produção é orientada pelo método da Pesquisa *Survey* e dezesseis (16) não citam nenhum método, mas inferimos que pertencem a alguma abordagem metodológica, podendo ser da fenomenologia, do MHD, do estruturalismo, do positivismo e outros, conforme dito anteriormente.

De acordo com Gamboa (2012, p. 93-94), com relação ao nível técnico das produções do conhecimento no geral, podemos constatar que:

As pesquisas classificadas como empírico-analíticas utilizam técnicas de registro e tratamento de informações marcadamente quantitativas. As informações são recolhidas por meio de instrumentos estruturados (testes padronizados, questionários estruturados, guias de observação etc.), permitindo o tratamento estatístico e a apresentação dos resultados por meio de esquemas cartesianos, gráficos estatísticos ou quadros de correlações. As investigações classificadas como fenomenológico-hermenêuticas privilegiam técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de caso, relato de experiências etc. As investigações classificadas como crítico-dialéticas utilizam, todavia, das técnicas anteriores, estratégias conhecidas como “investigação-ação”, “investigação militante” e algumas formas de “investigação participante” e técnicas historiográficas (GAMBOA, 2012, p. 93-94).

Compreendemos de acordo com Gamboa (2012) que há uma relação entre as técnicas de investigação e as abordagens metodológicas, ou seja, os métodos. Há técnicas mais apropriadas e que são mais utilizadas em uma abordagem metodológica que já não são utilizadas e privilegiadas em outras. Diagnosticando também por meio das técnicas utilizadas a abordagem metodológica a que pertencem.

Das vinte e quatro (24) produções analisadas, uma (1) aponta inicialmente a pesquisa de campo orientado pelo método da Pesquisa “*Survey*”. A autora enfatiza que segundo Freitas et al (2000, p. 01) a pesquisa *Survey* “pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinados grupos de pessoas

indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. Nessa produção, foi utilizada a pesquisa de campo, como tipo de pesquisa e a realização de entrevistas, inspiradas no método autobiográfico. Metodologicamente, a investigação seguiu um *mix* entre o método *survey*, num primeiro momento e a entrevista num segundo momento, com observações *in loco* em uma escola. Embora a produção enfatize a pesquisa de campo orientada pelo método de pesquisa *Survey*, a autora utiliza vários autores do Materialismo Histórico Dialético (Tardif, Lessard, Marx, Frigotto, Ciavatta, Fernandes, Arroyo, dentre outros).

A maioria das produções apontam e citam nos textos a abordagem como qualitativa e apenas uma produção enfatiza a pesquisa qualitativa como tipo de pesquisa. Percebemos que a maioria das produções deixam explícitos na metodologia os tipos de pesquisas de forma clara, outras citam o tipo de pesquisa no decorrer do texto. Dentre os tipos de pesquisa mais utilizados nas produções foram: estudo de caso, pesquisa-ação, bibliográfica, documental, pesquisa de campo, etnopesquisa, pesquisa participante.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p. 22-23) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22-23).

Minayo (2001) enfatiza a qualitativa como pesquisa, não menciona como abordagem, afirmando que a pesquisa qualitativa se refere a um nível de realidade que não pode ser quantificado. Se formos observar, a maioria das pesquisas analisadas realmente se encaixa nesse tipo de pesquisa ou abordagem, pois a realidade social concreta, com suas múltiplas contradições são constituídas por/com elementos que não podem ser simplesmente quantificados.

Em relação à metodologia de uma pesquisa científica, Ciavatta (2001, p. 204) afirma que “[...] não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico”. Assim, a metodologia de uma produção, de uma pesquisa, é uma etapa que nos fornece subsídios para obtenção de respostas das perguntas científicas, na medida em que coletam e organizam os dados num determinado momento histórico e que se pensa a realidade visualizando a essência, não apenas a aparência do objeto, cooperando para uma análise mais profunda da pesquisa.

Essas produções do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, que estão sendo analisadas em alguns aspectos, dentre eles, os metodológicos, trazem dados relevantes que devem ter na metodologia de uma pesquisa: os métodos, as técnicas, o passo a passo de como se dará a pesquisa. Todas explicitam como se desenvolveu a pesquisa, seja em um capítulo apropriado, ou até mesmo no decorrer do texto, sem ter um capítulo metodológico específico.

Por serem produções diversificadas, observamos que das vinte e quatro (24) produções analisadas nesse estudo: Uma (1) produção do tipo manifesto apresenta um capítulo metodológico; seis (6) relatórios, um (1) plano de formação e um (1) caderno pedagógico desenvolve a metodologia na introdução, muitas vezes em forma de subitem; dois (2) relatórios apresentam a metodologia na introdução e no decorrer do texto; uma (1) cartilha e um (1) blog contem aspectos metodológicos apenas no decorrer do texto. Quanto às dissertações, sete (7) apresentam aspectos metodológicos na introdução e quatro (4) desenvolve um capítulo específico para o percurso metodológico da pesquisa. Portanto, a maioria das produções coletaram dados que auxiliaram nas respostas das perguntas e dos objetivos científicos que conduziram ao produto final pretendido.

4.3 A produção de conhecimento e os seus níveis teóricos: percorrendo o caminho em busca das respostas.

Entre os fatores que integram os processos de produção do conhecimento, Gamboa (2012, p. 59) nos esclarece que estão “os níveis Teóricos, entre eles, citamos os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados, etc”. Dessa forma, nesse subitem apresentaremos (quadro 8) os níveis teóricos que mais auxiliaram na fundamentação e embasamento teórico das vinte e quatro produções analisadas nessa pesquisa.

Quadro 8 – Níveis Teóricos: Turmas de 2013 a 2016.

PRODUÇÕES/2013	NÍVEIS TEÓRICOS – Turma 2013
<p>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO: Contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.</p> <p>Dissertação/ 2013</p>	<p>FERNANDES (2012) – “Marx, Engels, Lênin: história em processo”. NETTO (2011) – “Introdução ao estudo do método de Marx”. NETO (2012) – “Para a crítica da vida cotidiana”. KONDER (2012) – “O que é dialética”. MARX (1996) – “O Capital: Crítica da Economia Política”. ARROYO (2004) – “Por uma educação do campo”. CALDART (2012) – “Pedagogia do Movimento”. Molina (2012) – “Licenciatura em Educação do Campo”. MOLINA (2004) – “Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo”. FERNANDES (1999) – “Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)”. FERNANDES (2012) – “Via Campesina -Dicionário de Educação do Campo”. FERNANDES (2013) – “Movimentos Socioterritoriais e Capitalismo no Campo. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo”. SANTOS (2013) – “O “aprender a aprender” na formação de professores do campo”. SAVIANI (2009) – “Educação: do senso comum à consciência filosófica”. SAVIANI (2009) – “Escola e democracia”.</p>
<p>FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.</p> <p>Dissertação/ 2013</p>	<p>CALDART (2012) – “Pedagogia do Movimento- Dicionário da Educação do Campo”. CALDART (2002) – “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”. ARROYO (1999) – “Por uma educação básica do campo: Memória. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”. ARROYO (2007) – “Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo”. ARROYO (2012) – “Pedagogia do Oprimido-Dicionário da Educação do Campo”. ANTUNES-ROCHA (2010) – “Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo”. FERNANDES (2006) – “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”. VENDRAMINI (2010) – “A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-dialética”. MENEZES NETO (2009) – “Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa”. BEGNAMI (2003) – “Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias”. BURGHGRAVE (2003) – “Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas”. NOSELLA (2013) – “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”. ZAMBERLAN (2003) – “O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família: participação e relações de poder”. GARCÍA-MARIRRODRIGA (2010) – “Os CEFFA, uma Iniciativa das Famílias Rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo”. JESUS (2011) – “Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazes do campo”. GIMONET (1999) – “Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: Alternância e Desenvolvimento”. GIMONET (2007) – “Praticar e compreender a Pedagogia da</p>

	<p>Alternância dos CEFFAs”. QUEIROZ (2004) – “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissionalizante”.</p>
<p>PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE PLANALTINO/BA: MANIFESTO À COMUNIDADE PLANALTINENSE.</p> <p>Manifesto/ 2013</p>	<p>LESSA; TONET (2012) – “Proletariado e sujeito revolucionário”. VENDRAMINI (2007) – “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo”. ARROYO (2007) – “Políticas de formação de educadores(as) do campo”. ARROYO (2009) – “Por uma educação do campo”. CALDART; MOLINA (2009) – “Escola do Campo em Movimento- Por uma Educação do Campo”. CALDART (2012) – “Educação do Campo - Dicionário da Educação do Campo”. MARX (1983) – “Para a crítica da economia política”. MUNARIM (2011) – “Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21”. Fernandes (2010) – “Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial”.</p>
<p>INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA AMARGOSA-BA</p> <p>Dissertação/ 2013</p>	<p>BELLONI (2007) – “Metodologia de avaliação em políticas públicas: Uma experiência em educação profissional”. Sousa (2006) – “Políticas públicas: uma revisão da literatura”. FREITAS et al. (2009) – “Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão”. ARROYO (2004) – “Por uma educação do campo”. CALDART (2012) – “Pedagogia do Movimento- Dicionário de Educação do Campo”. Molina (2004) – “Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo”. FERNANDES (2002) – “Educação do campo: identidades e políticas públicas” (Coleção Por uma Educação do Campo). GRAMSCI (2001) – “Cadernos do Cárcere”.</p>
<p>O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE MUTÁS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.</p> <p>Relatório técnico científico/2013</p>	<p>SILVA (2010) – “Organização do Trabalho Pedagógico. Cadernos didáticos sobre educação no campo”. ARROYO (2007) – “Políticas de formação de educadores do campo”. FERNANDES (1999) – “Por uma educação básica do Campo”. CALDART (2003) – “A escola do campo em movimento. In: Currículo sem Fronteiras”. BARBOSA (2012) – “A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas a caminhar”. MOLINA (2011) – “Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo”. FRIGOTTO (2010) – “Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma”.</p>
<p>Relatório Técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório Estadual da Educação do Campo em Alagoas – Parecer nº 313/2014 - CEE/Al e Resolução Normativa nº 040/2014 - CEE/Al.</p> <p>Relatório Técnico/2013</p>	<p>ARROYO (2004) – “Por uma educação do campo”. FERNANDES (2006) – “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”. VENDRAMINI (2007) – “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo”. AZEVEDO (1997) – “A educação como política pública”. CALDART (2004) – “Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo”.</p>
PRODUÇÕES	NÍVEIS TEÓRICOS – Turma 2014
<p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola</p>	<p>CALDART (2004) – “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo”. MÉSZÁROS (2008) – “A educação para além do capital”. SAVIANI (2003) – “História das ideias pedagógicas no Brasil”. KOSIK (1976) – “Dialética do concreto”.</p>

<p>Núcleo Seráfico Palha do Amaral.</p> <p>Dissertação/ 2014</p>	<p>FREITAS (1995) – “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática”.</p> <p>MOLINA (2011) – “Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo- Educação do campo: Reflexões e perspectivas”.</p>
<p>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO.</p> <p>Dissertação/ 2014</p>	<p>NETTO (2011) – “Introdução ao estudo do método de Marx”.</p> <p>MUNARIM (2010) – “Educação do Campo: reflexões e perspectivas”.</p> <p>MOLINA (2010) – “Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo- Educação do Campo: reflexões e perspectivas”.</p> <p>SAVIANI (2008) – “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”.</p> <p>SAVIANI (2008) – “Escola e democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política”.</p> <p>SAVIANI (2008) – “A Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes - Marxismo e educação: debates contemporâneos”.</p> <p>SOUZA (2010) – “A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção”.</p>
<p>Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores.</p> <p>Plano de formação de professores/ 2014</p>	<p>ARROYO (2009) – “Por Uma Educação do Campo”.</p> <p>ARROYO (2012) – “Pedagogia do Oprimido/Dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>ARAÚJO (2004) – “Práticas Pedagógicas no Meio Rural”.</p> <p>BOGO (2010) – “Identidade e Luta de Classes”.</p> <p>CALDART (2000) – “Escola do Campo em Movimento”.</p> <p>CALDART (2010) – “Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2012) – “Pedagogia do Movimento. In: Dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>FREIRE (1987) – “Pedagogia do Oprimido”.</p> <p>MOLINA (2011) – “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”.</p> <p>MUNARIN (2008) – “Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação”.</p> <p>SILVA (2006) – “Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”.</p> <p>FREITAS (1995) – “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática”.</p> <p>FREITAS (2007) – “A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada”.</p> <p>SAVIANI (2012) – “Escola e Democracia”.</p> <p>SAVIANI (2013) – “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”.</p> <p>BELTRAME E ZACANELLA (2008) – “Os Desafios da Formação dos Educadores que atuam no Campo”.</p> <p>MENESES NETO (2009) – “Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa”.</p> <p>MOURA (2014) – “Formação de Professores que atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?”.</p> <p>SANTOS (2013) – “O “Aprender a Aprender” na Formação de Professores do Campo”.</p> <p>DUARTE (2008) – “A Constitucionalidade do Direito à Educação do Campo. In: Educação do Campo: campo e políticas públicas”.</p> <p>TEIXEIRA (2013) – “Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores”.</p>
	<p>CALDART (2004) – “Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo”.</p>

<p>A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O SUBSISTEMA DE MARICOABO - VALENÇA-BAHIA</p> <p>DISSERTAÇÃO/2014</p>	<p>CALDART (2000) – “Projeto popular e escolas do campo”.</p> <p>CALDART (2012) – “Educação do campo. In: Dicionário de educação do campo”.</p> <p>ARROYO (2007) – “Política de formação de educadores do campo”.</p> <p>CAVAGNARI (2013) – “Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições”.</p> <p>D’AGOSTINI; VENDRAMINI (2014) – “Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? a perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados”.</p> <p>FREIRE (1996) – “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”.</p> <p>CALAZANS (1993) – “Para compreender a educação do Estado no meio rural”.</p> <p>MOLINA; TAFAREL (2012) – “Política Educacional e Educação do Campo. Dicionário de Educação do Campo”.</p> <p>MUNARIM (2011) – “Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21”.</p> <p>VEIGA (2013) – “Perspectivas para Reflexão em torno do projeto político pedagógico da escola”.</p>
<p>PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT): QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.</p> <p>Cartilha CAT/2014</p>	<p>MUNARIM (2011) – “Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas”.</p> <p>GRAMSCI (1989) – “Os intelectuais e a organização da cultura”.</p> <p>SOUZA (2006) – “Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST”.</p> <p>SANTOS (2008) – “Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação”.</p> <p>ARROYO (2012) – “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens”.</p> <p>CALDART (2000) – “Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola”.</p> <p>CALDART (2008) – “Sobre Educação do Campo. - Educação do Campo: campo - políticas públicas- educação”.</p> <p>NETO (2011) – “Formação de professores para a Educação Básica do Campo: projetos sociais em disputa”.</p> <p>Lima (2011) – “Formação Continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas”.</p> <p>MOLINA (2008) – “A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação do dos Povos do Campo”.</p>
<p>PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA COMUNIDADE CANTA GALO- VALENÇA-BAHIA AMARGOSA-BAHIA</p> <p>Blog/ 2014</p>	<p>ANDRÉ (2007) – “Questões Sobre os Fins e Sobre os Métodos de Pesquisa em Educação”.</p> <p>MARTINS (2004) – “Metodologia qualitativa de pesquisa”.</p> <p>BOURDIEU; PASSERON (2004) – “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”.</p> <p>CARMO; CARMO (2014) – “A permanência escolar na educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil”.</p> <p>CHARLOT (1996) – “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”.</p> <p>NOGUEIRA; NOGUEIRA (2006) – “Bordieu & a Educação”.</p> <p>SANTOS (2009) – “Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa”.</p> <p>ZAGO (2013) – “A agricultura familiar e destinos sociais dos jovens entre a permanência da agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização”.</p> <p>ZAGO (2006) – “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”.</p> <p>CALDART (2009) – “Educação do campo: notas para uma análise de percurso”.</p> <p>CALDART (2012) – “Educação do campo. Dicionário da Educação do Campo”.</p>

	<p>D' AGOSTINI; TAFFAREL (2012) – “Dicionário de educação do campo”.</p> <p>FREIRE (1987) – “Pedagogia do oprimido”.</p> <p>FERNANDES; WELCH (2014) – “Os usos da terra no Brasil”.</p> <p>FRIGOTTO (2010) – “Educação do campo: perspectivas e reflexões”.</p> <p>HAGE (2011) – “Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino”.</p> <p>LEITE; MARTINS (2009) – “A afetividade em sala de aula; as condições de ensino e a mediação do professor”.</p> <p>MOLINA (2010) – “Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo”.</p> <p>MOLINA; FREITAS (2011) – “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”.</p> <p>MOLINA; SÁ (2012) – “Escola do campo”.</p> <p>SANTOS; PALUDO, OLIVEIRA (2010) – “Cadernos didáticos sobre educação do campo”.</p> <p>STEDILE (2011) – “A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500- 1960”.</p>
PRODUÇÕES	NÍVEIS TEÓRICOS – Turma 2015
<p>FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS NAS ESCOLAS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS, NO MUNICÍPIO DE ITIÚBA-BA, NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES/AS ASSENTADOS/AS, ACAMPADOS/AS E QUILOMBOLAS – CETA.</p> <p>Caderno pedagógico/ 2015</p>	<p>CALDART (2013) – “Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro”.</p> <p>MARTINS (1993) – “A Chegada do Estranho”.</p> <p>VENDRAMINI (2011) – “Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro”.</p> <p>ARROYO (2008) – “Por uma Educação do Campo”.</p> <p>PISTRAK (2002) – “Fundamentos da Escola do Trabalho”.</p> <p>BRANDÃO (2013) – “O que é educação”.</p> <p>FREIRE (2016) – “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”.</p> <p>CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO (2012) – “Dicionário da Educação do Campo”.</p>
<p>A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ -BAHIA.</p> <p>Dissertação/2015</p>	<p>FRIGOTTO (2008) – “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”.</p> <p>HADDAD; DI PIERRO (2000) – “Escolarização de jovens e adultos”.</p> <p>CALDART (2005) – “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”.</p> <p>ARROYO (2007) – “Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos/Diálogos na educação de jovens e adultos”.</p> <p>ARROYO (2005) – “Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”.</p> <p>ARAÚJO (2012) – “Educação de Jovens e Adultos. In: Dicionário de Educação do Campo”.</p> <p>MOLINA (2008) – “A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo”.</p>
<p>O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO NORTE DE MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA.</p> <p>Dissertação/ 2015</p>	<p>CALDART (2004) – “Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2011) – “A escola do campo em movimento: por uma Educação do Campo”.</p> <p>MOLINA (2008) – “A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo”.</p> <p>MOLINA (2012) – “Escola do Campo: dicionário da educação do campo”.</p> <p>NASCIMENTO (2009) – “Educação do campo e política pública para além do capital: hegemonias em disputa”.</p> <p>THIOLLENT (1985) – “Metodologia da pesquisa-ação”.</p>

	<p>FREIRE (1986) – “Medo e ousadia”.</p> <p>QUEIROZ (2004) – “Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissionalizante”.</p> <p>JESUS (2011) – “Formação dos professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazes do campo”.</p> <p>MAZZETTO (2006) – “Os cerrados e a sustentabilidade: territorialidades em tensão”.</p> <p>MACHADO (2009) – “Um projeto político-pedagógico para a escola do campo”.</p>
<p>ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR.</p> <p>Relatório/2015</p>	<p>MARTINS (2009) – “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”.</p> <p>ARROYO (2009) – “Por uma educação do campo”.</p> <p>MOLINA (2010) – “Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo”.</p> <p>BERTOLLETTI (2012) – “Anísio Teixeira e o projeto de universidade brasileira: UDF E UNB”.</p> <p>FRIGOTTO (2010)- Educação do campo: perspectivas e reflexões.</p> <p>Gomes (2000) – “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação: Superando o racismo na escola”.</p> <p>GOHN (2012) – “A relação entre universidade e movimentos sociais como princípio da construção crítica da Educação do Campo”.</p>
<p>PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.</p> <p>Dissertação/2015</p>	<p>SAVIANI (2008) – “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”.</p> <p>SAVIANI (2009) – “Escola e Democracia”.</p> <p>CALDART (2004) – “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2012) – “Educação do Campo- Dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2009) – “Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde”.</p> <p>SOARES (2011) – “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”.</p> <p>MOLINA (2015) – “A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas”.</p> <p>NETTO (2011) – “Introdução ao estudo do método de Marx”.</p> <p>KOSIK (1976) – “Reprodução espiritual e racional da realidade”.</p>
<p>O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA.</p> <p>Relatório Técnico de Pesquisa. 2015</p>	<p>HAGE (2011) – “A importância da articulação na construção d identidade e pela luta da educação do campo”.</p> <p>SANTOS (2015)-Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas.</p> <p>SANTOS; MOURA (2010) – “Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas”.</p> <p>SANTOS; SOUZA (2014) – “Produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987- 2012)”.</p> <p>DAVIS; GATTI (1993) – “A dinâmica da sala de aula da escola rural”.</p> <p>DUARTE (2010) – “A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007”.</p> <p>MARX (1988) – “O Capital: crítica da Economia Política”.</p> <p>SAVIANI (2007) – “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”.</p> <p>LESSA; TONET (2012) – “Proletariado e sujeito revolucionário”.</p> <p>OLIVEIRA (2010) – “Condições de trabalho docente/Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”.</p> <p>FERNANDES (2006) – “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”.</p> <p>CALDART (2002) – “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”.</p>

	VENDRAMINI (2008) – “A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético”.
PRODUÇÕES	NÍVEIS TEÓRICOS – Turma 2016
<p>A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU, MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.</p> <p>Relatório Final/ 2016</p>	<p>Marx (1971) – “Capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista”.</p> <p>GRAMSCI (1978) – “Os intelectuais e a organização da cultura”.</p> <p>CALDART (2009) – “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso”.</p> <p>CALDART (2010) – “Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2012) – “Educação do Campo/Dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>MOLINA (2012) – “Escola do Campo. In: dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>MOLINA (2014) – “Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores– reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO”.</p> <p>MOLINA (2015) – “Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior”.</p> <p>ARROYO (2004) – “Por uma Educação do Campo”.</p> <p>ARROYO (2007) – “Políticas de formação de educadores (as) do campo”.</p> <p>TONET (2014) – “Atividades educativas emancipadoras”.</p> <p>BRANDÃO (1981) – “Atividades educativas emancipadoras”.</p> <p>FERNANDES (2001) – “Questão agrária, pesquisa e MST”.</p>
<p>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO - VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.</p> <p>Dissertação//2016</p>	<p>MUNANGA (2001) – “Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”.</p> <p>LINO (2011) – “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”.</p> <p>GUIMARÃES (1996) – “Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa”.</p> <p>VALDÉLIO SILVA (1998) – “O processo de construção da identidade negra em Rio das Rãs”.</p> <p>SANT’ANA (2010) – “A interação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola”.</p> <p>CALDART (2009) – “Por uma educação do campo. Dicionário de educação do campo”.</p>
<p>Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia.</p> <p>Dissertação/2016</p>	<p>PISTRAK (2006) – “Fundamentos da escola do trabalho”.</p> <p>SAVIANI (2008) – “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”.</p> <p>SAVIANI (2013) – “Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil”.</p> <p>SAVIANI (2011) – “Escola e Democracia”.</p> <p>BARDIN (1977) – “Análise de conteúdo”.</p> <p>MARTINS (2013) – “O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica”.</p> <p>FRIGOTTO (1998) – “Educação e Crise do Trabalho”.</p> <p>SANTOS (2016) – “Questão Agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio”.</p> <p>FERNANDES (2004) – “Diretrizes de uma caminhada./ Por uma Educação do Campo”.</p> <p>CALDART (2004) – “Educação do Campo em Movimento”.</p> <p>CALDART (2012) – “Educação do Campo- Dicionário da Educação do Campo”.</p> <p>ALBUQUERQUE (2011) – “CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A Educação do Campo NO BRASIL: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI”.</p>
	SANTOS (2016) – “Números esquecidos, realidade invisível: uma

<p>LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA.</p> <p>Dissertação/ 2016</p>	<p>geografia internacional das escolas multisseriadas”. OLIVERIA (2007) – “Como fazer pesquisa qualitativa”. MOLINA (2006) – “Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão”. ARAÚJO (2012) – “A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas de Cametá”. Arroyo (2006) – “Políticas de formação de educadores (as) do campo”. CALDART (2000) – “A escola do campo em movimento./ Projeto Popular e Escolas do Campo”. CALDART (2008) – “Por uma educação do campo”. FREIRE (1987) – “Pedagogia do Oprimido”. FREITAS (1995) – “Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática”. FRIGOTTO (2012) – “Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade”. LIBÂNEO (1998) – “Organização e gestão da escola: teoria e prática”.</p>
<p>FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).</p> <p>Relatório/2016</p>	<p>CALDART (2009) – “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso”. CALDART (2002) – “Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação”. ARROYO (2007) – “Políticas de formação de educadores (as) do campo”. MOLINA (2004) – “O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo”. MINAYO (2010) – “O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde”. SAVIANI (2009) – “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. MARTINS (2017) – “Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro no século XIX”. GATTI (2010) – “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. FREITAS (2002) – “Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”.</p>
<p>RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO</p> <p>Relatório/2016</p>	<p>CALDART et al (2012) – “Dicionário da Educação do Campo”. MOLINA (2006) – “Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão”. ARROYO (2013) – “Currículo, território em disputa”. ARROYO (2007) – “Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo”. FREIRE (1996) – “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. FRIGOTO (2010) – “Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma”. GADOTTI (1995) – “Uma escola muitas culturas: educação e identidade um desafio global”. MENEZES-NETO, (2009) – “Formação de educadores para a educação do campo: projetos sociais em disputa”. MOLINA (2006) – “Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão”. VEIGA-NETO (2002) – “Cultura e currículo”. MOREIRA; CANDAU (2003) – “Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).⁴³

⁴³Elaboradopela autora com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em 2 de mai. de 2020.

