



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NATAMIAS LOPES DE LIMA

**QUESTÕES EPISTÊMICO-HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

**BELÉM/PA
2017**

NATAMIAS LOPES DE LIMA

**QUESTÕES EPISTÊMICO-HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

**BELÉM/PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- L732q • Lima, Natamias Lopes de.
 Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no
 Brasil / Natamias Lopes de Lima; orientador Paulo Sérgio de Almeida
 Corrêa. – Belém, 2017.
 190 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Belém, 2017.
1. Educação rural – Brasil – Pesquisa – 2006-2014. 2. Pesquisa
 educacional – Brasil – 2006-2014. I. Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida
 (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.9174340981

NATAMIAS LOPES DE LIMA

**QUESTÕES EPISTÊMICO-HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Avaliado em: 7/6/2017

Banca Examinadora.

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Orientador
Universidade Federal do Pará – UFPA

Examinador Externo
Prof. Dr. Silvio Ancisar Sánchez-Gamboa
Universidade de Campinas – UNICAMP

Examinador Interno
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Universidade Federal do Pará – UFPA

Examinador Externo
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Examinador Interno
Prof^a. Dr^a. Flávia Cristina Silveira Lemos
Universidade Federal do Pará – UFPA

**BELÉM/PA
2017**

AGRADECIMENTO

Agradecimento é, primeiramente, o reconhecimento por algo dado, feito, compartilhado por outro. É gratidão, cuja raiz latina é *gratia*, que significa graça, *gratus*, ou seja, agradável; mas o agradecimento só ganha seu real significado quando declarado por quem a recebeu, cuja gratidão faz questão de tornar pública. Sendo assim, gostaria de agradecer:

A Deus, vida da minha vida;

À minha família pela compreensão e apoio incondicionais;

Ao meu orientador Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, cuja rigorosidade objetivou a melhoria da qualidade da pesquisa e da produção;

A todos os meus amigos de curso: Ellen Aguiar da Silva, Flávio Valentim de Oliveira, Leila Cristina da Conceição Santos Almeida, Nicelma Josenila Brito Soares, Raimunda Kelly Silva Gomes e Renato Pinheiro da Costa. Obrigado pelas “orientações”, conhecimentos compartilhados, cafés, tapiocas, bate-papos;

À Céres Macias pelo companheirismo;

À Secretaria Municipal de Educação de Breves pela liberação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA, pela oportunidade disponibilizada.

Aos integrantes da Banca de Defesa: Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (Presidente da Banca - UFPA), Dr. Carlos Jorge Paixão (Avaliador - UFPA), Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Avaliadora - UEPA) e Silvio Ancisar Sánchez-Gamboa (Avaliador - Unicamp). Muitíssimo obrigado pelo aceite e pelas observações no trabalho;

Intensamente, aos professores: Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (professor-orientador), Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, Dra. Wilma Baia, professores por excelência, pelos conhecimentos, orientações, discussões... e, acima de tudo, pela amizade construída no decorrer do curso que foi conduzido de maneira rigorosa, mas amistosa. Gratidão sempre.