Neste capítulo de análise apresentamos através da totalidade social a especificidade de cada produção, delimitando-as o todo em partes e as partes completando o todo. Ao analisarmos as produções do PPGEducampo no geral, no grupo por turmas, visualizamos o todo. Mas quando começamos a delimitar por níveis (metodológicos, teóricos) como estamos fazendo, visualizamos a parte, as especificidades, as partes que compõem o todo, ou seja, que compõe as produções de conhecimento.

As análises que estão sendo realizadas são de alguns níveis das produções, dentre eles: teóricos, metodológicos, perguntas e respostas científicas. E a categoria de conteúdo: Fundamentos teóricos e Educação do Campo e a categoria de método aqui enfatizada é a mediação, por entender que todos esses níveis requerem uma mediação entre eles, destacando fatores que possibilitam reconhecer os níveis presentes nas produções que auxiliaram nas respostas das perguntas científicas e, na prática social concreta de cada produção, possibilitando assim continuar respondendo a pergunta desta pesquisa científica: “Que fundamentos teóricos- metodológicos e mediação entre perguntas e respostas científicas estão presentes nas produções de conhecimento do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com foco na linha 1: Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?”.

Para dar continuidade às análises, seguindo o ordenamento metodológico da pesquisa, nos reportaremos aqui de forma mais direta retomando neste capítulo 4 o objetivo geral desta pesquisa: analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto produções de conhecimentos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científica e respostas.

E nos reportamos também aos objetivos específicos desta pesquisa: Elaborar uma síntese sobre as contribuições de cunho epistemológico que analisam as produções de conhecimento em educação do campo no Brasil; mencionado no capítulo 2; Apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado profissional em Educação do Campo da UFRB, enfatizado no capítulo 3; verificar na pergunta científica dos textos dissertativos da linha 1, o seu processo de materialização da pesquisa, mencionado no item 4.1; e Categorizar e sistematizar as fundamentações teóricas, metodológicas e as possíveis contribuições e relevâncias dos textos dissertativos para a Educação do campo contemplado no item 4.2 e nesse subtítulo 4.3.

Como necessidade de organizar as análises que vem sendo feitas nesse capítulo, devido a amplitude de dados e detalhes, aqui neste item procuramos introduzir reflexões e críticas mais específicas sobre a categoria de método “mediação” por entender que todos os

dados apresentados por esses níveis (metodológicos, teóricos) são mediados para se chegar as respostas das perguntas científicas. E como categoria de conteúdo “Fundamentos teóricos e Educação do Campo”, comentando sobre os níveis de cada produção, por serem pesquisas diversificadas, de vários tipos, com variadas temáticas, todas vinculadas a Educação do Campo, apresentando uma diversidade de problemáticas científicas.

Ao analisarmos as dissertações do PPGEducampo a mediação nos fornece um auxílio para compreendermos os pressupostos teóricos e metodológicos presentes nessas produções, não analisando isoladamente, mas entendendo esses pressupostos interligados e relacionados, já que fazem parte de um todo.

No item 4.3 foram apresentados os níveis teóricos das produções que estão sendo analisadas. Produções essas, do Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação do Campo da UFRB. Sobre os níveis teóricos Gamboa (2012) ressalta que correspondem aos autores mais citados nas produções, as pretensões críticas a outras teorias, a fundamentação teórica e quais os autores que embasaram teoricamente as pesquisas.

No entanto, quando observamos nas produções que estão sendo analisadas, por serem produções do mestrado Profissional em Educação do Campo, percebemos que todas citam os autores clássicos em Educação do Campo como: Caldart, Molina, Munarin, dentre outros. Percebemos também que a maioria embasaram suas pesquisas em autores da abordagem metodológica do materialismo histórico dialético como Miguel Arroyo (1999, 2007, 2012), Dermeval Saviani (2003, 2009), Frigotto (2011), Netto (2004), dentre outros. E dessas uma parte reduzida também citam outros teóricos como Freire (1986), Gramsci (1978), Bourdieu, Passeron (2004), Mézaros (2008), Duarte (2010), etc.. Contudo, não mencionam o método em suas pesquisas. Apenas sete (7) produções, no total das vinte e quatro (24) mencionam que estão fundamentadas no materialismo histórico dialético, conforme supracitado no subitem anterior.

De acordo com Kopnin (1978, p. 237-238) a teoria no materialismo histórico dialético é compreendida como:

Uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento, ou mais especificamente, uma atividade que deve compreender não somente a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento das leis a que eles estão subordinados (KOPNIN, 1978, p. 237-238).

Uma questão interessante observada foi o fato das sete produções que mencionam e possuem a base metodológica no materialismo histórico dialético, apresentarem nos seus

textos características acima mencionadas, além da descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação e suas análises bem fundamentadas.

Uma das produções fez um mosaico teórico com vários autores de outras correntes metodológicas, autores da abordagem metodológica do estruturalismo e do materialismo histórico dialético. O primeiro grupo discutindo a permanência escolar a partir do contexto histórico da Educação do Campo e o segundo enfatizando o conceito de Educação do Campo e as políticas públicas interligadas aos movimentos sociais. Percebemos com isso, que o autor da produção utiliza autores de várias abordagens metodológicas fazendo um contraponto entre eles para embasar e fundamentar a pesquisa. Nesse tipo de situação é pertinente, pois focam nas diferenças entre as teorias de uns e de outros, apontando a distinção entre uma e outra, porém pelos aspectos que apresentam mantém fundamentada no materialismo.

Houve outra produção que também fez uma miscelânea de muitos autores com várias abordagens metodológicas, porém, utiliza um teórico voltado ao materialismo histórico dialético que é um clássico em Educação do Campo (Roseli Salete Caldart), mas não faz um contraponto entre os diversos autores, fato que decorre numa incoerência metodológica na produção.

Inferimos, portanto, que as produções conforme supracitado apresentam uma diversidade de características e problemas científicos, porém, a maioria apresentam algo em comum, embasam suas pesquisas nos teóricos relacionados à abordagem metodológica do Materialismo Histórico Dialético, embora apenas sete produções enfatizam o MHD como método nos textos.

Em relação ao método dialético Escobar (2002, p. 7) afirma que:

[...] a pesquisa de problemas educacionais exige o uso do método dialético, pois só ele permite ultrapassar os dados da representação e elaborar em forma de conceitos o sistema de nexos internos dos fenômenos estudados, de forma que reflitam os processos pedagógicos que ocorrem no seio da escola tal qual eles existem na realidade (ESCOBAR, 2002, p. 7).

Toda pesquisa demanda a utilização de um método para se chegar a um determinado resultado. E os teóricos da corrente metodológica do materialismo histórico dialético nos auxiliam na reflexão e análise para além da aparência, indo à essência do objeto, ao entender que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas imutáveis, mas sim um processo permeado por contradições em constante movimento e mudança.

4.4 O caminho percorrido: a mediação entre pergunta-resposta das produções.

Nesse subtítulo, apresentamos a relação perguntas e respostas das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, apresentando de antemão o objetivo geral que ampara esta pesquisa “*analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto produção de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas*”. Ao mesmo tempo, em que apresentamos o objetivo desse subitem “*Analisar os resultados da relação pergunta-resposta nos textos dissertativos da linha de pesquisa 01: Formação de Professores e Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo*”.

Como continuidade das análises com foco na matriz paradigmática de Sanchez Gamboa (2012), e contemplando aos objetivos supracitados, já abordamos as fundamentações metodológicas no capítulo 4.2, os níveis teóricos no item 4.3 e agora nesse item 4.4 apresentamos as perguntas científicas e as respostas das produções das quatro turmas do PPGEducampo em forma de quadro, por apreendermos que a visualização dessas informações organizadas dessa forma ficam mais fáceis de serem compreendidas, e logo em seguida completamos com as análises.

Quadro 9 – Perguntas e Respostas Científicas: Turmas de 2013 a 2016.

PERGUNTAS E RESPOSTAS CIENTÍFICAS - TURMA 2013	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS CIENTÍFICAS
Os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões, estão <i>se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos⁷ que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida</i> . Seria esse o caso da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico? Como a questão curricular é tratada, quais as suas contribuições e limites, e como apontar algumas possibilidades dentro da nossa linha de análise? (p. 165).	A Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico carrega em si todas essas contradições, daí percebermos em seu conteúdo perspectivas curriculares que se fundamentam nas <i>especificidades do campo</i> , tanto para questionar determinações que fizeram das especificidades do Território ser o que são (questão agrária), quanto para celebrar a preservação das especificidades de forma romântica e cristalizada, sem analisá-las à luz da dinâmica da sociedade capitalista e das contradições internas, inerentes a qualquer especificidade, do campo ou da cidade. (p. 198). Quando estamos tratando da PPECVC, em hipótese alguma queremos dizer que representa todas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no Território Velho Chico. O que fizemos foi analisar um documento, elaborado coletivamente, que aponta para algumas tendências curriculares, que tem tanto contribuições quanto limitações, o que não tira a sua importância. Além do mais, tanto os Cadernos Pedagógicos do MANEC quanto a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico não foram elaboradas com objetivos acadêmicos ou científicos, mas para responder demandas imediatas e urgentes.

	<p>(p. 203). Consideramos que no Médio São Francisco, mais do que em outras regiões, é limitada uma proposta para Educação do Campo que desconsidere a luta contra o latifúndio, todavia não podemos negar que a secundarização do conhecimento elaborado no currículo também é uma limitação. (p. 213).</p>
<p>É nesse contexto que lançamos nossa questão de pesquisa a fim de buscar entender de que forma os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional dos mesmos? (p. 25).</p>	<p>A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA (FPIM e PEP) têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições existentes desse Movimento interferem nesse processo fazendo com que não haja continuidade e periodicidade do processo de formação devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e as dificuldades de manutenção das EFAs, entre outras questões. Ou seja, tais processos fortalecem parcialmente à medida que conseguem formar monitores que permanecem nas EFAs, mas perdem a oportunidade de avançar conjuntamente diante da evasão dos monitores nas EFAs e, consequentemente, nos cursos. (p. 235).</p>
<p>Nossa pesquisa busca centrar-se nos processos de mobilização e construção coletiva de educadoras/es do município de Planaltino como fator determinante à elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo deste local. (p. 14). Apontar os limites e possibilidades da participação coletiva no processo de construção das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, que culminou na elaboração do <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i>, enquanto produto desta pesquisa. (p. 15).</p>	<p>Apresentamos aqui, o maior resultado desse estudo que é o produto intitulado <i>Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à comunidade planaltinense</i>, que resulta das discussões e diálogos ocorridos no coletivo de Educadoras/es, sujeitos desta pesquisa. Portanto, o <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i> caracterizou como esta ação coletiva dos educadores na articulação dos sujeitos das escolas do campo, pautados na busca pelo reconhecimento e afirmação de suas especificidades e diversidades no território. (p. 82) Sem dúvida todo o processo possibilitou a consolidação de um coletivo que continuará atuando para a criação de uma comissão municipal que debata e elabore as Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo buscando fortalecer e visibilizar as comunidades rurais neste território. Neste sentido a proposição é de que as/os educadoras/es chamem para o diálogo as demais representatividades locais institucionalizadas e não institucionalizadas e, a partir daí, dêem continuidade às ações pautadas no <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i>. (p. 83).</p>
<p>Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? (p. 20).</p>	<p>A partir da investigação, da contribuição de todos os processos inerentes a construção deste trabalho investigativo, das contribuições de todos os sujeitos que de alguma forma expuseram seu entendimento acerca das perspectivas de implementação das Diretrizes, é possível pensar em alguns princípios norteadores de partida para em um momento seguinte, construir tais indicadores. Esses elementos estão elencados abaixo, mas sem nenhuma ordem de prioridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementação da política precisa estar inserida na agenda da gestão municipal; ➤ O financiamento é um fator decisivo para que a política seja implementada; ➤ A formação de professores é uma condição para a implementação da política; ➤ Competência técnica, política e ética dos gestores responsáveis pela implementação da política é indispensável para que ela se efetive; ➤ A articulação dos diversos sujeitos ligados às questões

	<p>educacionais e as questões do campo é urgente tendo em vista a implementação da política.</p> <p>Defende-se, portanto, que a construção de indicadores pautados nas concepções e princípios da Educação do Campo pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, uma vez que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação. (p. 134)</p>
<p>Como os profissionais da educação da comunidade de Mutãs veem esses jovens que frequentam as escolas do distrito e como esta visão interfere na organização do trabalho pedagógico das mesmas? (p. 16).</p>	<p>Apesar de todos os profissionais descreverem o alunado da escola, em maioria ou em totalidade, como jovens do meio rural isso pouco interfere na OTP das instituições. Isso porque tal reconhecimento revela-se apenas enquanto uma mera identificação. (p. 101).</p> <p>Assim sendo, não notamos um reconhecimento da juventude do campo a ponto de haver uma organização coletiva definida enquanto projeto das escolas pesquisadas. As referências à juventude do campo nos PPPs são praticamente inexistentes, o jovem enquanto jovem do campo e o campo aparecem apenas uma vez respectivamente nos PPP das instituições A e B e apenas na parte do diagnóstico, sem relação com as metas e ações a serem alcançadas pelas escolas. Isso revela tanto a ausência da juventude do campo nos textos como também da sua participação na construção dos PPPs, como sujeitos possuidores de saberes e interesses. (p. 104).</p> <p>Ter a juventude do campo e a finalidade da educação como pontos fundantes da OTP dessas instituições contribuiria para a construção de uma educação mais comprometida socialmente e em favor da construção de outra sociabilidade. Para tanto, a matriz curricular, o Projeto Político Pedagógico, a OTP como um todo devem estar fundamentados no trabalho e na cultura dos povos do campo. Tais aspectos se juntam à própria luta pelas condições estruturais para uma educação de qualidade, como a garantia de professores e a formação dos mesmos, demonstrando que o caminho a ser percorrido é longo, mas que passos já foram dados. (p. 104).</p>
<p>Tem como objetivo geral apresentar o processo de construção coletiva do marco regulatório da Educação do Campo no estado de Alagoas, através da proposição de uma Resolução Estadual. (p. 20).</p>	<p>Inicialmente, a intenção era apresentar uma minuta ou projeto de Resolução de Educação do Campo ao Conselho Estadual de Educação. Todavia, ao desencadear o trabalho desenvolvido pela Comissão de Educação do Campo junto aos movimentos sociais e sindicais agrários, instituiu uma dinâmica mais concreta no que diz respeito a, de fato, um documento construído coletivamente, aprovado em sessão plenária do CEE e publicado no Diário Oficial do Estado. (p. 76).</p> <p>Nesse sentido, não podemos considerar a aprovação do Parecer Nº 313/2014 CEE/Al e Resolução Normativa Nº 040/2014 CEE/Al no Conselho Estadual de Educação e consequente homologação da Portaria Nº 551/205 SEE/Al por parte da Secretaria de Estado, como vitória garantida e, por conseguinte, implantação de política pública. Temos que estar atentos para não haver um arrefecimento das ações, diminuição das forças; acomodação ou perda do ânimo na luta, porque, esta vitória constitui-se na abertura de novos caminhos, novas possibilidades de resistência, luta e de novas conquistas. (p. 94).</p>

PERGUNTAS E RESPOSTAS CIENTÍFICAS - TURMA 2014	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS CIENTÍFICAS
Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola? (p. 14).	Em relação à pergunta inicial: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola, pode-se afirmar que também esta foi respondida durante capítulo III, mostrando um foco nas chamadas pedagogias ativas do movimento Escola Nova, do construtivismo e da pedagogia das competências, consolidadas através da pedagogia de projeto. Como há uma tendência de que a educação se desenvolva de acordo com a realidade do homem do campo, valorizando os conhecimentos que tenha utilidade prática imediata na vida dos sujeitos, esta caminha para certo pragmatismo e utilitarismo. Em relação à organização do trabalho pedagógico, a escola construiu o seu projeto político pedagógico que define o currículo com seus conteúdos, a metodologia de ensino, o planejamento, a gestão escolar, a relação com a comunidade, a organização da matriz formativa e o projeto didático de cada unidade (tempo), etc. (p. 139).
Ao considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como ponto de apoio na luta dos educadores que almejam uma educação emancipadora, a questão da pesquisa: qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira? (p. 23).	O “Curso de Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia” configura-se como Produto do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Linha de Pesquisa 1 – “Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” ora em andamento na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). (p. 137). Diante do curso de formação continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica como espaço viabilizado no âmbito desta pesquisa, constatamos, nos depoimentos dos professores e professoras, a necessidade de uma formação continuada que assegure aos mesmos o máximo de apropriação de conhecimentos relativos ao seu trabalho educativo com base na relação conteúdo-forma-destinatário e possibilite aos professores os instrumentos teóricos e práticos no sentido de oportunizar aos alunos das Escolas do Campo a Formação Humana necessária a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas não em detrimento do saber vivenciado nas suas relações culturais e sociais em suas comunidades rurais. Quanto aos desafios em desenvolver um trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica diante do que vem sendo defendido pelo movimento Por Uma Educação do Campo, os professores reconhecem, inicialmente, que ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre a Educação do Campo e que ainda estão nas “primeiras aproximações” quanto à Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, os desafios, segundo os seus depoimentos, estão presentes, principalmente, no tempo pedagógico, compreendido enquanto um tempo destinado aos estudos individuais ou coletivo dos professores. (p. 180). As possibilidades identificadas nos depoimentos dos professores e professoras incide sobre a importância da “unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas”, aspecto que se expressa em sala de aula nas atividades esvaziadas de conteúdo e que não contribuem para o desenvolvimento do

<p>Qual fenômeno por traz de tamanha diferença no desempenho escolar dos sujeitos do campo e da cidade? O que teria levado as escolas públicas rurais a tamanha precarização estrutural? P.13</p> <p>Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. (p. 22).</p>	<p>psiquismo. (p. 181).</p> <p>Nesta pesquisa, concluímos que muitos são os desafios em torno da consolidação de um projeto popular de Educação do Campo. Apesar de nos últimos anos as discussões em torno do processo de escolarização dos sujeitos do campo ter ganhado força, com o advento do Movimento Por uma Educação do Campo, a negligência do Estado na efetivação de políticas públicas que atuem no fortalecimento da formação voltada para os professores que trabalham junto aos camponeses faz parte de um projeto maior, de Educação Rural, que atua na precarização do ensino público no campo. (p. 132).</p> <p>Levantar a denúncia sobre a negligência do Estado na execução das políticas públicas voltadas a formação de professores do campo. Na execução e consolidação da Educação do Campo, sendo este um direito dos camponeses.</p> <p>Por fim, acreditamos que um dos caminhos para a consolidação do projeto popular de Educação do Campo perpassa pela formação dos professores que atuam nesta modalidade. A apropriação teórica, associada à práxis pode ter o poder de emancipar os camponeses, atuando desta maneira de forma crítica frente às mazelas sociais que tem permeado o campo brasileiro. Elevar o conhecimento dos estudantes através da escola, partindo da elevação do conhecimento dos docentes, pode ser o caminho para a construção de uma rede popular capaz de lutar por uma escola (e por um campo) verdadeiramente comprometida com a transformação social. (p. 133).</p>
<p>Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia? (p. 16).</p>	<p>O projeto político-pedagógico deve ser referência para a elaboração do planejamento das atividades administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras da escola, uma vez que as propostas elencadas neste documento, à medida que emergem de um trabalho coletivo devem ser implementadas e avaliadas continuamente. Desse modo, as reuniões pedagógicas, os encontros de pais, os momentos de conversa com as associações de moradores são vistos como espaços para discutir e elaborar estratégias para a efetivação das propostas contidas no projeto político-pedagógico, de modo a torná-lo um instrumento norteador das ações da escola. (p. 154).</p> <p>Relatório Final da Formação Continuada deve ser enviado a Secretaria de Educação do Município de Valença, como fonte de estudo e pesquisa para as diretorias e coordenações que a constituem, bem como auxiliar os grupos dos demais subsistemas no processo de elaboração e revisão de seus projetos políticos-pedagógicos. (p. 155)</p> <p>Sendo assim, construir um projeto político-pedagógico que revele a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, torna-se um desafio para a equipe gestora, professores, funcionários, pais, alunos e organizações sociais, pois cada escola está inserida em uma comunidade rural que possuem características que se cruzam e que se diferem. No entanto, acredita-se que com o exercício da gestão democrática e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, abre-se caminhos que possibilitam traduzir a identidade das escolas do Subsistema em seu projeto político-pedagógico, construído com e para os sujeitos de Maricoabo. (p. 155).</p>
<p>Analisar a atuação do CAT, na formação</p>	<p>Com base nos dados coletados e da vivência com o Projeto</p>

<p>de professores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015) (p. 14). Neste contexto a presente pesquisa busca responder a pergunta: <i>E agora CAT, o que fazer?</i> A intencionalidade é discutir sobre as lacunas e as possibilidades do projeto, tecendo novas trilhas para que o mesmo se constitua enquanto política pública de formação de educadores do campo. (p. 31).</p>	<p>CAT conclui-se que a atuação do CAT, na formação dos professores, tem suscitado mudanças significativas, no que tange a fazer intervenção periódica na prática pedagógica do professor, no estudo sobre educação do campo, no entanto, precisar rever os temas abordados nessas formações e levar em consideração, aspectos como a realidade do campo brasileiro que passa por constantes mudanças e a intervenção imediata encontrada pelo professor no fazer pedagógico do projeto. Cabe destacar que no projeto CAT, a formação dos professores acontece colada com a prática pedagógica, já que uma das etapas da formação é a elaboração da ficha pedagógica, enquanto planejamento diário do professor. No entanto, na perspectiva dos professores, a contribuição do CAT, é muito mais na perspectiva dos educandos. Enfim, é evidente a necessidade de potencializar o investimento na formação de professores em duas dimensões: primeiro, que todo processo de formação de professores para atuarem nas escolas do campo seja feita na perspectiva da diversidade, que engloba o campo, como espaço heterogêneo. Segundo, que se ofereça educação continuada nessa mesma perspectiva da diversidade aos professores, já habilitados ou não, que estejam atuando nas escolas do campo e já tenham formação inicial (graduação), e que esta seja oferecida como afirma as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo pelas agências formadoras. (p. 81).</p>
<p>Em quais condições os estudantes do Canta Galo permanecem no sistema escolar? (p. 26).</p>	<p>Como forma de atender a um dos critérios do Mestrado Profissional em Educação do Campo elaborei como Produto Final um <i>Blog</i>, gerado a partir do caminhar dessa dissertação. Tal produto busca se utilizar das novas tecnologias de informação, no sentido de criar as possibilidades de explorar os espaços de publicação da WEB. (p. 57). Em relação a permanência material, os estudantes desenvolvem atividades agrícolas para manter as despesas dos estudos e contribuir no sustento da família. Apesar disso, o trabalho no cultivo da terra se constitui como processo educativo intencionado pela família a partir da infância. Essa forma de socialização dos educandos com as atividades agrícolas caracteriza o trabalho como princípio educativo, definido por Frigotto e Ciavatta (2012). Trata-se, então de, no processo de socialização, afirmar (p. 158). Dessa maneira, percebe-se na permanência escolar dos estudantes a participação da família, a influência de outros sociais. Apesar dos pais serem desprovidos de capital cultural, eles apoiam de diversas formas a escolarização dos filhos, como lembra Lahire (2004), que por meio do apoio moral e afetivo estável, a presença constante, nas trajetórias, as práticas dirigidas pelos familiares tornam-se explícitas nos conselhos ao incentivar a continuidade dos estudos, a superar as inúmeras adversidades e aproveitar a oportunidade de estudar, explicitando suas difíceis condições de vida, que para eles uma das causas seria a baixa escolaridade. (p. 161). No entanto, a pesquisa revela que apenas a construção da escola não resolveria os problemas existentes nas condições de permanência escolar em Canta Galo, sendo fundamental a instituição de currículo e calendário condizentes com as</p>

	<p>especificidades das comunidades camponesas. Dessa maneira, firma-se a implantação de escolas no e do campo, e política de formação de educadores do campo. (p. 164). No entanto, sabe-se que apenas a implantação da escola do e no campo não asseguraria a permanência escolar na comunidade Canta Galo e até mesmo em outras comunidades próximas. A pesquisa afirma que a materialização das melhorias das condições de acesso e permanência escolar fundamenta-se na garantia do direito a educação, associado a outros direitos sociais, dentre esses, o atendimento a saúde pública, por meio da implantação de posto de saúde, serviços de moradia, saneamento básico, pavimentação das estradas, promoção de atividades de cultura e lazer; concretização de políticas públicas de acesso a computadores, visto que a exclusão digital é predominante em Canta Galo. Ademais, afirma-se a necessidade da instituição das políticas de reforma agrária defendida pelos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo a adoção de novas técnicas agrícolas alicerçado na agroecologia, tecnologias que possibilite melhores condições de trabalho e assim o aumento da produtividade, e outras que consolide as condições materiais de vida no campo. Portanto, as denúncias referentes às desiguais oportunidades escolares persistentes em Canta Galo, e as reivindicações das melhorias das condições de acesso e permanência escolar na comunidade, não se findam neste trabalho, essas continuarão vivas na constituição do produto gerado desta dissertação- <i>O BLOG</i>. (p. 165).</p>
PERGUNTAS E RESPOSTAS CIENTÍFICAS - TURMA 2015	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS CIENTÍFICAS
<p>Assim, este trabalho traz indagações sobre a realidade educacional da reforma agrária, cujo recorte espacial se situa no município de Itiúba, no estado da Bahia. Propósito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a construção de um Caderno Pedagógico. (p. 22).</p>	<p>A pesquisa nos revela que a organização dos processos pedagógicos, bem como a formação dos/as educadores/as na perspectiva do CETA, das escolas dos assentamentos pesquisados encontra-se no campo da disputa do pensamento teórico dos movimentos sociais do campo, dentre estes, do Movimento CETA, uma vez que a realidade sobre a afirmação das políticas de Educação do Campo parece ainda distante da realidade do campo. (p. 87). Análise que se faz do processo pesquisado e estudado sobre a formação de educadores/as e organização do trabalho pedagógico das escolas dos assentamentos do CETA no município de Itiúba/BA é que não existe presença contínua nem valorização do profissional (coordenador/a pedagógico/a da SEDUC) nas escolas, contudo, há uma sobrecarga ou acumulação no trabalho do/a educador/a pelo fato de assumirem duplas até mesmo triplas funções nas escolas, o que acaba por prejudicar o trabalho docente; a formação continuada de educadores/as é um dos pilares que sustenta a prática educativa de sala de aula, que não fica apenas a critério da SEDUC, o CETA também realiza, mas, não nas mesmas proporções da SEDUC por falta de recursos financeiros e humanos, porém, não se ausenta destes processos porque a luta pela Educação do Campo, pública e de qualidade é uma bandeira deste movimento social. (p. 91).</p>
<p>Qual a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá? (p. 19).</p>	<p>A realidade da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá vincula-se a formação histórica da sociedade brasileira, carrega as marcas do passado colonial, escravocrata, de processos e mudanças sociais interrompidos e determinados segundo os interesses</p>

	<p>políticos e econômicos das classes dominantes. Relaciona-se com a história da educação dos trabalhadores, esta, por sua vez, é forjada por relações históricas, sociais, políticas e econômicas globalizadas, utilizada como instrumento de modernização, assumindo papel de moldar a formação dos sujeitos seguindo a ordem e os interesses privados hegemônicos. Os dados levantados nas bases primárias e secundárias de informações e o estudo feito na construção deste trabalho contribuíram para compreender essa realidade. (p. 177).</p> <p>O conhecimento e a análise da realidade e das condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá levam a pensar sobre a necessidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, que perpassa pela construção da educação dos jovens e adultos do campo. Essa construção se inicia com o reconhecimento do projeto hegemônico e suas contradições, que segue negando a classe trabalhadora o direito à vida, submetendo-os a processos de desumanização, a precarização dos serviços públicos, as desigualdades sociais, a todo tipo de exploração e expropriação. E, a afirmação das lutas coletivas pelos direitos humanos construídas historicamente no interior dos diversos movimentos sociais, pela mobilização dos grupos de excluídos e oprimidos pela emancipação humana e transformação social. (p. 178).</p>
<p>A reconstrução colaborativa do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo (EFAARP) – Norte de Minas Gerais.</p> <p>A questão que nos inquieta neste trabalho diz respeito a nossa percepção de que o PPP da escola não dá conta de fazer uma leitura da realidade do campo do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições. Neste sentido, é necessário propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 9).</p>	<p>O principal objetivo deste trabalho foi reconstruir colaborativamente o PPP da EFAARP, pois toda a pesquisa foi construída para atender a esse objetivo. No entanto, a caminhada não nos encaminhou para a escrita imediata do documento e, sim, para a discussão sobre as bases de sua construção. Neste sentido, o relato do processo formativo e as nossas leituras assumem um papel importante, constituindo-se em textos base para a reescrita do PPP da EFAARP.</p> <p>Mesmo não tendo escrito o documento final, ressaltamos o avanço que tivemos na escrita da missão e dos objetivos desta escola, pois estes foram construídos coletivamente e tendo como ponto de partida a compreensão da estrutura desigual da sociedade capitalista, bem como a superação desta através da formação integral e de práticas pedagógicas emancipatórias. Compreendemos, neste sentido, que temos o indicativo da construção de um projeto político pedagógico que faça uma leitura crítica da sociedade e do campo do Alto Rio Pardo e, portanto, que poderá propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 102).</p> <p>Avaliamos que o principal legado desta pesquisa está no desenvolvimento de uma prática formativa colaborativa e emancipatória, na medida em que despertou nos sujeitos que dela participaram a vontade e a percepção da necessidade de romper com as estruturas desiguais da sociedade capitalista e construir um projeto popular, processo no qual a escola do campo tem um papel central</p>
<p>A presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Entendemos que ainda são escassas as produções acadêmicas referentes à temática sobre o acesso, permanência e aos percursos</p>	<p>Os dados revelaram grandes entraves para a permanência dos estudantes no curso, os mesmos são de classe baixa não tendo recursos para se manter no curso, dependendo de ajuda de familiares, realização de bicos, bolsa de iniciação científica, cooperação entre colegas etc.</p> <p>Além das dificuldades na permanência material os</p>

<p>escolares de estudantes camponeses. (p. 17).</p>	<p>estudantes da Licenciatura em Educação do Campo desde o início do curso sofrem discriminações por conta da origem do campo, por cursar uma Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores, discriminações essas que também interferem na permanência dos estudantes, pois em muitos momentos alguns estudantes pensaram em desistir do curso, essas discriminações perduram até os dias atuais já sendo percebidas pelos alunos do primeiro semestre. Não há medidas institucionais, mas também não foi realizada nenhuma denúncia formal pelos estudantes, o que ajuda a essas atitudes discriminatórias continuarem a acontecer. Esperamos que esta pesquisa possa colaborar para um melhor desenvolvimento do curso, e principalmente para garantia do acesso e permanência qualificada dos povos do campo ao ensino superior. (p. 107).</p>
<p>Quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? (p. 17).</p>	<p>Do ponto de vista conceitual, constatamos que a concepção está alinhada aos preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, referencial teórico baseado nos estudos da Epistemologia Genética, com repercussões na educação escolar por meio de concepções pedagógicas construtivistas que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares e rebaixam a formação do professor, submetendo-o a cursos de formação inicial e continuada baseados na teoria da prática da reflexividade. (p.158). Além disso, confirmamos os nexos entre a proposta de alfabetizar letrando e a pedagogia das competências, pois nos materiais do PNAIC é possível constatar a ausência de referência aos conteúdos de ensino e a ênfase em métodos, competências e habilidades sob a forma de direitos de aprendizagem. Portanto, embora os textos dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC afirmem se tratar de um material voltado aos professores alfabetizadores que trabalham em escolas localizadas no campo, demonstramos ser mais um programa que embora faça uso da categoria Educação do Campo, reduz sua concepção às questões didáticas e metodológicas fundamentada em um referencial teórico construtivista, portanto, distinto dos fundamentos da Educação do Campo. (p. 158).</p> <p>O PNAIC, inserido no conjunto de políticas educacionais que objetivam aumentar o controle ideológico sobre a forma e o conteúdo nas escolas públicas, representa uma ameaça para os avanços conquistados nas políticas públicas de Educação do Campo. Entre os diversos fatores preocupantes destaca-se a inserção de referenciais pedagógicos relativistas, escolanovistas e neotecnicistas na formação de professores e nas práticas pedagógicas de alfabetização que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista. (p. 158).</p> <p>Em contraposição aos fundamentos do PNAIC, nos amparamos na concepção histórico-crítica de alfabetização para justificar a defesa de outra prática alfabetizadora no campo. (p. 158).</p>

<p>Delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba? (p. 28).</p>	<p>O resultado das investigações evidenciou que as docentes percebem o quanto é importante que se tenha condições de trabalho adequadas para a atuação em sala de aula. Grande parte delas demonstram insatisfação em relação à estrutura física da escola, as condições de planejamento, a falta de acompanhamento mais próximo por parte da gestão, pela escassez de material didático, pela falta de formação específica que dialogue com as realidades do campo e, principalmente, pelo deslocamento ocasionado pelas péssimas condições das estradas. Foi possível notar, também, que apesar de todos os entraves, existe um grande desafio desses profissionais que é enfrentar as próprias condições em que se dá o seu ofício. (p. 172).</p> <p>Portanto, de todas as situações de precariedade na condição de trabalho docente dos professores das escolas de turmas multisseriadas de Mutuípe-Ba, o que mais se destaca é a falta de formação docente que atenda as necessidades desses sujeitos, levando em conta as especificidades desse contexto e o deslocamento atrelado às péssimas condições das estradas e a falta de uma proposta da gestão para solucionar esse problema. Diante das discussões em torno da categoria trabalho docente, bem como da análise dos dados levantados nas pesquisas, percebo a necessidade de uma política de valorização desses sujeitos pautando os seguintes pontos na busca pela superação dos desafios encontrados pelos mesmos, como: 1. Uma política de formação de professores de turmas multisseriadas ancorada aos princípios e fins da Educação do Campo; 2. Uma política voltada para o melhoramento da estrutura física das escolas, isto é, construir, reformar e ampliar as escolas; 3. E uma política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos. (p. 173).</p>
PERGUNTAS E RESPOSTAS CIENTÍFICAS - TURMA 2016	
PERGUNTAS	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS CIENTÍFICAS
<p>Objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim situado no Vale do Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético. (p. 13).</p>	<p>Neste cenário de investigação as principais tramas vivenciadas durante as oficinas de formação docente serão brevemente tessidas a seguir:</p> <p>O chão da EELA e as suas contradições postas se constituíam uma complexidade fértil para pesquisa. Em um dos primeiros contatos com o coletivo de professores, estes afirmaram quando indagados sobre escola do campo que a noção de campo que conheciam era o campo de futebol, outros acreditavam que uma horta na escola definia esta especificidade na origem do campo. Essa representação de escola do campo numa visão teoricamente imatura foi meu primeiro estímulo a considerar esta escola passível de pesquisa, não uma pesquisa que os limitasse, mas uma pesquisa-ação que desse conta das demandas próprias da escola, que os tornassem participativos e sujeitos políticos dentro de uma coletividade. (p. 89).</p> <p>A pesquisa-ação emancipatória que é a compreensão da pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica, exigiu-se do professor a formação da consciência de classe e de sociedade na qual estamos inseridos, e, foi nesta perspectiva de formação atrelada ao materialismo histórico dialético que fomos construindo nas formações onde num dado momento pôde se considerar um grande avanço o reconhecer da especificidade da escola do campo nos detalhes de uma construção que pode parecer</p>

	<p>mínima, mas refletia nas ações cotidianas da escola, uma perspectiva de participação colaboração nas atividades coletivas.</p> <p>Nos desdobramentos da pesquisa outras trilhas foram (re) desenhadas e, portanto, sem fim, mas ciclos que se encerram e se abrem em outras possibilidades. O grupo de professores educadores do campo, agora assim denominados, ávidos por novas formas de olhar os estudantes, a escola e toda a comunidade que a constitui como um movimento contraditório não linear e se abre para outros horizontes, portanto, trilhando novos caminhos, seja na construção do seu Projeto Político Pedagógico ou na efetivação de práticas endossadas pelos princípios em Educação do Campo, certamente não será como antes da formação, agora, sabe-se, compreende-se como escola do campo. As próximas trilhas serão construídas por cada homem, cada mulher e por todos os sujeitos coletivos que ali constroem educação, Educação do Campo. (p. 90).</p>
<p>Minha principal inquietação se deve, neste caso, ao fato de me perguntar se já existe nestas instituições escolares uma prática pedagógica que respeite o povo quilombola nas especificidades que lhes assemelham, visando assegurar o respeito à identidade dessas comunidades. É notória a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da lei número 10.639/03, dentre outras, no entanto, estas políticas afirmativas têm sido consideradas, ao se operacionalizar a educação quilombola ou a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença? (p. 26).</p>	<p>Tive acesso aos planejamentos unificados do subsistema, e destes posso salientar que abordagens relativas às peculiaridades da identidade negra enquanto marca das comunidades quilombolas, aparecem mais explicitamente no componente curricular de História. O planejamento encontra-se em formato seriado e os professores das classes multisseriadas, como é o caso das classes quilombolas, quando recebem o planejamento, costumam agregar os conteúdos do 2º e 3º anos, bem como dos 4º e 5º anos, pois eles acreditam ser mais fácil trabalhar com as classes multisseriadas dessa forma. P.90 É válido ressaltar, neste sentido, que o embasamento parte de Orientações Didáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, bem como dos Direitos de Aprendizagem do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. As escolas, por sua vez, ficam a vontade para, junto com os professores do subsistema, fazer novas adequações, inclusive as escolas quilombolas, que, vale ressaltar, participam desse processo enquanto escolas do campo, não o correndo ainda um trato mais específico direcionado às escolas quilombolas. (p. 90).</p> <p>Percebo também que a abordagem não aparece em todas as unidades letivas no formato de conteúdos, o que me leva a referenciar a importância no trabalho pedagógico pautado primordialmente em temas geradores, sequências didáticas, sendo possível, assim, inúmeras possibilidades capazes de partir da discussão do contexto quilombola e assim explorar também outros conteúdos, outras habilidades. (p. 94)</p> <p>É importante salientar ainda, por outro lado, que a análise do PPP e da Proposta Curricular das escolas disponibilizou para mim uma compreensão satisfatória acerca da dinâmica escolar, dando-me maior embasamento acerca dos pressupostos organizacionais do trabalho pedagógico realizado nas escolas quilombolas de Maricoabo, percebendo forças e também limitações no processo. (p. 99).</p>
<p>A pesquisa partiu-se do seguinte problema de pesquisa, a saber: quais os fundamentos teóricos que orientam a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia, especificamente ao que se referem ao Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-</p>	<p>Nesta direção, o levantamento realizado na bibliografia estudada, que trata especificamente da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, aponta para um avanço na proposta do PPP/UFBA, pois mesmo nas dificuldades imposta pelo estado, verificava-se possibilidades concretas para a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo na Bahia;</p>

<p>Critica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA? (p. 16).</p>	<p>Sistematizar a experiência de formação continuada de professores para as escolas do campo.</p> <p>Destarte, em meio aos infortúnios atuais que cercam o processo de formação de professores, no que se refere a programas aligeirados, descontinuidade, ecletismo pedagógico, baixos investimentos, infraestrutura, o projeto da UFBA, tem raízes em bases teóricas solidas, que busca resgatar a disputa de projeto e de classe, e propor o processo contra hegemônico.</p> <p>Porém, é necessário considerar que este programa de formação continuada de professores, não está alheio as investidas diárias do capital, através dos diversos aparatos oficiais, da mídia, dos poderes hegemônicos, um programa que tem financiamento limitado, problemas de infraestrutura, etc., que impossibilita o amplo avanço e atingesse a plenitude nas práticas educativas. O PPP/UFBA, mesmo arraigado em bases marxista, suas práticas educativas vêm se desenvolvendo atravessadas por contradições, impostas na realidade atual. (p. 166).</p> <p>Os estudos da bibliografia possibilitaram concluir que o PPP/UFBA, incidem na referência marxista, notadamente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Critica, que foram tratados no Curso através da utilização de uma bibliografia específica, estudada nos módulos do Curso, direcionados para elevação da capacidade teórica e avançar nos fundamentos que buscaram ampliar à concepção de sociedade, concepção de ser humana, concepção de formação humana, concepção sobre a natureza e especificidade da educação, a concepção de alfabetização. Todo este processo de estudo sendo desenvolvido na pedagogia da Alternância, um elemento que indica e possibilita o conhecer e o vivenciar as práticas pedagógicas na Educação do Campo. Assim é possível constatar que a experiência de formação de professores do campo desenvolvida pela FACED/UFBA por meio do programa Escola da Terra distancia-se dos fundamentos teóricos da Pedagogia do Aprender a Aprender. (p. 168).</p>
<p>Como se concretizam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas multisseriadas, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido aos sujeitos do campo no município em estudo. (p. 11).</p> <p>Que saberes, no período de quinze anos (15) as educadoras das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia, construíram em suas práticas pedagógicas e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de propostas educativas para turmas multisseriadas? (p. 15).</p>	<p>Assim, a prática pedagógica nas escolas multisseriadas, para desenvolver o processo de construção do conhecimento, torna-se necessário e primordial conhecer o contexto de vida desses sujeitos, senão torna-se impossível estabelecer as conexões entre os conhecimentos da realidade local com os conhecimentos sistematizados da escola. O estudo oportunizou conhecimentos importantes sobre a relação entre a vida do campo e a educação, uma vez que, a história de Dom Macedo Costa está interligada com a história do Recôncavo que tem seu percurso marcado pela expropriação da terra e a ausência de políticas públicas direcionadas para os povos do campo. (p. 95).</p> <p>Em outro momento passei a buscar nos referencias teóricos os fundamentos sobre a Educação do Campo e a escola multisseriada para estabelecer a relação com o contexto da realidade das escolas multisseriadas pesquisadas no município. Constatei que a realidade das escolas locais não se difere muito da realidade encontrada nos referenciais teóricos que subsidiaram esse estudo. Percebe-se muitas semelhanças no que se refere as condições da organização da prática pedagógica, ambas limitadas pelas condições estruturais, organizativas e formativas que lhes são impostas.</p>

	<p>Porém, emboratenha-se identificado certo desalento em alguns momentos da entrevista com as educadoras por conta da ausência de políticas públicas direcionadas para as escolas do campo, encontrou-se também, momentos de entusiasmo e criatividade durante o desenvolvimento da prática pedagógica, pois as educadoras reconhecem a importância da escola multisseriada para a comunidade, ficando mais um desafio a ser superado que são os avanços no conteúdo e na forma de organizar a escola no campo. (p. 96).</p>
<p>A presente pesquisa versa sobre a formação de educadores e educadoras do campo, sendo o lócus da pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo. (p. 16).</p>	<p>Finalmente, essa pesquisa reconhece a importância que é formar Educadores e Educadoras do Campo para assumir não somente as escolas do campo, mas também, os mais variados espaços, e que estes profissionais sejam comprometidos com a superação das contradições existentes na realidade camponesa, que estes pedagogos tenham a consciência crítica. (p. 93).</p> <p>O Programa, desde os seus primeiros projetos até os últimos, sempre sofreu ataques de todos os lados, e isso ficou bastante visível, tanto na análise documental quanto nas falas dos sujeitos que escreveram e participaram da história do PRONERA, quais foram: embate entre as visões de Educação do Campo fiscalização punitiva dos projetos (controle político e ideológico nas diversas esferas do Estado); corte de recursos; congelamento dos valores aplicados ao projeto (valor-aluno-ano); excessiva burocracia na aprovação dos projetos, tendo em vista a liberação de recursos e firmação das parcerias entre o INCRA e a UFMA, por exemplo, inclusive com ingerência do TCU, AGU, CGU e procuradorias federais do INCRA e das Universidades. (p. 90).</p> <p>Mas o PRONERA/UFMA também registra gigantescos avanços, principalmente no que diz respeito à finalização desses mesmos projetos; esses avanços também foram resultado da luta de todos os envolvidos no processo. Outros avanços percebidos durante a pesquisa se referem ao rompimento da visão de que a Educação do Campo deveria se limitar apenas à alfabetização de jovens e adultos, às series iniciais e cursos profissionalizantes, ou seja, o rompimento com os princípios do ruralismo pedagógico.</p> <p>Assim sendo, conclui-se que, de fato, o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA, e de todos os projetos desenvolvidos pelo Programa foi árduo, e que é lamentável a forma como este vem sendo tratado dentro das “novas políticas” de estado; é entristecedor saber que não existe ainda outro projeto para formar Pedagogos da Terra no estado do Maranhão. (p. 94).</p>
<p>Nesse sentido, foram esboçadas as seguintes questões de pesquisa: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? (p. 16).</p>	<p>A sistematização do trabalho realizado indica que são muitas as dificuldades para a implementação de uma prática pedagógica ancorada na Educação do Campo na rede oficial de ensino. Os entraves burocráticos; as carências materiais que atingem as escolas do campo; a tradição autoritária, não-participativa que orienta a gestão escolar no contexto brasileiro; a ausência de uma proposta curricular ancorada nas concepções e princípios da Educação do Campo; e, sobretudo, a ausência de uma formação docente específica; acabam se constituindo em grandes obstáculos. (p. 111).</p> <p>Portanto, a sistematização da experiência demonstrou que a incorporação da cultura local no cotidiano da sala de aula, tornando-a objeto de análise e problematização, revelou-se</p>

	um caminho profícuo a abertura de atalhos que nos permita caminhar na perspectiva de implementar uma prática que se aproxime das concepções e princípios da Educação do Campo, no contexto da escola básica, na rede oficial de ensino. Outro aspecto a ser destacado é a incorporação dos alunos como sujeitos do processo através de uma metodologia que os possibilitem atuar como atores do processo de construção do conhecimento, investigando a sua própria realidade sócio-cultural. (p. 112).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).⁴⁴

Por meio do quadro 9 vai se delineando nosso ordenamento metodológico-teórico-reflexivo do quarto capítulo, com as análises sobre a mediação entre as perguntas científicas e as respostas das produções, ao verificar e analisar se as perguntas científicas foram contempladas com as respostas, se foram ou não respondidas, ou se realizaram a mediação entre a pergunta e a resposta. Além de analisarmos as contribuições das produções do PPGEducampo para a Educação do Campo.

Esse capítulo, finda as apresentações dos dados e níveis das produções (teóricos, metodológicos, perguntas e respostas) e as análises conforme a matriz paradigmática de Sanches Gamboa (2012). Traz ênfase e pretende contemplar o objetivo geral supracitado, tendo a “mediação” e “práxis” como categorias de método e “perguntas e repostas” como categorias de conteúdo, as quais vêm no sentido de possibilitar a análise dos dados e compreensão do objeto de pesquisa.

Gamboa (2013, p. 35) ressalta que os projetos de pesquisa devem considerar os dois grandes momentos da produção do conhecimento. Nessa situação, acrescentamos que não somente nos projetos, mas em todas as pesquisas.