À Marcelina Lopes: mãe autêntica,
À Edna, mulher virtuosa,
À Sara Lima, minha princesa,
Ao José Carlos, ao Marcelo e ao João Pedro, homens do coração.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo as Abordagens de Pesquisa e Epistemologias que permearam a pesquisa em Educação do Campo, materializadas em teses doutorais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. A problemática consistiu em analisar a abordagem de pesquisa e epistemologias adotadas com supremacia em estudos sobre a Educação do Campo, que resultaram em teses doutorais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2006 a 2014, presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). Como e em que contexto sócio-histórico a temática Educação do Campo se instituiu enquanto campo das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil? Qual paradigma de pesquisa tem hegemonia nas investigações que originaram teses doutorais em Educação do Campo? Quais conhecimentos foram produzidos nas investigações cujas temáticas centrais foram escola, educação, currículo, conhecimento, prática docente, formação de professores, Pedagogia da Alternância? Delineou-se como Objetivo Geral desta investigação analisar a abordagem metodológica e seu caráter epistemológico que orientou as produções científicas dos autores dedicados aos estudos relacionados à Educação do Campo no Brasil, de modo a entender a assunção dessa temática como campo de pesquisa e suas implicações na compreensão e interpretação de escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente. Em termos específicos tem como objetivos: 1) Discutir o processo de emergência da Educação do Campo como campo de pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil, 2) Analisar a opção metodológica e seus desdobramentos epistemológicos adotados pelos autores das teses doutorais a fim de construir conhecimento científico sobre Educação do Campo e 3) Construir uma análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações sobre escola, educação, currículo, conhecimento, prática docente, formação de professores, Pedagogia da Alternância, relacionados à Educação do Campo. O tempo de incidência da pesquisa compreendeu o período de 2007 a 2014. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, para tanto houve consulta ao Banco de Teses da CAPES e o Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações – BDTD. Analisei também os indicadores dos grupos de pesquisas disponíveis no Banco de Dados do Diretório de Grupos do CNPq e o GT 3 da ANPEd. Teve como principal fundamentação teórica os estudos desenvolvidos por Sánchez-Gamboa (2012, 2007, 1998) sobre análise epistemológica. Concluiu-se que embora a Educação do Campo ainda não tenha sido reconhecida como área de conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na prática científica se constitui como campo de pesquisa com enfoques em diferentes temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos, críticas; assentadas em diferentes métodos que implicam variadas fundamentações epistemológicas, reveladoras de concepções, ideologias, leituras, cosmovisões diferentes, materializadas em produções de diferentes naturezas e categorias que demonstram ser este um campo complexo e não homogêneo em termos de teorias nas quais se fundamentam. Dentro do tempo de incidência do estudo, as teses analisadas, apontam que os estudos foram desenvolvidos a partir da Abordagem Qualitativa, de forma crítica, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

Palavras-chave: Educação do Campo. Epistemologia. História. Currículo.

ABSTRACT

This thesis aims to study the Research Approaches and Epistemologies that permeated research in Field Education, materialized in doctoral theses produced in Graduate Programs in Education. The problem was to analyze the research approach and epistemologies adopted with supremacy in field education studies, which resulted in doctoral theses produced in Postgraduate Education Programs, from 2006 to 2014, present in the thesis database of Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) and the Brazilian Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD). How and in what socio-historical context has the field education been instituted as a field of academic research carried out in Brazil? Which paradigm of research has hegemony in the investigations that originated doctoral theses in Field Education? What knowledge was produced in the investigations whose central themes were school, education, curriculum, knowledge, teaching practice, teacher training, Alternance Pedagogy? It was outlined as a General Objective of this research to analyze the methodological approach and its epistemological character that guided the scientific productions of the authors dedicated to the studies related to Field Education in Brazil, in order to understand the assumption of this theme as a field of research and its implications in the Understanding and interpretation of school, education, curriculum, knowledge, work and teacher training. In specific terms, it has the following objectives: 1) To discuss the emergence process of Field Education as a field of academic research in Brazil; 2) To analyze the methodological option and its epistemological developments adopted by the authors of the doctoral theses in order to build scientific knowledge about Field Education and 3) Construct a critical analysis of the knowledge arising from the investigations about school, education, curriculum, knowledge, teaching practice, teacher training, Alternance Pedagogy, related to Field Education. The time of incidence of the research comprised the period from 2007 to 2014. It was a bibliographical and documentary research, for which there was a consultation to the Bank of Theses of CAPES and the Brazilian Digital Bank of Theses and Dissertations - BDTD. I also analyzed the indicators of the research groups available in the CNPq Group Directory Database and the ANPEd WG 3. The main theoretical basis was the studies developed by Sánchez-Gamboa (2012, 2007, 1998) on epistemological analysis. It was concluded that although Field Education has not yet been recognized as an area of knowledge by the National Council of Scientific and Technological Development (CNPq), in scientific practice it is a field of research with focus on different themes, objects of study, times Historical, geographical, critical spaces; Based on different methods that imply different epistemological foundations, revealing conceptions, ideologies, readings, different worldviews, materialized in productions of different natures and categories that demonstrate that this is a complex and non-homogeneous field in terms of theories on which they are based. Within the study's time of incidence, the theses analyzed, point out that the studies were developed from the Qualitative Approach, critically, within the perspective of Historical-Dialectical Materialism.

Keywords: Rural Education. Epistemology. History. Curriculum.