O primeiro momento, da construção das questões e perguntas, se pauta pelos seguintes procedimentos:

- a) A localização e delimitação do mundo da necessidade que dá origem ao processo e sua transformação em um problema de pesquisa (situação-problema);
- b) Uma vez transformada a necessidade em um problema de pesquisa (problematização), a seguir dever-se-ão procurar as manifestações ou indicadores desse problema que implica a recuperação de dados preliminares ou antecedentes de pesquisas sobre o objeto ou problema a ser investigado;
- c) Elaboração de um quadro de questões que oriente a busca de respostas para esse problema;

⁴⁴Elaborado pela autora com base no banco de dados da UFRB. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/educampo>. Acesso em: 29 de mai. de 2020.

- d) Elaboração de uma pergunta-síntese que articule as questões e delimite o foco central das indagações. (GAMBOA, 2013, p. 35).

Gamboa (2013) nos orienta nos dois grandes momentos da produção do conhecimento que é a construção da pergunta e elaboração das respostas. Sobre o primeiro momento, Gamboa (2013) ressalta a importância de uma pergunta-síntese, como foco central dos questionamentos, sendo que essa pergunta deve perpassar pelo mundo da necessidade para se transformar no problema de pesquisa.

O segundo momento, Gamboa (2013) descreve como a elaboração das respostas, ou seja, a pesquisa deverá prever a forma de obtenção, tratamento e sistematização de dados e informações necessários para sua elaboração. Essa forma de prever ou projetar a maneira da construção das respostas poderá conter os seguintes tópicos, de acordo com Gamboa (2013):

- a) definição de fontes em que se podem obter informações para a elaboração das respostas, pertinentes ao quadro de questões e à pergunta-síntese;
- b) seleção de instrumentos, materiais, técnicas para coletar, organizar a sistematização das informações necessárias à construção das respostas;
- c) explicitação de hipóteses (respostas esperadas) ou dos possíveis resultados da pesquisa que poderão orientar as diversas estratégias da organização das respostas;
- d) definição de um quadro de referências teóricas que forneçam as categorias para analisar as respostas e interpretar os resultados (GAMBOA, 2013, p. 36).

Essa lógica dialética de pergunta e respostas que Gamboa descreve são imprescindíveis em uma pesquisa. Toda pesquisa requer uma pergunta e essa pergunta precisa ser respondida. Gamboa (2013) ressalta a necessidade de uma pergunta síntese para guiar a produção, além de instrumentos, técnicas para coletar dados na pesquisa, objetivando as respostas e a importância também de referências teóricas para analisar as respostas e interpretar resultados. Gamboa (2013) descreve esses dois momentos (perguntas e respostas) como cruciais em uma produção do conhecimento.

Ao analisar as produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, depreendemos que a maioria das produções buscaram fundamentos para responder as suas perguntas científicas. Algumas produções conforme supracitado no capítulo 4.2, não possuem explicitamente no texto a pergunta científica, tendo que recorrer aos objetivos das produções para sabermos o que estava sendo pesquisado. Sendo assim, a categoria mediação nos traz um suporte para analisarmos a relação/mediação entre a pergunta científica que foi realizada em cada produção e as respectivas respostas.

Como as produções são de vários tipos como dissertação, blog, relatórios, cartilha, manifesto, dentre outros. Observamos que embora algumas produções não estivessem com uma pergunta delimitada, explícita, todas as vinte e quatro produções tiveram uma intencionalidade e buscaram corresponder aos objetivos propostos na pesquisa. Entretanto, duas produções não apresentam respostas condizentes com os objetivos propostos.

Gamboa (2013, p. 47) enfatiza que “as respostas se encontram no mesmo lugar e contexto nos quais se originam as perguntas”. Assim, percebemos que aquelas produções que possuem uma pergunta científica clara, objetiva, também correspondem a respostas objetivas, diretas, respondendo de fato ao que foi perguntado. As respostas mais objetivas, precisas, pontuais foram das produções que contem perguntas também com o mesmo perfil. Produções que deixaram explícitas perguntas objetivas, claras, diretas que sabiam o que queriam pesquisar, obtiveram respostas com as mesmas características.

Gamboa (2013, p. 46) destaca essa questão da pergunta e resposta, explicitando que:

Uma pergunta obscura, confusa, incompleta não tem possibilidade de ser respondida. As perguntas confusas ou incompletas receberão como resposta outra pergunta, por exemplo, “no final, o que quer saber?”; “poder-se-ia explicar melhor?”. Dessa forma, somente as perguntas claras, concretas e distintas terão as condições de ser respondidas, em razão de terem condições de compreensão e de possibilidades para elaborar suas respostas (GAMBOA, 2013, p. 46).

Quando acontece a falta de relação da resposta ao objetivo e da pergunta a resposta, nos questionamos: o que aconteceu? Perdeu-se no caminho? Na direção? Faltou embasamento teórico? Metodologia pouco fundamentada? Pergunta mal definida? Sobre isso Gamboa (2013) traz alguns questionamentos e opiniões:

Nos casos de dificuldades com o tempo e os recursos limitados, vale a pena perguntar: faltou lógica, faltou clareza no caminho, sequência nos procedimentos essenciais? Parece que se trata não apenas da administração otimizada das condições e dos recursos disponíveis, mas da definição de prioridades e da escolha das sequências e procedimentos essenciais e mais eficazes. Nesse sentido, a lógica torna-se ainda mais necessária (GAMBOA, 2013, p. 32).

Já os conteúdos relativos à lógica e à metodologia e aos fundamentos epistemológicos da pesquisa são ignorados ou secundarizados. Isto é, privilegiam as formas da exposição e ignoram-se os elementos essenciais do método de pesquisa (GAMBOA, 2013, p. 39).

Defendemos a importância de uma pergunta científica clara, objetiva, com lógica e uma metodologia bem delimitada e fundamentada, pois também decorrem em respostas

precisas, pontuais, respondendo ao que foi perguntado. Aquela produção que não sabe para onde ir, para qual direção irá seguir, qualquer caminho que percorrer será o suficiente.

Inferimos também que como é um mestrado profissional e algumas produções finalizaram com um produto, tipo: um manifesto, blog, cartilha, plano de formação. Essa intenção foi explicitada logo no início da pesquisa em forma de objetivo, e a resposta foi a concretização e a efetivação do produto. Nesse tipo de situação, por ter um objetivo mais pontual, direto, a correspondência, ou seja, a suposta resposta também se concretiza da mesma forma, com a implementação/materialização do manifesto, cartilha, plano de formação, dentre outros. Porém nesses tipos de produções, verificamos que a maioria, com exceção de uma, não possui uma pergunta formulada, explícita, apenas o objetivo, que é justamente concretizar o produto/objetivo desejado.

Gamboa (2013, p. 143) salienta que “tanto os objetivos gerais quanto os específicos devem estar relacionados com a questão principal, ou pergunta-síntese, e defini os aspectos operacionais da elaboração das respostas a essa questão ou pergunta central”.

Se formos fazer um comparativo das dissertações para as produções diversificadas, tipo cartilha, manifesto, plano de formação, blog, dentre outros, percebemos que a maioria das dissertações com exceção de uma, deixam explícitos a pergunta e conseqüentemente a resposta respondem aos questionamentos propostos. Já as produções diversificadas, com exceção também de uma, não deixaram explícitos a questão da pesquisa, não encontramos pergunta, questionamentos na pesquisa, apenas os objetivos e intenção da pesquisa que é justamente concretizar tal produto. Sendo assim, não há resposta, pois não houve pergunta. Nesses casos, houve uma correspondência aos objetivos, ou seja, os objetivos foram contemplados.

Gamboa (2013, p. 142) ressalta que:

Os indicadores sinalizam que os objetivos de pesquisa são confundidos ou associados com a formulação do problema. O fato dos objetivos substituírem a formulação do problema ou se confundirem com ela são indicadores negativos que comprometem a qualidade e a clareza da pesquisa (GAMBOA, 2013, p. 142).

Os objetivos devem estar relacionados à questão principal visando à elaboração de respostas da pergunta ou problemática da pesquisa. Os objetivos são itens importantes numa pesquisa, mas não substitui a questão da pesquisa, a pergunta científica. Eles complementam, reforçam, geram coerência na pesquisa quando se relacionam a pergunta científica, mas na

medida em que substituem a pergunta pode comprometer a qualidade e a clareza da pesquisa como aponta Gamboa (2013).

Observamos que as produções diversificadas que finalizaram com um produto, normalmente diagnosticaram uma problemática na comunidade ou escola que necessitava de intervenção. Por isso, todas as produções que finalizaram com um produto tipo blog, cartilha, manifesto, plano de formação, dentre outros, demonstram uma relação da pesquisa com a comunidade, sociedade, escola, ou seja, o meio no qual o autor está inserido, tentando com isso mudar, transformar a realidade da qual faz parte o sujeito da pesquisa e o objeto.

Outra categoria que enfatizamos no texto se refere à práxis. A práxis nos traz suporte para analisarmos as produções das quatro turmas do PPGEducampo de uma forma dialética entre teoria e prática. A teoria, que se materializa nas produções, necessitou de uma prática, ou seja, surgiu de uma prática para se concretizar. Podemos perceber que a maioria das questões (problemáticas) das produções que estão sendo analisadas, surgiu de uma inquietação da prática e retornou a prática (pesquisa), por meio de embasamento teórico/com uma teoria, ou seja, só que dessa vez, analisada, bem fundamentada na relação teoria-prática visando à produção do conhecimento.

Sobre essa questão Gamboa (2013, p. 27) evidencia que:

[...] Isso implica, por sua vez, transformar problemas sociais em problemas de investigação, com base no concreto pensado, cujas pesquisas possam abarcar problemas concretos da educação formal (escolas), não formal (movimentos sociais) e informal (grupos não organizados e espontâneos); que possam abarcar os problemas sociais universais e específicos, macro e microssociais da vida cotidiana das instituições escolares e não escolares (GAMBOA, 2013, p. 27).

A pergunta deve ter fundamento, relevância para a sociedade ou comunidade no qual o objeto está sendo pesquisado, além de ser criada, elaborada de acordo com a necessidade do meio no qual está inserido. E a resposta deve fornecer os meios de mudar aquela realidade, trazendo repostas condizentes com as expectativas de melhoras, soluções, desafios, transformações, etc. Nesse sentido, “o debate sobre a dialética na construção da pergunta e da resposta no processo investigativo sugere a necessidade de se recuperar a ‘problematicidade do problema’, buscando captar a verdadeira essência do fenômeno, para além dos “pseudoproblemas” da lógica formal”. Assim, na lógica dialética, a essência do problema decorre da “necessidade”, da relevância social e acadêmica (GAMBOA, 2013, p. 21-22).

Toda pesquisa precisa ter metas, que são os objetivos e a pergunta central, o problema de investigação, que é justamente o que será pesquisado. E no decorrer do caminho, durante a

pesquisa, sempre se remeter a pergunta e aos objetivos propostos para obter respostas condizentes.

Gamboa (2013, p. 20) ressalta que “A pergunta deve conter uma tensão interna, ser ‘problemática’ e estar calcada no mundo das necessidades humanas, contradições, concreticidade e possibilidades de mudanças, tanto na academia quanto na vida cotidiana”.

Das produções que estão sendo analisadas, percebemos que uma produção pontuou que teve uma intenção no início da pesquisa, e no decorrer tiveram que alterar a intenção, a pergunta e o objetivo, pois no final a resposta não correspondeu à pergunta, o objeto conduziu para outro norte. Verificamos com isso, que o objeto é quem nos orienta, no conduz, afinal a pesquisa é do objeto e não do sujeito, do autor. O sujeito é conduzido, envolvido, se faz e se refaz na pesquisa e na relação com o objeto. Mas o que se pesquisa é o objeto e às vezes, o objeto nos conduz para caminhos inesperados, afinal é uma pesquisa e numa pesquisa o resultado é sempre imprevisível.

De acordo com Hessen (1987, p. 26) apud Gamboa (2013, p. 56).

O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. Ambos eles são o que são enquanto o são para o outro. Mas esta correlação não é reversível. Ser sujeito é algo completamente distinto de ser objeto. A função do sujeito consiste em apreender o objeto, e do objeto, em ser apreendido pelo sujeito (HESSEN, 1987, p. 26 apud GAMBOA, 2013, p.56).

Essa relação sujeito-objeto em que os dois se deixam envolver um pelo outro direciona a pesquisa para caminhos que conduzirão as respostas das perguntas sínteses ou científicas. E nessa interação de sujeito e objeto a mediação também se faz presente, mediando essa relação, em que um se completa com o outro, um é parte do outro e se integram numa pesquisa em busca da produção do conhecimento.

O conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana (CIAVATTA, 2001, p. 211).

As mediações não são apenas meios e elos entre determinados fenômenos, mas também articulação de determinados níveis (teóricos, metodológicos) que se juntam aos aspectos culturais, sociais, políticos, auxiliando a compreensão da realidade do objeto. Para Ciavatta (2001, p. 227), “É no campo da particularidade que se situam as mediações. É o campo da história, do conhecimento dos objetos em determinado tempo e lugar, como produção humana”.

Outra questão relevante se fundamenta na mediação entre perguntas e respostas. Ao analisarmos as produções de conhecimento das quatro turmas do Mestrado profissional em Educação do Campo, apreendemos que a maioria das produções apresentam uma mediação/relação das perguntas científicas e as respostas. Referimos a maioria, por entendermos que das vinte e quatro (24) produções, quatorze (14) apresentam perguntas científicas. Desse total, treze (13) perguntas estão coerentes, claras, objetivas e, uma (1) está elaborada de forma confusa. Dez produções explicitam somente os objetivos. Mas em todas as produções, há uma mediação, interação, articulação e complementação entre os níveis (teóricos, metodológicos) para se chegar à resposta ou a contemplação dos objetivos.

4.5 A mediação entre os objetivos das produções de conhecimento e os objetivos do PPGEducampo/UFRB.

Acrescentamos esse subtítulo por entender que numa pesquisa dialética o sujeito (ou o objeto de estudo) é quem nos move, direciona e nos impulsiona para a busca de conhecimentos e da sua essência. O objeto clamava para ser mais investigado e analisado, e por entender que numa pesquisa dialética o conhecimento não tem fim, porque é um processo cíclico que mesmo ao encerrar uma etapa, não finaliza o processo.

De acordo com Konder (2012, p. 35) “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

Por compreendermos que o conhecimento é um processo de construção inacabado, se fez relevante organizar esse subitem, por entendermos que o objeto apresentou elementos e informações que não poderia passar despercebido sem reflexão e uma análise.

Ao analisarmos a mediação das perguntas científicas e as respostas, e ao percebermos que a maioria das produções apresentam os objetivos em detrimento das perguntas, esses objetivos que estão explícitos nas pesquisas e que tivemos que recorrer por não encontrarmos ou não estarem explícitos a pergunta científica, ou por não terem a pergunta-síntese, se fez uma correspondência dos objetivos das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB aos objetivos do PPGEducampo (Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo), verificando se os objetivos/perguntas científicas estão correspondendo aos objetivos do PPGEducampo articulado as diretrizes operacionais para a

Educação básica das escolas do Campo (2002) e a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (2010).

Apresentamos como objetivo específico desse subitem *mediar as contribuições das produções de conhecimento com os objetivos do Mestrado e da linha 1 do PPGEducampo*. Destacando como categoria de método para tratar das análises, a categoria mediação, por compreender que essas informações podem fornecer subsídios para elucidar e relacionar, ou não, os objetivos das produções com os objetivos do PPGEducampo, desse modo a categoria de conteúdo foi possível de ser definida como “objetivos e resultados”, sendo o principal condutor das análises deste subitem, nesse capítulo.

Conforme descrito no capítulo III⁴⁵ o objetivo geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo é capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

Ao seguir essa acepção das Diretrizes, os objetivos específicos do PPGEducampo são definidos da seguinte maneira:

- Garantir a constituição de um espaço de formação profissional orientado pelas concepções e princípios da Educação do Campo e de reflexão sobre a diversidade presente na realidade agrária brasileira;
- Qualificar educadores(as) para redefinir suas práticas pedagógicas e os modelos de gestão das escolas do campo;
- Propiciar conhecimentos teórico-metodológicos que possibilitem elaboração de análises e diagnósticos da realidade socioeconômica, política, cultural, institucional e ambiental do campo baiano, nordestino e brasileiro;
- Preparar educadores(as) para desenvolver práticas de escolarização e formação capaz de formar sujeitos aptos a dialogar e intervir nos processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia, no Nordeste e no Brasil;
- Ampliar a capacidade analítica, metodológica e de atuação dos participantes na relação com a complexidade e diversidade do campo brasileiro;

⁴⁵Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/caracterizacao-do-programa/24-objetivos>. Acesso em 30 de mai. de 2020.

- Possibilitar a socialização de experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas de forma inovadora por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, etc.;
- Formar o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Campo Brasileiro.

Ao analisarmos os objetivos das produções, das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, que estão explícitos no quadro 6 - Item 4.1, em substituição as perguntas científicas, verificamos que a maioria das produções apresentam propostas e objetivos que comungam com práticas pedagógicas e a constituição da identidade das escolas do campo, consistindo na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.

Com isso, apresentamos a seguir, alguns trechos das produções confirmando o que foi observado.

- [...] *Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.* (p. 22) (P9/2014).⁴⁶

- *Proposito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a construção de um Caderno Pedagógico.* (p. 22) (P13/2015).

- *Objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo.* (p. 17) (P23/2016).

- *Objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim situado no Vale do Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético.* (p.13) (P19/2015).

As produções também apresentam e abordam questões diversificadas e específicas. As principais abordagens e problemáticas discutidas nos textos das produções do PPGEducampo

⁴⁶Utilizamos a legenda P1 a P24, correspondente às 24 produções das quatro turmas (2013 a 2016). Os respectivos títulos estão explícitos no “quadro 5 – Títulos das Produções: Turmas de 2013 a 2016”.

são: uma produção discute o processo de construção coletiva do marco regulatório da Educação do Campo em um estado da federação, outra avaliam a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em município, duas produções enfatizam a identificação de possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na construção de currículos das Escolas do Campo. Duas outras produções trazem indagações sobre a realidade educacional da reforma agrária no campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais. E uma produção apresenta práticas pedagógicas que respeite o povo quilombola nas suas especificidades, propondo a construção de um projeto popular de desenvolvimento, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido aos sujeitos do Campo.

O intuito de reflexão e análise, o objetivo geral do PPGEducampo foi dividido em duas partes. A primeira parte, diz respeito à reflexão sobre a capacitação de profissionais, professores, gestores, dentre outros, no processo de implementação da Educação do Campo. E, a segunda parte se refere às reflexões sobre um comparativo dos objetivos das produções com as diretrizes (2002) e a política da Educação do Campo (2010), se as produções contemplam essas políticas de Educação do Campo.

Quando comparamos os objetivos do mestrado Profissional em Educação do Campo aos objetivos das produções das quatro turmas do PPGEducampo, percebemos que os objetivos explícitos nas produções estão relacionados aos objetivos propostos pelo Mestrado que é “capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo”. Todas as produções têm uma intenção com a implementação do Projeto de Educação do Campo, geralmente o perfil dos autores das produções são profissionais vinculados a Educação do Campo, professores, gestores, coordenadores, pessoas vinculadas aos movimentos sociais, representantes de comunidades, ex-estudantes ou moradores do campo, ou seja, pessoas que tenham ou já tiveram algum vínculo com a Educação do Campo e querem dar um retorno para a comunidade e a Educação do Campo no qual estão inseridos. Esses profissionais pelo fato de estarem inseridos em comunidades no campo, ou Escola do Campo, suas pesquisas e produções estão enfatizadas em problemáticas locais que precisam de intervenções e geralmente ocorrem intervenções, transformações, modificações, diagnósticos e desafios para a comunidade do Campo ou escola na qual pesquisam. Além de se capacitarem e se especializarem enquanto pessoas e profissionais da Educação do Campo. Outra questão se refere ao fato dos objetivos das produções corresponderem aos objetivos específicos do PPGEducampo. A maioria dos objetivos das produções analisadas estão

relacionados aos seguintes objetivos específicos do PPGEducampo: “qualificar educadores(as) para redefinir suas práticas pedagógicas e o modelo de gestão das escolas do campo” e “preparar educadores(as) para desenvolver práticas de escolarização e formação capaz de formar sujeitos aptos a dialogar e intervir nos processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia, no Nordeste e no Brasil”. Na maioria das produções, os autores demonstraram que estavam se qualificando para redefinir suas práticas e fazerem intervenções, como boa parte das produções são relatórios de experiências, planos de formação, manifestos, cartilhas, blog, dentre outros, geralmente as produções desenvolveram práticas de escolarização e formação, além de intervirem na comunidade ou escola.

Apreendemos que os objetivos das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB corresponderam e estão relacionados aos objetivos geral e específicos do Mestrado PPGEducampo. Só não houve relação dos objetivos das produções ao objetivo específico do PPGEducampo “Formar o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Campo Brasileiro”. Percebemos que, com exceção desse único objetivo específico citado que não foi contemplado por nenhuma produção, todos os outros foram relacionados e contemplados. Porém, acredito que este objetivo específico seja contemplado pelo Programa, pois trata-se de formação de núcleos de estudos e pesquisas que em sua maioria são conduzidos pelos professores do Programa-PPGEducampo.

Outra questão interessante e que precisa ser ressaltada se refere à relação dos objetivos das produções as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a política de Educação do Campo e o PRONERA (2010).

A **Resolução CNE/CEB1, de 3 de Abril de 2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia

disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Além das Diretrizes, apresentamos também a Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010) para verificarmos se as dissertações fazem relação com essas políticas e se as dissertações tratam a Educação do Campo como um Projeto de Educação para os povos do Campo.

A Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010) enfatizam que:

A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e

às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

As produções que foram analisadas, conforme dito anteriormente das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificamos que algumas apresentaram explicitamente, outras implicitamente a proposta da Educação do Campo vinculadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a Política Nacional de Educação do Campo (2010). Algumas produções enfatizam as Diretrizes e a Política, trazendo como forma de fundamentação ao próprio texto, outras trazem questões das Diretrizes e quando se retrata a Política da Educação do Campo, aparece implicitamente no texto assegurando um projeto de campo vinculado a essa Política, enquanto outras produções trazem somente aspectos das Diretrizes e/ou da Política.

Como forma de compreendermos melhor essa questão, iremos trazer trechos ou frases presentes nas produções que ressaltaram a questão das Diretrizes e da Política de Educação do Campo. Por entender que nesse subtítulo estamos verificando os objetivos das produções que estão explícitos no quadro e que estão substituindo as perguntas científicas, iremos deixar claro que essa relação que estamos fazendo corresponde a um comparativo dos objetivos, ou alguns trechos que estão presentes nos níveis teóricos, ou metodológicos e que constam no apêndice 1.

[...] Os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões. (p. 165) (P1/2013).

[...] Tendo em vista a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA. (p. 45) (P3/2013).

[...] Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? (p. 20) (P4/2013).

[...] Tem como objetivo geral apresentar o processo de construção coletiva do marco regulatório da Educação do Campo no estado de Alagoas, através da proposição de uma Resolução Estadual. (p. 20) (P6/2013).

[...] Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola? (p. 14) (P7/2014).

[...] Qual a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá? (p. 19) (P14/2014).

[...] Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. (p. 21) (P9/2014).

[...] Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia? (p. 16) (P10/2014).

[...] que se debruçam sobre o conceito de Educação do Campo e as políticas públicas defendidas e alcançadas pelos Movimentos Sociais, bem como os problemas que tem impedido a concretização dessas políticas. (p. 27) (P12/2014).

[...] Assim, este trabalho traz indagações sobre a realidade educacional da reforma agrária, cujo recorte espacial se situa no município de Itiúba, no estado da Bahia. Propósito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a construção de um Caderno Pedagógico. (p. 22) (P13/2015).

[...] Neste sentido, é necessário propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 9) (P15/2015).

[...] A presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. (p. 17) (P16/2015).

[...] É notória a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da lei número 10.639/03, dentre outras, no entanto, estas políticas afirmativas têm sido consideradas, ao se operacionalizar a educação quilombola ou a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença? (p. 17) (P21/2016).

[...] Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (CALDART, 2012, p. 325). (p. 59) (P22/2016).

[...] Percebe-se que o contexto das escolas no campo multisseriadas vai além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente por um projeto de Campo que resgate e valorize os valores culturais típicos do povo do campo (CALDART, 1999, p. 06). (p. 66) (P23/2016).

[...] e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo. (p. 16) (P19/2016).

Quando fazemos um comparativo com alguns destaques dos objetivos, perguntas científicas ou trechos das produções do PPGEducampo que estão expostos nos quadros, percebemos que as produções especialmente as turmas de 2013, trazem uma relação significativa com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Todas as produções dessa turma de 2013, com exceção de uma produção, citam e seguem as orientações das Diretrizes Nacionais para a elaboração e avaliação da implementação de Diretrizes locais, municipais.

As produções da turma de 2014 estão relacionadas mais com a Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010), pois, enfatizam a questão do projeto político-pedagógico, a formação de professores e organização do trabalho pedagógico e políticas públicas, coincidindo com o que está inscrito no artigo 4º da Política de Educação do Campo “A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico”. Isso não quer dizer que elas não citam as diretrizes, mas o enfoque maior está mais relacionado à política da Educação do Campo.

As produções das turmas de 2015 se referem à realidade educacional da reforma agrária, questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos assentamentos, acesso e permanência dos estudantes do Campo e a construção de um projeto popular de desenvolvimento. As produções, também estão mais relacionadas à Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010), pois, as abordagens se referem e possuem uma relação maior com o artigo 4º “IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. Nesse artigo, observamos que as produções estão mais relacionadas à política, mas não podemos inferir que elas também não citam as diretrizes, apenas que os objetivos estão mais relacionados ao que preconiza a política de Educação do Campo.

Nas produções da turma de 2016, apreendemos que os objetivos e/ou alguns trechos das produções enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Quilombola, o projeto de Educação integrado a um Projeto Político de transformação, que resgate e valorize os povos do Campo e a análise do PRONERA. Dessa forma, verificamos que as produções das turmas de 2016 do PPGEducampo possuem relação tanto com as Diretrizes, quanto com a Política de Educação do Campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) estão em comum com as produções, ao que salienta no parágrafo único do artigo 2º “A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”. E o Art. 5º “As propostas pedagógicas das escolas do campo,

respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. As produções das turmas de 2016 enfocam as diretrizes na medida em que destacam as diretrizes curriculares nacionais e estaduais da educação quilombola do campo, e projetos políticos contemplando a diversidade, visando a qualidade dos povos do campo e a transformação.

Com relação à Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010), as produções da turma de 2016 apresentam questionamentos ou propostas adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo projeto de campo que resgata e valoriza os povos do Campo, como preconiza no inciso IV do artigo 4º da política “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”. Sendo assim, essa turma apresenta uma produção que analisa e reflete sobre o PRONERA, mantendo uma relação com a Política de Educação do Campo (2010).

Assim, compreendemos que tanto as perguntas científicas, quanto os objetivos, conforme demonstra o “quadro 6 - Perguntas científicas das produções: Turma de 2013 a 2016” fazem relação com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010).

Como salientamos, alguns objetivos e trechos das produções, que estão explícitos no apêndice 1, são primordiais para percebermos que na turma de 2013 houve uma maior relação com as Diretrizes (2002)⁴⁷ e as turmas de 2014 e 2015 se aproximaram mais da Política (2010). Já na turma de 2016 houve uma relação tanto com as Diretrizes (2002), quanto com a Política em Educação do Campo (2010). Ou seja, com o decorrer dos anos, percebemos que houve uma evolução em direção à contemplação dos objetivos do programa, sendo que as produções das turmas mais novas se aproximaram tanto das Diretrizes (2002) quanto da Política (2010) e estão integrados com a proposta de um Projeto de Educação específico para os povos do campo.

Ao percebermos essa relação, compreendemos também que houve uma contemplação dos objetivos das produções ao objetivo do PPGEducampo, pois o objetivo geral do Programa preconiza uma relação com as Diretrizes (2002) e a Política de Educação do Campo (2010),

⁴⁷Quando me referi a Diretriz (2002), estou enfatizando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e quando mencionar a política (2010) estou me referindo a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010).

embora as turmas ora contemplaram as Diretrizes (2002), ora a Política (2010), com exceção da última turma que atenderam as duas relações.

Portanto, a primeira parte do objetivo do PPGEducampo quanto a segunda foram atendidas, a primeira sobre a formação de profissionais em Educação do Campo e a segunda sobre a Política (2010) e as Diretrizes (2002). Isso decorre em compreendermos que as perguntas/objetivos das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB contemplam e fazem mediação aos objetivos do Programa PPGEducampo/ UFRB e da linha de pesquisa 01. Ao passo que as produções além de pesquisarem temáticas da particularidade, de uma comunidade, município e algumas preverem formas de intervenções, percebemos que a maioria, ou podemos dizer que todas as produções discutem a Educação do Campo e estão direcionadas para a conquista de uma proposta e um projeto de educação específico para os povos do Campo.

Nesse intuito, retomamos Gamboa (2012) para questionar e refletir sobre essas produções de conhecimento, se as pesquisas do PPGEducampo estão tendo aplicabilidade na prática social, se estão dando retorno para a sociedade. Como sugere Gamboa (2012, p. 132) “Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética, surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: ‘conhecer para transformar’”.

Constatamos no decorrer desse estudo e da investigação que as produções das quatro turmas do PPGEducampo, pelo que foi possível constatar no material analisado, de algum modo, está havendo retorno para a comunidade, sociedade e uma contribuição para a Educação do Campo. Apreendemos que a maioria, ou quase todas finalizam a pesquisa com um produto, uma resposta, uma intervenção e uma aplicabilidade na comunidade/ sociedade, na escola, no município, sobre a Educação do Campo. São trabalhos que toma como base o local (particular ou singular) e se expande para o geral, até mesmo para outros estados e País. São produções que tem aplicabilidade na prática social e dão retorno a sociedade, seja através de uma dissertação, um relatório descrevendo e diagnosticando a realidade, seja através de um blog, uma cartilha com informações, um manifesto, plano de formação intervindo, ou seja, as variadas produções fazem intervenções na realidade local e dão retorno a sociedade, até porque muitos fazem parte dessa particularidade/sociedade ficando bastante explícito o intuito de transformar as muitas realidades que se encontram os povos do campo.

Gamboa (2012) descreve que a pesquisa só tem sentido e relevância, se ela tiver uma aplicabilidade social, se der um retorno para a comunidade/sociedade. Diante disso, constatamos que as produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do

Campo tem relevância social, acadêmica, tem aplicabilidade social, dão retorno a sociedade, integram a relação teoria-prática e contribuem muito com a Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o conhecimento um processo cíclico chegamos a esse momento da pesquisa como uma etapa, uma dimensão concluída. Pelo processo dialético o conhecimento está sempre em movimento, é dinâmico e não finalístico, certamente por essa lógica, o estudo e pesquisa realizado aqui poderá trazer provocações e fazer surgir outros questionamentos, análises e sínteses que virão a complementar e dar seguimento a essa produção de conhecimento.

Esse estudo realizado significa uma forma de contribuição enquanto educadora que já lecionou em uma escola do campo e busca dar um retorno concreto, teórico e prático para a Educação do Campo e para os professores que trabalham nessas escolas.

Ingressei na Pós-Graduação com intuito de buscar inicialmente um auxílio enquanto educadora de uma Escola do Campo no Município de Vitória da Conquista, pois, as formações e encontros que eram realizados, geralmente eram embasados no currículo urbano das Escolas da sede. Aqueles encontros e formações me deixavam angustiadas, pois nos deparávamos e vivenciávamos situações totalmente opostas e peculiares que não eram vistas e nem revistas pelo currículo e, nem pelas Lideranças governamentais.

Com esse intuito, além do desejo de me aperfeiçoar enquanto pessoa e profissional da educação, ingressei no Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB na perspectiva de trazer um retorno para a comunidade e também aos meus colegas de profissão que lecionam em Escolas do Campo. Assim, com a concretização desse trabalho foi possível contribuir e retribuir a essas pessoas em específico e a sociedade de maneira geral, pois a sistematização de um determinado fato e/ou fenômeno, por meio da pesquisa científica, é fundamental para a produção de novos conhecimentos, e para os processos de transformação da realidade educacional em sua totalidade e singularidade no/do campo.

Dar essa retribuição, através dessa pesquisa acadêmica e científica, para os povos do campo, para a escola, comunidade, sociedade, para os professores e profissionais que trabalham em Escolas do Campo, para o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, aos alunos desse Mestrado, aos filhos e filhas dos trabalhadores e pessoas que moram e vivem no campo é também o resultado da relevância da universidade pública brasileira.

Além de possuir uma motivação pessoal, a pesquisa destacou e enfatizou a relevância das produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, visto que é o único mestrado em Educação no Campo no Brasil, sendo necessário ser valorizado, estudado, propagado, pois, trata-se de uma temática que merece nossa atenção, debate e estudo.

Esse estudo obteve como proposta responder ao seguinte questionamento: Que fundamentos teóricos-metodológicos e mediação entre perguntas e respostas científicas estão presentes nas produções de conhecimento do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com foco na linha 1: Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?

Os níveis teóricos, metodológicos, as perguntas e respostas das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, objeto do nosso estudo, foram separadas e explanadas em forma de quadros para que pudéssemos ter uma visão melhor de cada nível e foram analisadas por meio dos fundamentos da Matriz Paradigmática elaborada por Sanches Gamboa (2012).

Esse estudo foi contemplado como objetivo geral: analisar as fundamentações teóricas, metodológicas e contribuições enquanto Produções de Conhecimento do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, verificando entre as temáticas pesquisadas a mediação entre perguntas científicas e respostas.

E como objetivos específicos: Elaborar uma síntese sobre as contribuições de cunho epistemológico que analisam as produções de conhecimento em Educação do Campo no Brasil; mencionado no capítulo 2; Apresentar sistematicamente o processo de constituição do Mestrado profissional em Educação do Campo da UFRB; enfatizado no capítulo 3; Verificar na pergunta científica dos textos dissertativos da linha 1 o seu processo de materialização da pesquisa, no subitem 4.1; Analisar os resultados da relação pergunta-resposta nos textos dissertativos da linha 1: Formação de Professores e Organização do trabalho pedagógico, mencionado no item 4.4; Categorizar e sistematizar as fundamentações teóricas, metodológicas e as possíveis contribuições e relevâncias dos textos dissertativos para a Educação do Campo, destacado no capítulo 4, 4.2, 4.3; e Mediar as contribuições das produções de conhecimento com os objetivos do Mestrado e da linha 1 do PPGEducampo, enfatizado no subitem 4.5.

O método de análise realizado nesse estudo, conforme explícito no primeiro capítulo, foi o Materialismo Histórico Dialético. Como categorias de método, temos: mediação, totalidade-particularidade e práxis. Ecomocategorias de conteúdo: produção de conhecimento,

pergunta-científica, definições metodológicas, fundamentos teóricos e Educação do Campo, perguntas e respostas, objetivos e resultados, todas enfatizadas nos capítulos dessa pesquisa.

Realizar uma pesquisa epistemológica tem seu grau de complexidade, ainda que não requeira estudo de campo, entrevistas, observação em lócus, etc.. No entanto, para maior entendimento quanto ao meu objeto de estudo senti a necessidade de uma visita ao *campus* da UFRB em Amargosa, para conhecer a dinâmica do *campus* e da inserção desse programa de pós-graduação no Centro de Formação de Professores. Assim, fiz entrevista com a Coordenadora e a secretária do PPGEducampo para coletar dados e conhecer a Universidade e o surgimento do Mestrado, além de coletar os dados no site do programa, pois contém muitas informações relevantes.

Numa pesquisa epistemológica a organização do tempo e a disciplina são muito importantes, porque são realizadas muitas leituras de livros e também das produções. Com a realização da leitura das produções, fizemos observações e percebemos muitas coisas que ficam nas entrelinhas dos textos, assim, além de ressaltarmos a relevância das produções e às vezes, mencionarmos incoerências, que todo pesquisador está sujeito a cometer, tive o cuidado em não especificar falhas, até porque a pesquisa epistemológica, com base na matriz paradigmática, analisa níveis (teóricos, metodológicos, perguntas e respostas) e coerências que são essenciais em uma pesquisa, além de enfatizar e ressaltar a relevância que essas pesquisas trouxeram para a comunidade/sociedade e para a Educação do Campo.

Começamos o processo de análise apresentando os níveis em quadros. Primeiro aqueles com os títulos das produções, outras com as perguntas científicas, os níveis metodológicos, teóricos e por último um quadro com as perguntas e respostas, tal organização nos possibilitou as análises das produções.

Como resultado desse estudo, percebemos que quatorze (14) produções, no total das vinte e quatro (24) analisadas, apresentaram perguntas científicas. Das quatorze, apenas uma (1) está elaborada de maneira confusa e, dez (10) produções não explicitaram ou não apresentaram a pergunta científica e tivemos que recorrer aos objetivos para sabermos a intenção da pesquisa.

Ao inferirmos, podemos constatar que todos os autores das produções do PPGEducampo, independente do tipo de produção, apresentaram um projeto de pesquisa tradicional com perguntas, objetivos, metodologia, etc. no início do mestrado. Sendo assim, porque as perguntas de algumas produções não estão explícitas no texto? Talvez porque, quando o candidato materializa o projeto de pesquisa, às vezes na própria escrita e no tipo do texto não fica tão claro e explícito a pergunta. Por isso, acreditamos que todas as produções

analisadas apresentaram uma problemática, muitas vezes implícitas no texto, com a presença de questionamentos tácitos, podendo até mesmo estar disfarçados de suposições. Afinal é uma pesquisa, e toda pesquisa necessita de questionamentos para saber o que será investigado.

Todas as vinte e quatro (24) produções citam autores clássicos em Educação do Campo como: Caldart, Castagna Molina, Munarin, dentre outros, e a maioria fundamenta suas pesquisas em autores da abordagem metodológica do Materialismo Histórico Dialético, sendo que desses podemos citar: Arroyo, Saviani, Frigotto, Netto. Compreendemos, dessa forma que embozadesseis (16) produções não citaram o método, grande parte menciona ou fundamenta suas pesquisas em teóricos da abordagem do MHD. Podemos inferir ou supor que, uma parte dessa maioria que não explicitaram o método nos seus textos e mencionaram teóricos da corrente metodológica do MHD, ou estão fundamentadas nesse método, ou outras correntes metodológicas, realizando um mosaico teórico abordando autores de várias abordagens metodológicas.

Tudo isso, seria apenas suposições, pois, teríamos que realizar um estudo específico e aprofundando sobre a metodologia dessas produções para analisar de qual corrente metodológica essas pesquisas se fundamentaram.

Entendemos que o materialismo histórico dialético comunga com a ideia de uma formação para a transformação, uma formação específica para as pessoas que são e moram no campo, contra essa educação hegemônica, diretiva, excludente, pensada e atrelada ao capital. Mas, salientamos a importância que todos os métodos possuem para fundamentar uma pesquisa e a relevância do pesquisador se posicionar e explicitar em qual corrente metodológica sua pesquisa está amparada.

Quando nos reportamos a mediação entre as perguntas científicas e as respostas, percebemos que a maioria das produções apresentaram uma mediação/relação das perguntas científicas com as respostas. E uma parte considerável das produções que não explicitaram a pergunta e que apresentamos os objetivos, também fizeram a mediação entre os objetivos que foram apresentados e os resultados da pesquisa.

Percebemos que em todas as produções ocorreram uma mediação/interação entre os níveis metodológicos, teóricos e perguntas/objetivos das produções para se chegar a resposta ou a contemplação dos objetivos. Apreendendo, dessa forma, a relevância da mediação e relação entre todos esses níveis em uma pesquisa, para se chegar ao resultado ou a resposta(as) dos questionamentos.

Como pesquisa dialética, o objeto é quem nos move e direciona. Sendo assim, como dez (10) produções, quantitativo considerável, não apresentaram em seus textos a pergunta

científica foi necessário refletirmos sobre os objetivos dessas produções, e por isso fizemos um comparativo desses objetivos com os do mestrado PPGEducampo. Assim, foi possível apreendermos que os objetivos das produções das quatro turmas do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, correspondem e estão relacionados aos objetivos geral e específicos do PPGEducampo. Além de contemplarem e estarem relacionados às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010).

Os objetivos das produções da turma de 2016 contemplam tanto os objetivos das Diretrizes (2002) quanto da Política (2010), ao passo que as outras turmas quando algumas contemplavam as Diretrizes (2002), mas deixavam uma lacuna na Política (2010) e outras quando contemplavam a Política (2010) não enfatizavam muito as Diretrizes da Educação do Campo (2002).

Dessa forma, percebemos o desenvolvimento e enriquecimento dessas produções quando a relacionamos a contemplação dos objetivos do Mestrado PPGEducampo e da Política (2010). As produções estão cada vez mais se aproximando e fazendo relações aos objetivos do programa e as Políticas e Diretrizes em Educação do Campo. Percebemos a relevância dessas produções ao fazerem uma relação com as propostas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a Política de Educação do Campo e o PRONERA (2010), pois é imprescindível discutir a Política em Educação do Campo (2010) e as Diretrizes (2002) quando falamos em Educação do Campo. Ao passo que também é importante para o Mestrado que as produções tenham uma relação com seus objetivos do Programa e com os da linha de pesquisa. Porque de acordo as normativas da CAPES, Regulamentado pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017: “O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Outra observação interessante é que a maioria das pesquisas estão relacionadas a vivência dos pesquisadores, ao trabalho, ao cotidiano, a comunidade onde vivem ou trabalham, ou seja, há uma relação e ligação muito forte entre o pesquisador e a pesquisa. Geralmente os pesquisadores falam de um local muito próprio, singular, específico e de muito envolvimento pessoal. Assim, percebemos nos resultados das vinte e quatro produções uma vontade de mudar (transformar), contribuir com a melhoria da prática educativa da Educação do Campo seja na singularidade da comunidade e/ou na totalidade da realidade brasileira.

Nesse estudo, consta uma perspectiva de um projeto histórico de luta por uma educação pensada e organizada para as pessoas que moram e são do campo no intuito de contribuirmos para a emancipação desses sujeitos que não são vistos enquanto sujeitos de direitos nessa sociedade excludente.

Pensar em prática educativa, em projeto histórico voltado e direcionado para a Educação do Campo, para as pessoas que moram e são do campo é responsabilidade de todos, não só dos governantes, dos moradores, trabalhadores, profissionais que estão em escolas e espaços do campo, mas também de todos os sujeitos que se envolvem com a causa, e querem retribuir e contribuir com a Educação do Campo e com a Educação de forma geral.

As vinte e quatro produções do Mestrado Profissional em Educação do Campo me proporcionaram inquietação e incômodo, pois percebemos o desejo e a tentativa de cada autor/colaborador de transformar o local ou a realidade em que vivem, ou do qual fazem/fizeram parte. Cada produção com sua forma, com sua contribuição e intervenção foi importante para alterar a realidade que necessitava/necessita ser modificada. Assim, compreendemos que continuar com essa proposta de lutar, resistir, modificar, transformar é tarefa de todos nós, cidadãos.

Essa pesquisa tem a expectativa de contribuir para a Educação do Campo, para os profissionais que trabalham em Escolas do Campo, para as pessoas que moram e são do Campo, para o Mestrado PPGEducampo, alunos, professores e para todas aquelas pessoas que puderem ter acesso, ler e se incomodar, instigar e fazer sua parte.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica a produção do conhecimento sobre educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Campinas, SP, 2011.

ARAÚJO, Charlene S. **A Formação de Professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de mai. de 2020.

_____. Ministério de Educação **Parecer 36/2001 da CEB/CNE**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 18 de mai. de 2020.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em 20 de mai. de 2020

_____. Senado Federal. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: Acesso em 18 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 23 de abril. de 2019.

_____. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014. Acesso em: 23 de abril. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)2005-2010*. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 23 de abril. de 2019.

CALDART, Roseli Salette. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

_____. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro. v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo-políticas, públicas-educação. Brasília: INCRA; MDA, n. 7, p. 67-86, 2008.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento Histórico e o Problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: vozes, p. 191-229, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

_____. **A Dialética Materialista**: Teorias e leis da dialética. São Paulo: Xamã, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1985.

DAMASCENO, Maria N.; BESSERA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

ESCOBAR, Michele O. **A produção e conhecimento e o materialismo histórico dialético como método**. Salvador/BA, 09 de Set. de 2002.

SÁ, Kátia. **Orientações para a elaboração do Projeto de Pesquisa**. Adaptado do Checklist para auto-análise do projeto de pesquisa da Profª. Dra. Celi Taffarel EDC 723-2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**., v. 16 n. 46 jan./abr., p. 235-274, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó-SC: Argos, 2007.

_____. **Projeto de Pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

_____. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GARCIA, Fátima Morais. **A Contradição entre a Teoria e Prática na Escola do MST**. Curitiba, PR: UFPR, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira**. Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.1, jan./jun. p.133-160, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 13ª reimpr. São Paulo, ed. Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Editora Paz e Terra, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KUENZER, Acácia, Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo. Martins Fontes. 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução, Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-31, 2001.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C de A. (Org.). **Educação do Campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente; contribuição á história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez. 2004.

SAVIANI, Dermerval. **A função docente e a produção do conhecimento: Educação e Filosofia**. São Paul, v.11, n. 21/22, p.127-140, jul./dez. 1997

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Maria A. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2ª ed. Curitiba: UFPR, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

VENDRAMINI, Célia R. Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, p. 127-135, 2010.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 121-135, mai./ago., 2007.

APÊNDICES

PÊNDICE 1 – Títulos e tipo das produções, ano, perguntas, níveis teóricos, níveis metodológicos e respostas das produções da linha 1 (Formação de Professores e Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo).

Tipo de produção/ano e Título	Pergunta Científica	Níveis/Fundamentos teóricos	Níveis/Fundamentos Metodológicos	Respostas
<p>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.</p> <p>Dissertação/ 2013</p>	<p>os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões, estão <i>se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos⁷ que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida.</i></p> <p>Seria esse o caso da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico?</p> <p>como a questão curricular é tratada, quais as suas contribuições e limites, e como apontar algumas possibilidades dentro da nossa linha de análise? (p. 165).</p>	<p>A história é processo e produto da ação dos homens, e nunca um acidente ou “coletânea de fatos” (FERNANDES, 2012). (p. 19).</p> <p>(NETTO, 2011; 2012</p> <p>(KONDER, 2012)</p> <p>Marx (1996)</p> <p>Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Mançano Fernandes e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus etc., debruçamo-nos sobre o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, além de programas específicos como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Cláudio Félix dos Santos (2013), Octavio Ianni (2009), Aníbal Ponce (2001), Marcos Roitman Rosenmann (2005), Dermeval Saviani (2009).</p>	<p>As análises propostas neste trabalho estão fundamentadas no método materialista histórico-dialético. (p. 19).</p> <p>A presente pesquisa é documental.</p> <p>Como nos sugere Netto (2011), primeiro elaboramos algumas análises com base na investigação de documentos e pesquisas catalogadas, bem como o movimento da realidade atual no Território.</p> <p>em seguida, à luz das anotações preliminares, buscamos o aprofundamento a partir de sínteses e exposições. (p. 23).</p>	<p>A Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico carrega em si todas essas contradições, daí percebermos em seu conteúdo perspectivas curriculares que se fundamentam nas <i>especificidades do campo</i>, tanto para questionar determinações que fizeram das especificidades do Território ser o que são (questão agrária), quanto para celebrar a preservação das especificidades de forma romântica e cristalizada, sem analisá-las à luz da dinâmica da sociedade capitalista e das contradições internas, inerentes a qualquer especificidade, do campo ou da cidade. (p. 198).</p> <p>Além do mais, tanto os Cadernos Pedagógicos do MANEC quanto a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico não foram elaboradas com objetivos acadêmicos ou científicos, mas para responder demandas imediatas e urgentes. P.203 Consideramos que no Médio São Francisco, mais do que em outras regiões, é limitada uma proposta para Educação do Campo que desconsidere a luta contra o latifúndio, todavia não podemos negar que a secundarização do conhecimento elaborado no currículo também é uma limitação (p. 213).</p>

<p>FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA :</p> <p>Um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.</p> <p>Dissertação/ 2013</p>	<p>É nesse contexto que lançamos nossa questão de pesquisa a fim de buscar entender de que forma os processos formativos adotados e implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância na atuação profissional dos mesmos? (p. 25).</p>	<p>Leite (2002), Caldart(2012), Arroyo (1999, 2007, 2012), Antunes-Rocha (2010), Fernandes (2006), Vendramini (2010), Fernandes (2011), Menezes Neto (2009), Begnami (2003), Burghgrave (2003); Nosella (2013), Zamberlan (2003), Garcia-Marirrodriaga (2010), Jesus (2011), Gimonet (1999, 2007) e Queiroz (2004).</p>	<p>Realizamos uma pesquisa qualitativa prevalecendo a natureza descritiva na sua análise de dados, que recorreu à análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). (p. 44).</p> <p>Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação e participação de eventos associativos e acadêmicos do Movimento das EFAs em nível estadual e nacional e momentos formativos de monitores, uso de questionários semiestruturados, diário de campo e análises documentais de relatórios e arquivos internos da AMEFA e, principalmente, do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (CEFFAs, 2003). (p. 44).</p>	<p>A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA (FPIM e PEP) têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições existentes desse Movimento interferem nesse processo fazendo com que não haja continuidade e periodicidade do processo de formação devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e as dificuldades de manutenção das EFAs, entre outras questões. Ou seja, tais processos fortalecem parcialmente à medida que conseguem formar monitores que permanecem nas EFAs, mas perdem a oportunidade de avançar conjuntamente diante da evasão dos monitores nas EFAs e, conseqüentemente, nos cursos. (p. 235).</p>
<p>PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO O POLÍTICA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE PLANALTINO/BA: MANIFESTO À COMUNIDADE PLANALTINENSE.</p> <p>Manifesto/ 2013</p>	<p>Nossa pesquisa busca centrar-se nos processos de mobilização e construção coletiva de educadoras/es do município de Planaltino como fator determinante à elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo deste local. (p. 14).</p> <p>A organização coletiva do trabalho por professores da educação básica do campo nas comunidades rurais, tendo em vista a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA. (p. 45)</p>	<p>(LESSA e TONET, 2012. Vendramini (2007) ARROYO (1998), CALDART (2012) e MOLINA 2009. Fernandes (2010)</p>	<p>A dinâmica deste trabalho propôs uma ação pedagógica teórico-metodológica. Esta pesquisa redirecionou seu olhar para a elaboração de um documento reivindicatório, a ser entregue às instituições gestoras do município, na qual consta uma declaração das/os professoras/es das escolas do campo exigindo que a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA. Documento este intitulado: <i>Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à sociedade planaltinense</i>. (p. 56). Ao delimitarmos esta pesquisa-participante dentre os diversos instrumentos que possibilitaram nosso estudo, encontramos no método dialético, bem como na metodologia da pesquisa participante elementos para responder à questão da dificuldade de elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais. (p. 57). Na busca da interpretação mais aproximada da realidade das Escolas do Campo deste município, lançamos mão de</p>	<p>Apresentamos aqui, o maior resultado desse estudo que é o produto intitulado <i>Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à comunidade planaltinense</i>, que resulta das discussões e diálogos ocorridos no coletivo de Educadoras/es, sujeitos desta pesquisa.</p> <p>Portanto, o <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i> caracterizou como esta ação coletiva dos educadores na articulação dos sujeitos das escolas do campo, pautados na busca pelo reconhecimento e afirmação de suas especificidades e diversidades no território. (p. 82).</p> <p>Sem dúvida todo o processo possibilitou a consolidação de um coletivo que continuará atuando para a criação de uma comissão municipal que debata e elabore as Diretrizes Operacionais</p>

			fontes primárias (documentares, testemunhais-vivas) e secundárias (bibliográficas), observação participante (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013), encontros formativos junto ao grupo (BRANDÃO, 2006). Enquanto instrumentos de coleta de informações e dados lançou-se mão de técnica da entrevista livre e coletiva (FREIRE, 2006), diário de campo e questionário. (p. 58).	Municipal para a Educação do Campo buscando fortalecer e visibilizar as comunidades rurais neste território. Neste sentido a proposição é de que as/os educadoras/es chamem para o diálogo as demais representatividades locais institucionalizadas e não institucionalizadas e, a partir daí, dêem continuidade às ações pautadas no <i>Manifesto à comunidade planaltinense</i> . (p. 83).
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA-BA Dissertação/ 2013	Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? (p. 20).	Fitzpatrick (2004), Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Freitas et al. (2009), Arroyo, Caldart e Molina (2004); Fernandes (2002), Gramsci (2000), Souza (2006)	A abordagem adotada para a realização desta pesquisa será a qualitativa, o procedimento metodológico será o “estudo de caso” (YIN, 2001). Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram utilizados roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro de análise documental para analisar as Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa. A observação não-participante, compreendida como aquela em que o pesquisador não participa ativamente da atividade desenvolvida pelo grupo pesquisado, foi a técnica de coleta de dados utilizada para apreender outros aspectos da realidade pesquisada. (p. 21).	A partir da investigação, da contribuição de todos os processos inerentes a construção deste trabalho investigativo, das contribuições de todos os sujeitos que de alguma forma expuseram seu entendimento acerca das perspectivas de implementação das Diretrizes, é possível pensar em alguns princípios norteadores de partida para em um momento seguinte, construir tais indicadores. Esses elementos estão elencados abaixo, mas sem nenhuma ordem de prioridade. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A implementação da política precisa estar inserida na agenda da gestão municipal; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O financiamento é um fator decisivo para que a política seja implementada; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A formação de professores é uma condição para a implementação da política; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Competência técnica, política e ética dos gestores responsáveis pela implementação da política é indispensável para que ela se efetive; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A articulação dos diversos sujeitos ligados às questões educacionais e as questões do campo é urgente tendo em vista a implementação da política.

				<p>Defende-se, portanto, que a construção de indicadores pautados nas concepções e princípios da Educação do Campo pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, uma vez que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação. (p. 134).</p>
<p>O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE MUTÁS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.</p> <p>Relatório técnico científico. 2013</p>	<p>Como os profissionais da educação da comunidade de Mutás veem esses jovens que frequentam as escolas do distrito e como esta visão interfere na organização do trabalho pedagógico das mesmas? (p. 16)</p>	<p>SILVA, (2011), Arroyo (2007) Fernandes (1999), CALDART (2003), Barbosa (2012), Molina (2010), FRIGOTTO, 2010,</p>	<p>Para realização deste estudo optamos por uma abordagem que leva em consideração a complexidade da realidade e dos sujeitos nela inseridos: a abordagem qualitativa. (p. 18).</p> <p>Essa pesquisa se constituiu como um estudo de caso que de acordo com Ventura (2007, p. 384) “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. (p. 18).</p> <p>De início fora feito o contato com a direção dessas escolas, após obter o consentimento para realização da pesquisa nas instituições a proposta foi apresentada aos professores, assim compomos um grupo com vinte e um professores(as) incluindo a gestão das escolas que assinaram o termo de consentimento, responderam o questionário e participaram das entrevistas. (p. 19).</p>	<p>Assim sendo, não notamos um reconhecimento da juventude do campo a ponto de haver uma organização coletiva definida enquanto projeto das escolas pesquisadas. As referências à juventude do campo nos PPPs são praticamente inexistentes, o jovem enquanto jovem do campo e o campo aparecem apenas uma vez respectivamente nos PPP das instituições A e B e apenas na parte do diagnóstico, sem relação com as metas e ações a serem alcançadas pelas escolas. Isso revela tanto a ausência da juventude do campo nos textos como também da sua participação na construção dos PPPs, como sujeitos possuidores de saberes e interesses. (p. 104).</p> <p>Ter a juventude do campo e a finalidade da educação como pontos fundantes da OTP dessas instituições contribuiria para a construção de uma educação mais comprometida socialmente e em favor da construção de outra sociabilidade. Para tanto, a matriz curricular, o Projeto Político Pedagógico, a</p>

				<p>OTP como um todo devem estar fundamentados no trabalho e na cultura dos povos do campo. Tais aspectos se juntam à própria luta pelas condições estruturais para uma educação de qualidade, como a garantia de professores e a formação dos mesmos, demonstrando que o caminho a ser percorrido é longo, mas que passos já foram dados. (p. 104).</p>
<p>Relatório Técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório estadual da Educação do Campo em Alagoas – Parecer nº 313/2014 - CEE/Al e Resolução Normativa nº 040/2014 - CEE/Al.</p> <p>Relatório Técnico 2013</p>	<p>Tem como objetivo geral apresentar o processo de construção coletiva do marco regulatório da Educação do Campo no estado de Alagoas, através da proposição de uma Resolução Estadual. (p. 20).</p>	<p>ARROYO et al, (2004, p. 09), “a educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que já de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. (p. 50).</p> <p>FERNANDES (2008)</p> <p>Vendramini (2007, p. 123) ressalta ainda que: Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a</p>	<p>Nos propusemos a realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo a pesquisa-ação matriz orientadora do trabalho juntamente com a pesquisa bibliográfica e documental permeada por diversos instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo. (p. 20).</p> <p>Por conseguinte, a partir de estudos durante a participação como aluna regular na disciplina de Pesquisa em Educação do Campo, para este trabalho, foi definida a metodologia da Pesquisa-ação por se tratar de uma estratégia de pesquisa que absorve vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa. (p. 22).</p> <p>Conforme planejado junto com o FEPEC, foram realizadas três audiências públicas (Apêndice A) contando com um público bem diversificado, com comprovada atuação no campo, onde pudemos contar com representantes de estudantes da educação básica e da superior do campo (Procampo – UNEAL), representantes de secretarias municipais e estadual de educação, representantes dos diversos movimentos sociais e sindicais do campo entre outras participações, contando com ampla divulgação da imprensa local. (p. 26).</p> <p>Por ser um processo coletivo necessitava de uma metodologia participativa, então, foi escolhida a técnica</p>	<p>Inicialmente, a intenção era apresentar uma minuta ou projeto de Resolução de Educação do Campo ao Conselho Estadual de Educação. Todavia, ao desencadear o trabalho desenvolvido pela Comissão de Educação do Campo junto aos movimentos sociais e sindicais agrários, instituiu uma dinâmica mais concreta no que diz respeito a, de fato, um documento construído coletivamente, aprovado em sessão plenária do CEE e publicado no Diário Oficial do Estado. (p. 76).</p> <p>Nesse sentido, não podemos considerar a aprovação do Parecer Nº 313/2014 CEE/Al e Resolução Normativa Nº 040/2014 CEE/Al no Conselho Estadual de Educação e consequente homologação da Portaria Nº 551/205 SEE/Al por parte da Secretaria de Estado, como vitória garantida e, por conseguinte, implantação de política pública. Temos que estar atentos para não haver um arrefecimento das ações, diminuição das forças; acomodação ou perda do ânimo na luta, porque, esta vitória constitui-se na abertura de novos caminhos, novas possibilidades de resistência, luta e de novas</p>

		legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (p. 55).	denominada metaplan, que possibilita a participação e envolvimento efetivo dos integrantes nas discussões e produções. (p. 70).	conquistas. (p. 94).
<p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral.</p> <p>Dissertação/ 2014</p>	Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola? (p. 14).	Esta “perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p.16). (p. 15) Mészáros (2008, 36), a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.15). p.18 KOSIK, 1976	Considerando a identidade epistemológica e teórica da pesquisa, busco uma aproximação como o método de fundamentação dialética porque este possibilita uma interpretação com profundidade e rigorosidade sobre o fenômeno social investigado, buscando uma compreensão de realidade no seu conjunto. P.28 A pesquisa foi embasada teoricamente por uma fundamentação dialética e aconteceu na prática através do contato direto com a realidade e por meio de uma reflexão teórica sobre a experiência desenvolvida pela escola na comunidade do Brejo da Brázida. Esta constitui em um Estudo de Caso com o propósito de compreender a dinâmica contextual e reunir informações detalhadas a cerca da experiência desenvolvida, estabelecendo maior aproximação com os sujeitos sociais da escola e comunidade. Yin (2005, p. 32), define Estudo de Caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. p.30 O material empírico desta dissertação constitui-se do levantamento do projeto político-pedagógico da escola, dos relatórios sobre o desempenho dos alunos, do projeto didático, da matriz formativa e das pautas das formações realizadas com os professores, além das entrevistas com pessoas envolvidas com a educação na escola e comunidade. (p. 30).	Em relação à pergunta inicial: Qual foi a fundamentação teórica da formação dos professores e os resultados na organização do trabalho pedagógico da escola, pode-se afirmar que também esta foi respondida durante capítulo III, mostrando um foco nas chamadas pedagogias ativas do movimento Escola Nova, do construtivismo e da pedagogia das competências, consolidadas através da pedagogia de projeto. Como há uma tendência de que a educação se desenvolva de acordo com a realidade do homem do campo, valorizando os conhecimentos que tenha utilidade prática imediata na vida dos sujeitos, esta caminha para certo pragmatismo e utilitarismo. Em relação à organização do trabalho pedagógico, a escola construiu o seu projeto político pedagógico que define o currículo com seus conteúdos, a metodologia de ensino, o planejamento, a gestão escolar, a relação com a comunidade, a organização da matriz formativa e o projeto didático de cada unidade (tempo), etc. (p. 139).
<p>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIA DAS EM</p>	Ao considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como ponto de apoio na luta dos educadores que almejam uma educação emancipadora, a questão da pesquisa: qual a necessidade,	Nesse contexto, devemos considerar que “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...] é uma relação em que o sujeito está	A pesquisa é de caráter bibliográfico e empírico. Para traçar a história das classes multisseriadas valemo-nos do acúmulo sistematizado cientificamente na bibliografia sobre o tema e, o estudo empírico tratou da experiência com professores em um curso de formação continuada, Aperfeiçoamento (200 horas) /	O “Curso de Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia” configura-se como Produto do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Linha de

<p>ESCOLAS DO CAMPO.</p> <p>Dissertação/ 2014</p>	<p>desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira? (p. 23).</p>	<p>implicado no objeto (NETTO, 2011, p.23)". p.25</p> <p>podemos considerar que o reconhecimento e o fortalecimento do processo de resistência e de luta pela emancipação dos povos do campo configurasse como um dos principais fundamentos do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo. (MUNARIM, 2010). (p. 64)</p> <p>As conquistas da Educação do Campo reafirmam e legitimam diante da sociedade o direito à educação dos sujeitos do campo e as suas práticas adquirem legalidade, dado que a luta pela Educação do Campo revela que a igualdade declarada na Constituição não é mera formalidade, e reivindica do Estado ações concretas no sentido de materializar tais direitos (MOLINA, 2008). (p. 66).</p> <p>Para Arroyo (2007, p.170), a falta de "políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo". (p. 80).</p> <p>No prefácio da oitava edição do livro <i>Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações</i>, Saviani (2008a, p. 12) indica que a</p>	<p>Especialização (360 horas) em Pedagogia Histórico-Crítica – PRONACAMPO, Ação Escola da Terra.</p> <p>Desse modo, desenvolvemos um estudo com professores e professoras das Escolas do Campo com Classes Multisseriadas da Rede Pública Municipal de Educação do município de Feira de Santana por meio de um curso de "Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica". Uma formação que passou a ser delineada a partir da necessidade apontada por professores de Classes Multisseriadas deste município. (p. 26)</p> <p>O curso de "Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica", apresentou enquanto ementa do curso: a) o estudo do contexto histórico, político e pedagógico das Classes Multisseriadas. b) o estudo das contribuições teóricas e práticas da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino e aprendizagem nas Classes Multisseriadas do campo. (p. 139).</p> <p>utilizamos como os pressupostos teórico-metodológicos da formação a "problematização" e a "instrumentalização" (p. 140).</p> <p>Esta pesquisa valeu-se da revisão bibliográfica para traçar a história das classes multisseriadas no Brasil, o embate de projetos na defesa da Educação do Campo e ainda de uma experiência formativa no âmbito da Escola da Terra (2014-2015) desenvolvida pela UFBA. O suporte teórico foi o método materialista histórico-dialético na qual utilizamos as categorias do método da necessidade e possibilidade. (p. 178).</p>	<p>Pesquisa 1 – "Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo" ora em andamento na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). (p. 137).</p> <p>Diante do curso de formação continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica como espaço viabilizado no âmbito desta pesquisa, constatamos, nos depoimentos dos professores e professoras, a necessidade de uma formação continuada que assegure aos mesmos o máximo de apropriação de conhecimentos relativos ao seu trabalho educativo com base na relação conteúdo-forma-destinatário e possibilite aos professores os instrumentos teóricos e práticos no sentido de oportunizar aos alunos das Escolas do Campo a Formação Humana necessária a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas não em detrimento do saber vivenciado nas suas relações culturais e sociais em suas comunidades rurais.</p> <p>Quanto aos desafios em desenvolver um trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica diante do que vem sendo defendido pelo movimento Por Uma Educação do Campo, os professores reconhecem, inicialmente, que ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre a Educação do Campo e que ainda estão nas "primeiras aproximações" quanto à Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, os desafios, segundo os seus depoimentos, estão presentes, principalmente,</p>
---	---	--	--	--

		<p>intenção do livro é contribuir com os professores que buscam “uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.” (p. 93). Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica corresponde a uma concepção que, como o nome indica, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2008a, p.102) (p. 94).</p>		<p>no tempo pedagógico, compreendido enquanto um tempo destinado aos estudos individuais ou coletivo dos professores. (p. 180)</p> <p>As possibilidades identificadas nos depoimentos dos professores e professoras incide sobre a importância da “unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas”, aspecto que se expressa em sala de aula nas atividades esvaziadas de conteúdo e que não contribuem para o desenvolvimento do psiquismo. (p. 181).</p>
<p>Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores.</p> <p>Plano de formação de professores. 2014</p>	<p>Qual fenômeno por traz de tamanha diferença no desempenho escolar dos sujeitos do campo e da cidade? O que teria levado as escolas públicas rurais a tamanha precarização estrutural? (p. 13).</p> <p>Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste na construção de uma proposta de formação continuada de professores voltada para a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. (p. 22).</p>	<p>As seguintes categorias teóricas: Educação do Campo: (Arroyo: 2009, 2012; Araújo 2004; Bogo 2010; Caldart 2000, 2010, 2012; Freire 1987; Molina 2009; Munarin 2008 e Silva 2006), Organização do Trabalho Pedagógico (Caldart 2004; Freitas 1995 e Saviani 2013); Formação de Professores (Arroyo 2007; Beltrame e Zacanella 2008; Freitas 2007; Meneses Neto 2009; Moura 2014; Santos 2013); e, ainda, no estudo de autores da Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2010; Saviani 1984, 2013; Teixeira 2013) aqui entendida como um aporte teórico importante para a construção do Plano de Formação. (p. 23).</p>	<p>A pesquisa empregada para a construção deste <i>Plano de Formação Continuada de Professores do Campo</i> se ancorou em uma abordagem qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que o objeto em estudo tratar-se de um fenômeno social e histórico. (p. 22).</p> <p>A primeira fase consistiu no aprofundamento teórico, que se deu a partir da apropriação de referências das categorias teóricas sobre Educação do Campo.</p> <p>A segunda fase consistiu em uma pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Bem Querer. A terceira fase consiste na elaboração de um plano de formação. A segunda fase desenvolveu o emprego das seguintes técnicas de investigação: análise documental, observação, aplicação de questionários e grupo focal. (p. 23).</p> <p>Os questionários buscou conhecer aspectos sobre o perfil dos professores, sua formação inicial, os conhecimentos específicos em Educação do Campo que o grupo possui (através da participação em cursos e formação continuada específica para esta modalidade), além da compreensão da legislação em Educação do Campo. Finalmente, o grupo focal, realizado com 14 professores da instituição,</p>	<p>Nesta pesquisa, concluímos que muitos são os desafios em torno da consolidação de um projeto popular de Educação do Campo. Apesar de nos últimos anos as discussões em torno do processo de escolarização dos sujeitos do campo ter ganhado força, com o advento do Movimento Por uma Educação do Campo, a negligência do Estado na efetivação de políticas públicas que atuem no fortalecimento da formação voltada para os professores que trabalham junto aos camponeses faz parte de um projeto maior, de Educação Rural, que atua na precarização do ensino público no campo. (p. 132).</p> <p>levantar a denúncia sobre a negligência do Estado na execução das políticas públicas voltadas a formação de professores do campo. Na execução e consolidação da Educação do Campo, sendo este um direito dos camponeses. Por fim, acreditamos que um dos caminhos para a consolidação do projeto popular de Educação do Campo perpassa pela formação dos professores que atuam nesta</p>

			<p>procurou as informações complementares além das obtidas nos questionários, visando um aprofundamento das informações da pesquisa. (p. 24).</p>	<p>modalidade. A apropriação teórica, associada à práxis pode ter o poder de emancipar os camponeses, atuando desta maneira de forma crítica frente às mazelas sociais que tem permeado o campo brasileiro. Elevar o conhecimento dos estudantes através da escola, partindo da elevação do conhecimento dos docentes, pode ser o caminho para a construção de uma rede popular capaz de lutar por uma escola (e por um campo) verdadeiramente compromissada com a transformação social. (p. 133).</p>
<p>A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O SUBSISTEMA DE MARICOABO - VALENÇA-BAHIA</p> <p>Relatório de Formação Continuada de Professores/2014</p>	<p>Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia? (p. 16).</p>	<p>No entanto, [...] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 17). (p. 40). Na perspectiva de Cavagnari, (2014, p. 105) “não há projeto político-pedagógico que se sustente sem a concomitante formação continuada do professor, formação essa que se realiza no cotidiano, no estudo e no trabalho, na ação-reflexão-ação”. (p. 51). Vendramini e Agostini (2014, p. 316), ressaltam “a defesa de uma educação diferenciada (diferenciada da educação capitalista) para a classe trabalhadora, visando a sua elevação cultural e a vinculação orgânica as lutas sociais”. (p. 73). Calazans (1993 Molina e Tafarel(2012</p>	<p>Para realização da pesquisa escolhemos uma abordagem de natureza qualitativa em que o referencial metodológico para a concretização deste trabalho de investigação baseia-se na pesquisa participante. Como instrumentos de coleta de dados foram realizados encontros formativos, análise documental e entrevista livre, ocorridas durante os encontros de formação continuada com os professores e gestores do Subsistema de Maricoabo. (p. 16).</p> <p>No processo de formação continuada foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados para subsidiar a reflexão acerca do problema proposto para investigação:</p> <p>1-Encontros Formativos 2 Análise Documental: 3- Entrevista livre</p>	<p>O projeto político-pedagógico deve ser referência para a elaboração do planejamento das atividades administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras da escola, uma vez que as propostas elencadas neste documento, à medida que emergem de um trabalho coletivo devem ser implementadas e avaliadas continuamente. Desse modo, as reuniões pedagógicas, os encontros de pais, os momentos de conversa com as associações de moradores são vistos como espaços para discutir e elaborar estratégias para a efetivação das propostas contidas no projeto político- pedagógico, de modo a torná-lo um instrumento norteador das ações da escola. (p. 154). Relatório Final da Formação Continuada deve ser enviado a Secretaria de Educação do Município de Valença, como fonte de estudo e pesquisa para as diretorias e coordenações que a constituem, bem como auxiliar os grupos dos demais subsistemas no processo de elaboração e revisão de seus projetos políticos- pedagógicos. (p. 155). Sendo assim, construir um</p>

		ARROYO, 2007 Munarim (2011), Veiga (2013).		projeto político-pedagógico que revele a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, torna-se um desafio para a equipe gestora, professores, funcionários, pais, alunos e organizações sociais, pois cada escola está inserida em uma comunidade rural que possuem características que se cruzam e que se diferem. No entanto, acredita-se que com o exercício da gestão democrática e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, abrem-se caminhos que possibilitam traduzir a identidades das escolas do Subsistema em seu projeto político-pedagógico, construído com e para os sujeitos de Maricoabo. (p.155).
PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT): QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA. Cartilha CAT/2014	Analisar a atuação do CAT, na formação de professores do campo no município de Conceição do Coité/BA nos seus quinze anos de experiência (2000-2015) (p. 14).	Munarim(2011 OLIVEIRA, 2012 GRAMSCI, 1989, Souza (2006 Santos (2008, ARROYO, 2012, Vale lembrar que a especificidade de que trata a educação do campo é do campo dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos(CALDART, 2008). P.30 Neto (2011), afirma que “como a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É na luta de classes nas relações sociais de produção e nado campo” (p. 25). (p. 30) Segundo Lima (2011, p.59), os limites que permeiam os cursos de formação continuada estão relacionados muitas vezes com as concepções políticas	A presente pesquisa desenvolver-se-á numa abordagem qualitativa, essa que busca a realidade dos fatos a partir das relações práticas que envolvem o universo pesquisado. (p. 23). A técnica utilizada no presente estudo é o questionário (Apêndice 01) com perguntas abertas e fechadas. (p. 23). Outra técnica utilizada foi à entrevista. A entrevista foi feita com representante da UEFS (2016), a qual participou do processo de criação e implantação do projeto CAT. P.24 Foram analisados os Relatórios Anuais do MOC/CAT, Relatórios anuais UEFS/CAT, dando ênfase aos relatórios que apresentam o processo de implantação da proposta, bem como sínteses produzidas pelos coordenadores do projeto e as ficha pedagógicas produzidas no início da proposta e as mais recentes. P.24	Com base nos dados coletados e da vivência com o Projeto CAT conclui-se que a atuação do CAT, na formação dos professores, tem suscitado mudanças significativas, no que tange a fazer intervenção periódica na prática pedagógica do professor, no estudo sobre educação do campo, no entanto, precisar rever os temas abordados nessas 81 formações e levar em consideração, aspectos como a realidade do campo brasileiro que passa por constantes mudanças e a intervenção imediata encontrada pelo professor no fazer pedagógico do projeto. Cabe destacar que no projeto CAT, a formação dos professores acontece colada com a prática pedagógica, já que uma das etapas da formação é a elaboração da ficha pedagógica, enquanto planejamento diário do professor. No entanto, na perspectiva dos professores, a contribuição do CAT, é muito mais na perspectiva dos educandos. Enfim, é evidente a

		<p>e pedagógicas norteadoras das práticas de formação e dos saberes e das habilidades que se buscam construir durante os processos de formação. (p. 55). Molina (2008), afirma que: lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (p.27).</p>		<p>necessidade de potencializar o investimento na formação de professores em duas dimensões: primeiro, que todo processo de formação de professores para atuarem nas escolas do campo seja feita na perspectiva da diversidade, que engloba o campo, como espaço heterogêneo. Segundo, que se ofereça educação continuada nessa mesma perspectiva da diversidade aos professores, já habilitados ou não, que estejam atuando nas escolas do campo e já tenham formação inicial (graduação), e que esta seja oferecida como afirma as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo pelas agências formadoras. (p. 81).</p>
<p>PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA COMUNIDADE CANTA GALO- VALENÇA- BAHIA AMARGOSA- BAHIA</p> <p>Blog/ 2014</p>	<p>Em quais condições os estudantes do Canta Galo permanecem no sistema escolar?</p> <p>P.26</p>	<p>Arroyo (2012), “sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção [...]” (ARROYO 2012, p. 359).</p> <p>(ANDRÉ, 2007, 2013; MARTINS, 2004; MACEDO, 2004; NEGRINE, 2004;)</p> <p>(BOURDIEU; PASSERON, 2004; CARMO; CARMO, 2014; CHARLOT, 1996; LAHIRE, 2004; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006; PATTO, 2000; SANTOS, 2009; ZAGO; PAIXÃO, 2011; ZAGO, 2000, 2006, 2011 e 2013)</p>	<p>A pesquisa foi realizada na comunidade Canta Galo, localizada no distrito de Guerém, a 44 km da sede do município de Valença Bahia.</p> <p>Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa constituiu-se da abordagem qualitativa. Conforme André (2007), os estudos qualitativos abrangem um conjunto heterogêneo de métodos, técnicas e análises. (p. 54).</p> <p>No interior da abordagem qualitativa, foi adotado como estratégia de pesquisa, o estudo de caso: <i>A permanência Escolar de estudantes que iniciaram sua escolarização na Escola Municipal Nova Travessão do Orobó II, Canta Galo, Valença- Bahia</i>. Esse método tem por finalidade compreender uma instância singular, e busca retratar a realidade de forma densa (MACEDO, 2004). Para André (2013, p. 97), “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (p. 55).</p>	<p>Como forma de atender a um dos critérios do Mestrado Profissional em Educação do Campo elaborei como Produto Final um <i>Blog</i>, gerado a partir do caminhar dessa dissertação. Tal produto busca se utilizar das novas tecnologias de informação, no sentido de criar as possibilidades de explorar os espaços de publicação da WEB. (p. 57).</p> <p>Em relação a permanência material, os estudantes desenvolvem atividades agrícolas para manter as despesas dos estudos e contribuir no sustento da família. Apesar disso, o trabalho no cultivo da terra se constitui como processo educativo intencionado pela família a partir da infância. Essa forma de socialização dos educandos com as atividades agrícolas caracteriza o trabalho como princípio educativo, definido por Frigotto; Ciavitta (2012).</p>

		<p>propõe a discussão voltada a permanência escolar, a partir do contexto histórico da Educação do Campo. Apresenta a concepção dos autores (ARROYO, 2007, 2012; CALDART, 2009, 2011, 2012; D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012; FREIRE, 1987; FERNANDES, WELCH; GONÇALVES, 2014; FRIGOTTO, 2010; HAGE, 2011; LEITE; MARTINS, 2009; MEDEIROS, 2012; MOLINA, 2010; MOLINA; FREITAS, 2011; MOLINA; SÁ, 2012; MOURA; SANTOS 2012; PALUDO, OLIVEIRA; SANTOS, 2010; STEDILE, 2011, 2012) que se debruçam sobre o conceito de Educação do Campo e as políticas públicas defendidas e alcançadas pelos Movimentos sociais, bem como os problemas que tem impedido a concretização dessas políticas. (p. 27).</p>	<p>Como uma primeira parte deste trabalho, a proposta de construção do Blog foi apresentada, de maneira informal, a algumas pessoas da comunidade Canta Galo (estudantes e seus familiares), que demonstraram interesse à sugestão, por verem aí à possibilidade de “publicar a realidade” vivenciada pelos estudantes do campo e do mesmo modo, mostrar as trajetórias de permanência escolar existentes em Canta Galo. Aliado a isso, muito identificaram o Blog como um espaço de comunicação e reivindicação das melhorias de condições de acesso e permanência desses estudantes. (p. 58).</p> <p>Nessa conjuntura, a pesquisadora optou por trazer os resultados da pesquisa, utilizando-se da descrição etnográfica. Segundo Geertz (1989, p. 4), o que define a prática da etnografia, é o esforço intelectual para uma “descrição densa”. (p. 106).</p>	<p>Trata-se, então de, no processo de socialização, afirmar (p. 158).</p> <p>Dessa maneira, percebe-se na permanência escolar dos estudantes a participação da família, a influência de outros sociais. Apesar dos pais serem desprovidos de capital cultural, eles apoiam de diversas formas a escolarização dos filhos, como lembra Lahire (2004), que por meio do apoio moral e afetivo estável, a presença constante, nas trajetórias, as práticas dirigidas pelos familiares tornam-se explícitas nos conselhos ao incentivar a continuidade dos estudos, a superar as inúmeras adversidades e aproveitar a oportunidade de estudar, explicitando suas difíceis condições de vida, que para eles uma das causas seria a baixa escolaridade (p. 161).</p> <p>No entanto, a pesquisa revela que apenas a construção da escola não resolveria os problemas existentes nas condições de permanência escolar em Canta Galo, sendo fundamental a instituição de currículo e calendário condizentes com as especificidades das comunidades camponesas. Dessa maneira, firma-se a implantação de escolas no e do campo, e política de formação de educadores do campo. (p. 164).</p> <p>No entanto, sabe-se que apenas a implantação da escola do e no campo não asseguraria a permanência escolar na comunidade Canta Galo e até mesmo em outras comunidades próximas. A pesquisa afirma que a materialização das melhorias das condições de acesso e permanência escolar fundamenta-se na garantia do direito a educação, associado a outros direitos sociais, dentre esses, o atendimento a saúde pública, por meio da</p>
--	--	---	--	--

				<p>implantação de posto de saúde, serviços de moradia, saneamento básico, pavimentação das estradas, promoção de atividades de cultura e lazer; concretização de políticas públicas de acesso a computadores, visto que a exclusão digital é predominante em Canta Galo.</p> <p>Ademais, afirma-se a necessidade da instituição das políticas de reforma agrária defendida pelos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo a adoção de novas técnicas agrícolas alicerçado na agroecologia, tecnologias que possibilite melhores condições de trabalho e assim o aumento da produtividade, e outras que consolide as condições materiais de vida no campo.</p> <p>Portanto, as denúncias referentes às desiguais oportunidades escolares persistentes em Canta Galo, e as reivindicações das melhorias das condições de acesso e permanência escolar na comunidade, não se findam neste trabalho, essas continuarão vivas na constituição do produto gerado desta dissertação- O BLOG. (p. 165).</p>
<p>FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS NAS ESCOLAS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS, NO MUNICÍPIO DE ITIÚBA-BA, NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DE TRABALHO RES/AS ASSENTADOS/AS, ACAMPADOS/AS E QUILOMBOLAS – CETA.</p> <p>Caderno</p>	<p>Assim, este trabalho traz indagações sobre a realidade educacional da reforma agrária, cujo recorte espacial se situa no município de Itiúba, no estado da Bahia. Propósito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a</p>	<p>Caldart (2013), Martins (1993), VENDRAMINI, 2012, ARROYO, CALDART e MOLINA, 2008, Pistrak (2002), Brandão (2013), CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012.</p>	<p>As técnicas aplicadas deram-se através de entrevista semiestruturada, pesquisa em sites oficiais para obtenção dos dados secundários, observação participante, registros fotográficos, análise documental, caderno de campo, <i>Roteiro Itinerante</i> e assim a coleta dos dados serviu de base para construção do diagnóstico que foi aplicado no último encontro de formação com educadores/as. (p. 25).</p> <p>Do ponto de vista dos procedimentos de coleta dos dados, utilizou-se o diário de campo e câmera fotográfica acompanhado de todas as etapas da pesquisa a fim de historiar as situações de confirmações dos elementos colhidos e estes serviram de subsídios para a elaboração do <i>Caderno Pedagógico</i> enquanto produto</p>	<p>análise que se faz do processo pesquisado e estudado sobre a formação de educadores/as e organização do trabalho pedagógico das escolas dos assentamentos do CETA no município de Itiúba/BA é que não existe presença contínua nem valorização do profissional (coordenador/a pedagógico/a da SEDUC) nas escolas, contudo, há uma sobrecarga ou acumulação no trabalho do/a educador/a pelo fato de assumirem duplas até mesmo triplas funções nas escolas, o que acaba por prejudicar o trabalho docente; a formação continuada de</p>

pedagógico/ 2015	construção de um Caderno Pedagógico. proposito é analisar a educação do campo e as questões pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Projetos de Assentamentos Rurais filiados ao movimento CETA no município de Itiúba, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação para os/as educadores/as das escolas e a construção de um Caderno Pedagógico. (p. 22).		final do curso. (p. 28). A análise documental também está presente neste trabalho por meio da verificação de documentos que fundamentaram a prática pesquisada, a exemplo dos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itiúba – SEDUC e Movimento CETA. (p. 28).	educadores/as é um dos pilares que sustenta a prática educativa de sala de aula, que não fica apenas a critério da SEDUC, o CETA também realiza, mas, não nas mesmas proporções da SEDUC por falta de recursos financeiros e humanos, porém, não se ausenta destes processos porque a luta pela Educação do Campo, pública e de qualidade é uma bandeira deste movimento social. (p. 91).
<p>A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ - BAHIA.</p> <p>Dissertação/2015</p>	Qual a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território do Vale do Jiquiriçá?	<p>Os homens são produtos de suas representações, de suas ideias, etc.(...) A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real. (FRIGOTTO,2008, p.2).</p> <p>Haddad e Di Pierro (2000), ARROYO, 2007</p> <p>Lei nº. 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB e Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Arroyo, Caldart e Molina (2009), Araújo (2012).</p>	A pesquisa de campo se deu a partir da coleta de dados quantitativos e qualitativos referentes a organização estrutural da EJA nos municípios, através da aplicação de questionário com seis coordenadoras pedagógicas municipais da EJA em seis municípios do Território: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado e entrevista semiestruturada com um gestor municipal. O questionário e a entrevista foram elaborados para coletar informações sobre a política de EJA adotada nos municípios, com questões abertas e fechadas referentes as condições de oferta, acesso e permanência na EJA, ao financiamento, as diretrizes, ao Plano Municipal de Educação e legislação municipal voltadas para essa modalidade de ensino e sobre o perfil dos alunos que frequentam a EJA nos municípios pesquisados. (p. 30).	<p>A realidade da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá vincula-se a formação histórica da sociedade brasileira, carrega as marcas do passado colonial, escravocrata, de processos e mudanças sociais interrompidos e determinados segundo os interesses políticos e econômicos das classes dominantes. Relaciona-se com a história da educação dos trabalhadores, esta, por sua vez, é forjada por relações históricas, sociais, políticas e econômicas globalizadas, utilizada como instrumento de modernização, assumindo papel de moldar a formação dos sujeitos seguindo a ordem e os interesses privados hegemônicos. Os dados levantados nas bases primárias e secundárias de informações e o estudo feito na construção deste trabalho contribuíram para compreender essa realidade. (p. 177).</p> <p>O conhecimento e a análise da realidade e das condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Território do Vale do Jiquiriçá levam a pensar sobre a necessidade</p>

				de construção de um novo projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, que perpassa pela construção da educação dos jovens e adultos do campo. Essa construção se inicia com o reconhecimento do projeto hegemônico e suas contradições, que segue negando a classe trabalhadora o direito à vida, submetendo-os a processos de desumanização, a precarização dos serviços públicos, as desigualdades sociais, a todo tipo de exploração e expropriação. E, a afirmação das lutas coletivas pelos direitos humanos construídas historicamente no interior dos diversos movimentos sociais, pela mobilização dos grupos de excluídos e oprimidos pela emancipação humana e transformação social.. (p. 178).
<p>O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO NORTE DE MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA.</p> <p>Dissertação/ 2015</p>	<p>A reconstrução colaborativa do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo (EFAARP) – Norte de Minas Gerais. A questão que nos inquieta neste trabalho diz respeito a nossa percepção de que o PPP da escola não dá conta de fazer uma leitura da realidade do campo do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições. Neste sentido, é necessário propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 9).</p>	<p>O texto em pauta tece um debate que utiliza, como referências fundamentais, Caldart (2004; 2011), Molina (2008; 2012), Nascimento (2006), Thiollent (1985), Freire (1986), Queiroz (2004), Jesus (2011), Mazzetto (2006) e Machado (2009).</p>	<p>O trabalho aqui apresentado é fruto de um processo de pesquisa-ação que tem o método do materialismo histórico que apresenta categorias bastante complexas que exigem muito esforço em sua apreensão. Contudo, vamos nos ater nesta pesquisa à essência do método que propõe uma visão de mundo, a produção do conhecimento vinculada à classe trabalhadora e a transformação das condições objetivas a ela impostas pelo projeto histórico de sociedade do capitalismo.</p> <p>A pesquisa-ação foi escolhida por proporcionar maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e, neste sentido, criar um ambiente favorável à construção coletiva do conhecimento. (p. 28).</p> <p>o levantamento de dados para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo será feito através de quatro oficinas de formação.</p> <p>Participaram da formação sete representantes das famílias, nove representantes dos estudantes e cinco educadores. Somando todas as representações, participaram das oficinas de formação, como</p>	<p>O principal objetivo deste trabalho foi reconstruir colaborativamente o PPP da EFAARP, pois toda a pesquisa foi construída para atender a esse objetivo. No entanto, a caminhada não nos encaminhou para a escrita imediata do documento e, sim, para a discussão sobre as bases de sua construção. Neste sentido, o relato do processo formativo e as nossas leituras assumem um papel importante, constituindo-se em textos base para a reescrita do PPP da EFAARP. Mesmo não tendo escrito o documento final, ressaltamos o avanço que tivemos na escrita da missão e dos objetivos desta escola, pois estes foram construídos coletivamente e tendo como ponto de partida a compreensão da estrutura desigual da sociedade capitalista, bem como a superação desta através da formação integral e de práticas pedagógicas emancipatórias.</p>

			<p>responsáveis por reelaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, trinta e quatro pessoas. A escolha das representações de famílias, aconteceu em assembleia geral, dos estudantes e educadores por eleições de representantes, realizada pelos próprios grupos, utilizando como critério a equidade de gênero.</p> <p>Ainda como critério de levantamento de dados será feito um perfil socioeconômico dos participantes da formação (educadores, estudantes e famílias), através de um roteiro simples de identificação contendo informações sobre faixa etária, sexo, renda e moradia.</p> <p>Outro procedimento de levantamento de dados será a análise do atual Projeto Político Pedagógico da Escola, para que possamos perceber quais são suas fragilidades, potencialidades e as reais necessidades de reconstrução, a partir dos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. (p. 29).</p>	<p>Compreendemos, neste sentido, que temos o indicativo da construção de um projeto político pedagógico que faça uma leitura crítica da sociedade e do campo do Alto Rio 101</p> <p>Pardo e, portanto, que poderá propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. (p. 102)</p> <p>Avaliamos que o principal legado desta pesquisa está no desenvolvimento de uma prática formativa colaborativa e emancipatória, na medida em que despertou nos sujeitos que dela participaram a vontade e a percepção da necessidade de romper com as estruturas desiguais da sociedade capitalista e construir um projeto popular, processo no qual a escola do campo tem um papel central.</p>
<p>ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR.</p> <p>Cartilha/2015</p>	<p>A presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.</p> <p>Entendemos que ainda são escassas as produções acadêmicas referentes à temática sobre o acesso, permanência e aos percursos escolares de estudantes e camponeses. (p. 17).</p>	<p>Martins (2004) Arroyo (2007, p. 167),</p> <p>Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores do campo seja incluído o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões do campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar.</p> <p>Molina e Freitas, 2011).</p> <p>PASQUETTI, 2013, (CALDART, 2002).</p> <p>Molina (2004), Bertolleti (2012), Souza (2008), (FRIGOTTO, 2011, Gomes e Martins (2004); Peixoto (2004)</p> <p>Se não for uma política de emancipação, perde, fundamentalmente a</p>	<p>A presente pesquisa constitui-se em um estudo de cunho qualitativo, e como instrumento de pesquisa foi realizada uma pesquisa secundária sobre acesso e permanência no ensino superior e entrevistas com estudantes, coordenadores do curso e dos programas de bolsa da Licenciatura em Educação do Campo (Área do Conhecimento Ciências Agrárias) do Centro de Formação de Professores da UFRB que resultou na construção de um Diagnóstico sobre o Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB.p.20</p> <p>A partir do exposto realizamos o diagnóstico sobre acesso e permanência através das entrevistas com 11 estudantes da Licenciatura em educação do campo do 1º, 4º e 6º semestre, atualmente o curso de licenciatura possui 6 turmas. (p. 29).</p>	<p>Os dados revelaram grandes entraves para a permanência dos estudantes no curso, os mesmos são de classe baixa não tendo recursos para se manter no curso, dependendo de ajuda de familiares, realização de bicos, bolsa de iniciação científica, cooperação entre colegas etc.</p> <p>Além das dificuldades na permanência material os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo desde o início do curso sofrem discriminações por conta da origem do campo, por cursar uma Licenciatura em Educação do Campo Centro de Formação de Professores, discriminações essas que também interferem na permanência dos estudantes, pois em muitos momentos alguns estudantes pensaram em desistir do curso, essas discriminações perduram até os dias atuais já sendo percebidas pelos alunos do primeiro semestre. Não há medidas institucionais, mas também não foi</p>

		classe trabalhadora do campo. (Caldart e Molina, 2010)		realizada nenhuma denúncia formal pelos estudantes, o que ajuda a essas atitudes discriminatórias continuarem a acontecer. Esperamos que esta pesquisa possa colaborar para um melhor desenvolvimento do curso, e principalmente para garantia do acesso e permanência qualificada dos povos do campo ao ensino superior. (p. 107).
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Dissertação /2015	Quais os limites e contradições da concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? (p. 17).	Concordamos com Saviani (2009, p. 36) que “a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”. Caldart (2009), Soares (2011), Molina (2015), Netto (2011), Kosik (1976).	Para concretização de tais objetivos, tomamos como referência a teoria materialista histórico dialética, pois reconhecemos neste referencial, conforme assinala Frigotto (1994), uma concepção de mundo e de método que permite apreender a realidade com radicalidade. (p. 19). Para tanto, o trabalho realizado consistiu em uma investigação de natureza básica e que comungou dois tipos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. (p. 24). Realizamos a análise dos documentos relativos ao PNAIC consultados pela internet, no site do Ministério da Educação (http://pacto.mec.gov.br). As fontes consultadas foram a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC; o Manual do PNAIC; os Cadernos de Educação do Campo ⁴ e dois dos Cadernos de Alfabetização 2015. (p. 25). A primeira etapa foi a leitura dos documentos, o segundo momento da pesquisa foi a coleta de material para análise. Posteriormente, iniciamos o processo de análise do material levantado estabelecendo as conexões, mediações e contradições dos dados a partir da contribuição dos referenciais teóricos definidos na pesquisa bibliográfica. Finalmente, chegamos a síntese da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o processo da pesquisa. (p. 26).	Do ponto de vista conceitual, constatamos que a concepção está alinhada aos preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, referencial teórico baseado nos estudos da Epistemologia Genética, com repercussões na educação escolar por meio de concepções pedagógicas construtivistas que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares e rebaixam a formação do professor, submetendo-o a cursos de formação inicial e continuada baseados na teoria da prática da reflexividade. (p. 158). Além disso, confirmamos os nexos entre a proposta de alfabetizar letrando e a pedagogia das competências, pois nos materiais do PNAIC é possível constatar a ausência de referência aos conteúdos de ensino e a ênfase em métodos, competências e habilidades sob a forma de direitos de aprendizagem. Portanto, embora os textos dos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC afirmem se tratar de um material voltado aos professores alfabetizadores que trabalham em escolas localizadas no campo, demonstramos ser mais um programa que embora faça uso da categoria Educação do Campo, reduz sua concepção às questões didáticas

				<p>e metodológicas fundamentada em um referencial teórico construtivista, portanto, distinto dos fundamentos da Educação do Campo. (p. 158). O PNAIC, inserido no conjunto de políticas educacionais que objetivam aumentar o controle ideológico sobre a forma e o conteúdo nas escolas públicas, representa uma ameaça para os avanços conquistados nas políticas públicas de Educação do Campo. Entre os diversos fatores preocupantes destaca-se a inserção de referenciais pedagógicos relativistas, escolanovistas e neotecnicistas na formação de professores e nas práticas pedagógicas de alfabetização que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista. (p. 158). Em contraposição aos fundamentos do PNAIC, nos amparamos na concepção histórico-crítica de alfabetização para justificar a defesa de outra prática alfabetizadora no campo. (p. 158).</p>
<p>O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA.</p> <p>Relatório Técnico de Pesquisa. 2015</p>	<p>Delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba?.</p>	<p>(Hage, 2011; Santos, 2015; Santos e Moura, 2010; Moura e Santos, 2012), Santos e Souza (2014), DAVIS; GATTI, 1993), (DUARTE, 2010), (MARX, 1988), (SAVIANI, 2007), (LESSA; TONET, 2012), (OLIVEIRA, 2010), Fernandes (2006), (CALDART, 2002) (VENDRAMINI, 2008).</p>	<p>A investigação insere-se na abordagem quanti-qualitativa, tendo em vista a amplitude de compreensão e reflexão acerca dos espaços e sujeitos envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, a pesquisa de campo foi orientada pelo método de pesquisa <i>Survey</i>. Segundo Freitas et al. (2000, p. 01), “A pesquisa <i>survey</i> pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. P.30 Neste sentido, além do questionário aplicado anteriormente (<i>Survey</i>), resolvi</p>	<p>O resultado das investigações evidenciou que as docentes percebem o quanto é importante que se tenha condições de trabalho adequadas para a atuação em sala de aula. Grande parte delas demonstram insatisfação em relação à estrutura física da escola, as condições de planejamento, a falta de acompanhamento mais próximo por parte da gestão, pela escassez de material didático, pela falta de formação específica que dialogue com as realidades do campo e, principalmente, pelo deslocamento ocasionado pelas péssimas</p>

			incluir outros dois procedimentos de pesquisa: a entrevista e a observação. (p. 30).	<p>condições das estradas. Foi possível notar, também, que apesar de todos os entraves, existe um grande desafio desses profissionais que é enfrentar as próprias condições em que se dá o seu ofício.p.172</p> <p>Portanto, de todas as situações de precariedade na condição de trabalho docente dos professores das escolas de turmas multisseriadas de Mutuípe-Ba, o que mais se destaca é a falta de formação docente que atenda as necessidades desses sujeitos, levando em conta as especificidades desse contexto e o deslocamento atrelado às péssimas condições das estradas e a falta de uma proposta da gestão para solucionar esse problema.</p> <p>Diante das discussões em torno da categoria trabalho docente, bem como da análise dos dados levantados nas pesquisas, percebo a necessidade de uma política de valorização desses sujeitos pautando os seguintes pontos na busca pela superação dos desafios encontrados pelos mesmos, como: 1. Uma política de formação de professores de turmas multisseriadas ancorada aos princípios e fins da Educação do Campo; 2. Uma política voltada para o melhoramento da estrutura física das escolas, isto é, construir, reformar e ampliar as escolas; 3. E uma política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos. (p. 173).</p>
A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU, MUNICÍPIO DE	objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim situado no Vale do	Marx (1971), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Brandão (1981), Mançano (2005), FERNANDES (2005).	Esse trabalho é fruto de um processo de pesquisa-ação na perspectiva do materialismo histórico dialético. (p. 13). Uma formação que levasse em consideração a historicidade e a compreensão dialética nessa construção de Escola do Campo pela formação docente optou-se pela metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) desenvolvendo um conjunto de	<p>Neste cenário de investigação as principais tramas vivenciadas durante as oficinas de formação docente serão brevemente tecidas a seguir:</p> <p>O chão da EELA e as suas contradições postas se constituíram uma complexidade fértil para pesquisa. Em um dos</p>

<p>RUBIM/MG. Relatório Final/ 2016</p>	<p>Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético. (p. 13).</p>		<p>ações, através de oficinas de formação objetivando mobilização e práticas afirmativas de Educação do Campo a partir do grupo de professores. A construção coletiva destas oficinas de formação e através da Sistematização da Experiência (BRANDÃO E STRECK, 2006) vivenciadas foi delineando-se os contornos e resultados deste trabalho. (p. 14).</p>	<p>primeiros contatos com o coletivo de professores, estes afirmaram quando indagados sobre escola do campo que a noção de campo que conheciam era o campo de futebol, outros acreditavam que uma horta na escola definia esta especificidade na origem do campo. Essa representação de escola do campo numa visão teoricamente imatura foi meu primeiro estímulo a considerar esta escola passível de pesquisa, não uma pesquisa que os limitasse, mas uma pesquisa-ação que desse conta das demandas próprias da escola, que os tornassem participativos e sujeitos políticos dentro de uma coletividade. (p. 89). A pesquisa-ação emancipatória que é a compreensão da pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica, exigiu-se do professor a formação da consciência de classe e de sociedade na qual estamos inseridos, e, foi nesta perspectiva de formação atrelada ao materialismo histórico dialético que fomos construindo nas formações onde num dado momento pôde se considerar um grande avanço o reconhecer da especificidade da escola do campo nos detalhes de uma construção que pode parecer mínima, mas refletia nas ações cotidianas da escola, uma perspectiva de participação colaboração nas atividades coletivas. Nos desdobramentos da pesquisa outras trilhas foram (re) desenhadas e, portanto, sem fim, mas ciclos que se encerram e se abrem em outras possibilidades. O grupo de professores educadores do campo, agora assim denominados, ávidos por novas formas de olhar os estudantes, a escola e toda a comunidade que a constitui como um movimento contraditório</p>
--	---	--	--	---

				não linear e se abre para outros horizontes, portanto, trilhando novos caminhos, seja na construção do seu Projeto Político Pedagógico ou na efetivação de práticas endossadas pelos princípios em Educação do Campo, certamente não será como antes da formação, agora, sabe-se, compreende-se como escola do campo. As próximas trilhas serão construídas por cada homem, cada mulher e por todos os sujeitos coletivos que ali constroem educação, Educação do Campo. (p. 90).
<p>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO - VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.</p> <p>Dissertação /2016</p>	<p>Minha principal inquietação se deve, neste caso, ao fato de me perguntar se já existe nestas instituições escolares uma prática pedagógica que respeite o povo quilombola nas especificidades que lhes assemelham, visando assegurar o respeito à identidade dessas comunidades. É notória a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da lei número 10.639/03, dentre outras, no entanto, estas políticas afirmativas têm sido considerada, ao se operacionalizar a educação quilombola ou a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença? (p. 26).</p>	<p>MUNANGA (2001), (LINO, 2011), (GUIMARÃES, 1996), Valdério Silva (1998), (SANT'ANA, 2010)</p> <p>Art. 32 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia, 2013) (p. 94).</p>	<p>Nesse sentido, este trabalho de pesquisa teve como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, já que privilegia a informação interpretativa sobre a realidade, centrada na construção de dados, em que o pesquisador traz indagações a partir de suas concepções de mundo.</p> <p>Quanto aos procedimentos de coleta de dados, fora utilizado como técnica a entrevista semiestruturada, valendo-se dos artifícios da roda de conversa e das reuniões informais/ formais, pois estavam envolvidos no processo membros das comunidades, associações locais, professores, funcionários das escolas, discentes, pais/ responsáveis, além do grupo gestor, em diversificados espaços geográficos, a fim de mapear as narrativas orais e/ou escritas acerca da temática em questão. Além disso, foi utilizada também a pesquisa bibliográfica, tomando como referência, primordialmente, livros, artigos, dissertações e teses de diversos autores relacionados à área de estudo, a fim de formar novos olhares acerca da temática, fazendo um paralelo entre o conteúdo de políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola e a prática desenvolvida e vivenciada nas escolas quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, município de Valença/ BA. (p. 52).</p>	<p>Tive acesso aos planejamentos unificados do subsistema, e destes posso salientar que abordagens relativas às peculiaridades da identidade negra enquanto marca das comunidades quilombolas, aparecem mais explicitamente no componente curricular de História. O planejamento encontra-se em formato seriado e os professores das classes multisseriadas, como é o caso das classes quilombolas, quando recebem o planejamento, costumam agregar os conteúdos do 2º e 3º anos, bem como dos 4º e 5º anos, pois eles acreditam ser mais fácil trabalhar com as classes multisseriadas dessa forma. (p. 90)</p> <p>É válido ressaltar, neste sentido, que o embasamento parte de Orientações Didáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, bem como dos Direitos de Aprendizagem do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. As escolas, por sua vez, ficam a vontade para, junto com os professores do subsistema, fazer novas adequações, inclusive as escolas quilombolas, que, vale ressaltar, participam desse processo enquanto escolas do campo, não ocorrendo ainda um trato</p>

				<p>mais específico direcionado às escolas quilombolas. 90</p> <p>Percebo também que a abordagem não aparece em todas as unidades letivas no formato de conteúdos, o que me leva a referenciar a importância no trabalho pedagógico pautado primordialmente em temas geradores, sequências didáticas, sendo possível, assim, inúmeras possibilidades capazes de partir da discussão do contexto quilombola e assim explorar também outros conteúdos, outras habilidades. (p. 94).</p> <p>É importante salientar ainda, por outro lado, que a análise do PPP e da Proposta Curricular das escolas disponibilizou para mim uma compreensão satisfatória acerca da dinâmica escolar, dando-me maior embasamento acerca dos pressupostos organizacionais do trabalho pedagógico realizado nas escolas quilombolas de Maricabo, percebendo forças e também limitações no processo. (p. 99).</p>
<p>Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia.</p> <p>Dissertação/ 2016</p>	<p>A pesquisa partiu-se do seguinte problema de pesquisa, a saber: quais os fundamentos teóricos que orientam a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia, especificamente o que se referem ao Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA? (p. 16).</p>	<p>Para Pistrak (2000), “a Escola é o aparelho ideológica da revolução”. Isto significa dizer, que os Movimentos Sociais compreenderam que lutar pela escola é necessário e importante para construção e fortalecimento dos mesmos.</p> <p>Saviani (2013), (BARDIN, 2010), MARTINS, 2013, (FRIGOTTO, 1998), (SAVIANI, 2009), (SANTOS 2016), (GROGEN, 2012) (FERNANDES, 2012 CALDART, 2004, ALBUQUERQUE,</p>	<p>Na busca pela ampliação do conhecimento científico sobre o nosso objeto de pesquisa, optou-se pela utilização da técnica análise de conteúdo com ênfase na análise documental. os procedimentos teóricos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta de dados ancorados no materialismo histórico dialético. (p. 18).</p> <p>a análise documental exigiu três fases de aproximação do material. (a) levantamento, sistematização definição de categorias de análise; (b) leitura imanente com as categorias elegidas para constatar a presença de tais categorias nos documentos; (c) análise final que nos permitira conclusões sobre os fundamentos da formação de professores para atuar nas escolas do campo. (p. 19).</p>	<p>Nesta direção, o levantamento realizado na bibliografia estudada, que trata especificamente da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, aponta par um avanço na proposta do PPP/UFBA, pois mesmo nas dificuldades imposta pelo estado, verifica-se possibilidades concretas para a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo na Bahia; Sistematizar a experiência de formação continuada de professores para as escolas do campo.</p> <p>Destarte, em meio aos infortúnios atuais que cercam o processo de formação de professores, no que se refere a programas aligeirados, descontinuidade,</p>

		<p>2011 GHON, 2011 Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (CALDART, 2012, p. 325)</p>	<p>ecletismo pedagógico, baixos investimentos, infraestrutura, o projeto da UFBA, tem raízes em bases teóricas sólidas, que busca resgatar a disputa de projeto e de classe, e propor o processo contra hegemônico. Porém, é necessário considerar que este programa de formação continuada de professores, não está alheio as investidas diárias do capital, através dos diversos aparatos oficiais, da mídia, dos poderes hegemônicos, um programa que tem financiamento limitado, problemas de infraestrutura, etc., que impossibilita o amplo avanço e atinge a plenitude nas práticas educativas. O PPP/UFBA, mesmo arraigado em bases marxista, suas práticas educativas vêm se desenvolvendo atravessadas por contradições, impostas na realidade atual. P.166 Os estudos da bibliografia possibilitaram concluir que o PPP/UFBA, incidem na referência marxista, notadamente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que foram tratados no Curso através da utilização de uma bibliografia específica, estudada nos módulos do Curso, direcionados para elevação da capacidade teórica e avançar nos fundamentos que buscaram ampliar a concepção de sociedade, concepção de ser humana, concepção de formação humana, concepção sobre a natureza e especificidade da educação, a concepção de alfabetização. Todo este processo de estudo sendo desenvolvido na pedagogia da Alternância, um elemento que indica e possibilita o conhecer e o vivenciar as práticas pedagógicas na Educação do Campo. Assim é possível constatar que a</p>
--	--	---	--

				experiência de formação de professores do campo desenvolvida pela FAGED/UFBA por meio do programa Escola da Terra distancia-se dos fundamentos teóricos da Pedagogia do Aprender a Aprender. (p.168).
<p>LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA. Dissertação/ 2016</p>	<p>Como se concretizam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas multisseriadas, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido aos sujeitos do campo no município em estudo. (p. 11). Que saberes, no período de quinze anos (15) as educadoras das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia, construíram em suas práticas pedagógicas e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de propostas educativas para turmas multisseriadas? (p. 15).</p>	<p>Souza (2008), Moura (2015, OLIVERIA, 2011), Rios (2016), Molina (2002), Araújo (2012, Arroyo (2006)</p> <p>Segundo Rosa (2008, p. 228): O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças (p. 59).</p> <p>Percebe-se que o contexto das escolas no campo multisseriadas vai além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente por um projeto de Campo que resgate e valorize os valores culturais típicos do povo do campo (CALDART, 1999, p. 06) (p. 66).</p>	<p>A pesquisa analisa a partir dos dados coletados por meio da observação e de entrevista narrativa.</p> <p>A pesquisa foi desenvolvida utilizando a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O rigor na condução da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação. (p. 19).</p>	<p>Assim, a prática pedagógica nas escolas multisseriadas, para desenvolver o processo de construção do conhecimento, torna-se necessário e primordial conhecer o contexto de vida desses sujeitos, senão torna-se impossível estabelecer as conexões entre os conhecimentos da realidade local com os conhecimentos sistematizados da escola. O estudo oportunizou conhecimentos importantes sobre a relação entre a vida do campo e a educação, uma vez que, a história de Dom Macedo Costa está interligada com a história do Recôncavo que tem seu percurso marcado pela expropriação da terra e a ausência de políticas públicas direcionadas para os povos do campo. (p. 95).</p> <p>Em outro momento passei a buscar nos referenciais teóricos os fundamentos sobre a Educação do Campo e a escola multisseriada para estabelecer a relação com o contexto da realidade das escolas multisseriadas pesquisadas no município. Constatei que a realidade das escolas locais não se difere muito da realidade encontrada nos referenciais teóricos que subsidiaram esse estudo. Percebe-se muitas semelhanças no que se refere as condições da organização da prática pedagógica, ambas limitadas pelas condições estruturais, organizativas e formativas que lhes são impostas. Porém, embora tenha-se identificado certo desalento em alguns</p>

				momentos da entrevista com as educadoras por conta da ausência de políticas públicas direcionadas para as escolas do campo, encontrou-se também, momentos de entusiasmo e criatividade durante o desenvolvimento da prática pedagógica, pois as educadoras reconhecem a importância da escola multisseriada para a comunidade, ficando mais um desafio a ser superado que são os avanços no conteúdo e na forma de organizar a escola no campo. (p. 96).
<p>FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).</p> <p>Relatório de Pesquisa/ 2016</p>	<p>A presente pesquisa versa sobre a formação de educadores e educadoras do campo, sendo o lócus da pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo. (p.16).</p>	<p>(CALDART, 2009) (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004) Minayo (2010), (DUTRA, 2015) Saviani (2009), Martins (2009), GATTI (2010) Freitas (2002) Não atendendo, assim, as especificidades das escolas do campo. Educação do Campo era vista como uma extensão da educação urbana, sendo levados para o meio rural os moldes urbanos de ensino e de formação (ARROYO, 2007), não atendendo, assim, as especificidades das escolas do campo. (p. 18).</p>	<p>Esta pesquisa seguirá o percurso metodológico que se ampara na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 57): é a que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.</p> <p>Desta forma, foi necessário um olhar cuidadoso sobre os documentos já existentes acerca do funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA, além da consulta a sites oficiais, com a finalidade de compreender como se deu seu processo de implantação. A pesquisa bibliográfica foi realizada no sentido de entender, para depois explicar, a realidade estudada, dessa forma, foram utilizados livros, periódicos, artigos, teses e dissertações já publicados sobre o assunto pesquisado; para fazer a análise dos dados levantados buscou-se o apoio teórico em autores como: Demerval Saviani, Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mariano Enguita, Vendramini, Adelaide Coutinho, entre outros. (p. 20).</p>	<p>Finalmente, essa pesquisa reconhece a importância que é formar Educadores e Educadoras do Campo para assumir não somente as escolas do campo, mas também, os mais variados espaços, e que estes profissionais sejam comprometidos com a superação das contradições existentes na realidade camponesa, que estes pedagogos tenham a consciência crítica. p.93</p> <p>O Programa, desde os seus primeiros projetos até os últimos, sempre sofreu ataques de todos os lados, e isso ficou bastante visível, tanto na análise documental quanto nas falas dos sujeitos que escreveram e participaram da história do PRONERA, quais foram: embate entre as visões de Educação do Campo; fiscalização punitiva dos projetos (controle político e ideológico nas diversas esferas do Estado); corte de recursos; congelamento dos valores aplicados ao projeto (valor-aluno-ano); excessiva burocracia na aprovação dos projetos, tendo em vista a liberação de recursos e firmiação das parcerias entre o INCRA e a UFMA, por exemplo, inclusive com ingerência do TCU, AGU, CGU e procuradorias federais do INCRA e das Universidades. (p. 90). Mas o PRONERA/UFMA</p>

				<p>também registra gigantescos avanços, principalmente no que diz respeito à finalização desses mesmos projetos; esses avanços também foram resultado da luta de todos os envolvidos no processo. Outros avanços percebidos durante a pesquisa se referem ao rompimento da visão de que a Educação do Campo deveria se limitar apenas à alfabetização de jovens e adultos, às series iniciais e cursos profissionalizantes, ou seja, o rompimento com os princípios do ruralismo pedagógico. Assim sendo, conclui-se que, de fato, o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/ PRONERA/UFMA, e de todos os projetos desenvolvidos pelo Programa foi árduo, e que é lamentável a forma como este vem sendo tratado dentro das “novas políticas” de estado; é entristecedor saber que não existe ainda outro projeto para formar Pedagogos da Terra no estado do Maranhão. (p. 94).</p>
<p>RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO.</p> <p>Relatório/2016</p>	<p>Nesse sentido, forma esboçadas as seguintes questões de pesquisa: É possível implementar uma prática pedagógica da Educação do Campo na escola oficial? Que caminhos são possíveis para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em uma escola básica do campo, na perspectiva da Educação do Campo? (p. 16).</p>	<p>É contrária, também, à visão reduzida da educação como preparação a mão-de-obra para os interesses do mercado (CALDART, 2004). “Sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível” (MOLINA, 2015, p. 382).</p> <p>O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (ARROYO, 2002). Autores tais como</p>	<p>A investigação terá como campo de pesquisa a escola Antônio Ramalho Mota situada na comunidade rural Santo Antônio do Bolas no município de Jenipapo de Minas, região do Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais. A escola atende alunos camponeses de diversas comunidades. Dentre estas comunidades rurais, está a comunidade Quilombola Lagoa Grande, que se encontra em processo de retomada de território. Os estudantes são todos filhos de pequenos agricultores da área rural dos municípios de Jenipapo de Minas, Chapada do Norte e Novo Cruzeiro. (p.33). Levantamento feito por mim em fontes orais indicam que na comunidade só existia a igreja, construída em um terreno que teria sido doado por um dos fazendeiros para a divindade. Para entender melhor a formação da comunidade entrevistou-se a Sra. Dos Anjos uma das</p>	<p>A sistematização do trabalho realizado indica que são muitas as dificuldades para a implementação de uma prática pedagógica ancorada na Educação do Campo na rede oficial de ensino. Os entraves burocráticos; as carências matérias que atingem as escolas do campo; a tradição autoritária, não-participativa que orienta a gestão escolar no contexto brasileiro; a ausência de uma proposta curricular ancorada nas concepções e princípios da Educação do Campo; e, sobretudo, a ausência de uma formação docente específica; acabam se constituindo em grandes obstáculos. (p. 111).</p> <p>Portanto, a sistematização da experiência demonstrou que a incorporação da</p>

		<p>Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2007), Moura (2014), tem defendido a necessidade de uma formação específica para os professores do campo, que os instiguem a compreender a realidade histórica atual do campo brasileiro, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais.</p> <p>MENEZES-NETO, 2009 (FERNANDES, MOLINA, 2004); (VEIGA-NETO, 2003).</p> <p>Segundo Moreira e Candau (2003) Uma das funções sociais da escola é oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. (p. 54).</p>	<p>lideranças mais antigas da localidade. (p.67).</p> <p>Para a seleção das poesias que fariam parte da apresentação final pesquisamos em livros e na internet diversos poemas, de autores variados. Organizamos juntamente com as poesias, biografias de seus respectivos autores. Realizamos leituras tanto individuais como coletivas. Os estudantes têm grande dificuldade de leitura oral. Percebemos isso durante nossas rodas de leitura. Dentre os textos disponibilizados, os próprios alunos fizeram suas escolhas para demonstração final. Cada turma apresentou a poesia da forma que achou mais agradável. Ao final do projeto, tivemos as seguintes apresentações: a retomada do conceito dos gêneros textuais poema e poesia (poesia clássica e poesia popular) feitos pela professora. Ao final do projeto, os alunos fizeram a apresentação de 3 peças teatrais, a cantoria de 2 músicas e recitação de diversos poemas. (p. 87).</p> <p>Coerente com as características deste objeto e com a identidade de um curso de Mestrado Profissional, pretendo apresentar como produto final um relatório reflexivo sobre minha prática docente enquanto professora de Língua Portuguesa em uma escola do campo. (p. 17).</p>	<p>cultura local no cotidiano da sala de aula, tornando-a objeto de análise e problematização, revelou-se um caminho profícuo a abertura de atalhos que nos permita caminhar na perspectiva de implementar uma prática que se aproxime das concepções e princípios da Educação do Campo, no contexto da escola básica, na rede oficial de ensino.</p> <p>Outro aspecto a ser destacado é a incorporação dos alunos como sujeitos do processo através de uma metodologia que os possibilitem atuar como atores do processo de construção do conhecimento, investigando a sua própria realidade sócio-cultural. (p. 112).</p>
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apêndices 2 – Dados das vinte e quatro produções analisadas na pesquisa.

ANO/TURMA	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR
2013	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.	Dissertação	CLÉBER EDUÃO FERREIRA
2013	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG	Dissertação	GILMAR VIEIRA FREITAS
2013	Processo de Organização Política dos Educadores das Escolas Municipais do Campo de Planaltino/Ba: manifesto à Comunidade Planaltinense.	Manifesto	LÉIA NASCIMENTO DA SILVA
2013	INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA.	Dissertação	MÁRCIA BATISTA DE ALMEIDA
2013	O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE MUTÃS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.	Relatório Técnico	PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA
2013	Relatório Técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório estadual da Educação do Campo em Alagoas – Parecer nº 313/2014 - CEE/AI e Resolução Normativa nº 040/2014 - CEE/AI	Relatório Técnico	Sara Jane Lino de Cerqueira
2014	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO	Dissertação	MAGNÓLIA PEREIRA DOS SANTOS A
2014	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores.	Plano de Formação de Professores	MARCOS PAIVA PEREIRA
2014	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral	Dissertação	ÂNGELO CUSTÓDIO NERI DE OLIVEIRA
2014	Permanência escolar de estudantes da comunidade Canta Galo, Valença-Bahia.	Blog	PATRICIA DOS SANTOS
2014	PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT): QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.	cartilha	NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

2014	A contribuição do Projeto Político-Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o Subsistema de Maricoabo- Valença-BA	Relatório de formação continuada	Maria do Rosário Santos Souza
2015	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO NORTE DE MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA	Dissertação	Fernanda Ferreira Dos Santos
2015	ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR.	Relatório Diagnóstico	LUMA SILVA MATOS
2015	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	Dissertação	RAPHAEL DOS SANTOS
2015	O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA	Relatório Técnico	ROSIANE DO CARMO TEIXEIRA
2015	A REALIDADE DAS CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRÍCÁ -BAHIA.	Dissertação	Cristina Suedy dos Santos Sousa
2015	FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS NAS ESCOLAS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS, NO MUNICÍPIO DE ITIÚBA-BA, NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES/AS ASSENTADOS/AS, ACAMPADOS/AS E QUILOMBOLAS – CETA	Caderno pedagógico	EDNO DE JESUS ANDRADE
2016	FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU, MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.	Relatório científico	GILDA RODRIGUES ROCHA
2016	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO - VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	Dissertação	Letícia Porto Sousa Scantamburlo
2016	LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA.	Dissertação	ROQUE LESSA BISPO

2016	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Relatório científico	DAYNA MARA SANCHES SANTOS
2016	RELATÓRIO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO	Relatório científico	KARINE DA GLÓRIA NUNES
2016	Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia.	Dissertação	Pedro Cerqueira Melo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

ANEXO

Anexo 1: Matriz paradigmática

MATRIZ PARADIGMÁTICA⁴⁸

A LÓGICA RECONSTITUÍDA

a. *Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]*

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta.

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: Fontes, Técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.

!
!

Nível Metodológico : Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto, delimitação do todo, sua relação com as partes, descon sideração dos contextos.

!

Nível Teórico: Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta.

Nível Epistemológico : Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência, Critério de cientificidade.

!

Pressupostos Gnosiológicos: Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.

!

Pressupostos Ontológicos: categorias abrangentes e complexas, Concepção de Homem, Educação e Sociedade. CONCEPÇÕES DE REALIDADE (concepções de espaço, tempo e movimento).

[COSMOVISÃO]

⁴⁸ GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.