RÉSUMÉ

Cette thèse est d'étudier les objets approches de recherche et épistémologies qui imprégnait la recherche dans l'éducation sur le terrain, matérialisées dans des thèses de doctorat produites dans le programme d'études supérieures en éducation. La question était d'analyser l'approche de la recherche et de l'épistémologie adoptée suprême dans les études sur l'éducation rurale, ce qui a donné lieu à des thèses de doctorat produites dans le programme d'études supérieures en éducation, dans la période allant de 2006 à 2014, présent dans la base de données de thèse de coordination de l'enseignement supérieur de formation du personnel (Capes) et numérique de la Banque brésilienne de thèses et mémoires (BDTD). Comment et où le contexte socio-historique du thème d'éducation rurale a été institué en tant que domaine de la recherche universitaire menée au Brésil? Quel paradigme de recherche a l'hégémonie dans l'enquête qui a mené des thèses de doctorat en éducation rurale? Quelles connaissances ont été produits dans les enquêtes dont les thèmes au centre étaient l'école, l'éducation, les programmes, les connaissances, l'enseignement pratique, la formation des enseignants, pédagogie de l'alternance? Il a décrit comme objectif général de la recherche pour analyser l'approche méthodologique et son caractère épistémologique qui a guidé la production scientifique des auteurs consacrés à des études liées à l'éducation rurale au Brésil, afin de comprendre l'hypothèse de ce thème en tant que domaine de la recherche et de ses implications pour la compréhension et l'interprétation de l'école, l'éducation, les programmes, les connaissances, le travail et la formation des enseignants. vise spécifiquement à: 1) Discuter de l'éducation rurale de processus d'urgence que la recherche universitaire sur le terrain menées au Brésil, 2) analyser l'option méthodologique et ses développements épistémologique adoptée par les auteurs de thèses de doctorat afin de développer les connaissances scientifiques de l'éducation rurale et 3) Construire une analyse critique des connaissances générées par la recherche sur l'enseignement scolaire, les programmes, les connaissances, la pratique de l'enseignement, la formation des enseignants, pédagogie de l'alternance, en rapport avec le domaine de l'éducation. Le temps d'incidence de la recherche a porté sur la période 2007-2014. Ce fut une recherche bibliographique et documentaire, donc il y avait consultation avec la Banque des mantes thèses et numérique de la Banque brésilienne de thèses et mémoires - BDTD. ont également analysé les indicateurs des groupes de recherche disponibles dans la base de données du groupe CNPq Directory et le GT 3 ANPED. Il avait comme principales études de base théoriques développées par Sánchez-Gamboa (2012, 2007,1998) sur l'analyse épistémologique. Il a été conclu que, bien que le domaine de l'éducation par le Conseil national pour le développement scientifique et technologique (CNPq) n'a pas encore été reconnu comme un domaine de la connaissance, dans la pratique scientifique est constitué comme un champ de recherche se concentre sur différents thèmes, objets de temps d'étude historiques, espaces géographiques, critiques; Assis dans différentes méthodes impliquant diverses fondations épistémologiques, concepts, révélant des idéologies, des lectures, différentes visions du monde matérialisée dans la production de différents types et catégories que ce qui démontrent un champ complexe et non uniforme en termes des théories sur lesquelles elles sont fondées. Pendant le temps de l'incidence de l'étude, les thèses analysées indiquent des études qui ont été élaborées à partir de l'approche qualitative, critique, du point de vue du matérialisme dialectique historique.

Mots-clés: L'éducation rurale. Épistémologie. Histoire. Programme d'études.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL	37
2.1	UMA RETROVISÃO HISTÓRICA	41
2.2	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL	44
2.2.1	Eventos relacionados à Educação do Campo	45
2.2.2	Produções teóricas no campo científico	52
2.2.3	Grupos e linhas de pesquisa e a consolidação institucional no campo acadêmico	57
3	ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NAS INVESTIGAÇÕES QUE ORIGINARAM TESES DOUTORAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	67
3.1	SOBRE A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA ADOTADA	68
3.2	INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE AS AMOSTRAS SELECIONADAS	72
3.3	ABORDAGEM QUALITATIVA	76
3.3.1	Nível Metodológico	82
3.3.1.1	Forma de aproximação ao objeto	83
3.3.2	Nível Técnico	85
3.3.2.1	Tipologias de pesquisa	85
3.3.2.2	Fontes de pesquisa	87
3.3.2.3	Técnicas e instrumentos de coleta de dados e informações	90
3.3.2.4	Organização, sistematização e tratamento de dados e informações	93
3.3.3	Nível Teórico	95
3.3.3.1	Temáticas Privilegiadas	95
3.3.3.2	Autores clássicos cultivados	96
3.3.4	Nível Epistemológico	97
3.3.4.1	Validação científica	97
3.3.4.2	Concepção de causalidade	100
3.3.4.3	Pressuposto gnosiológico	104

3.3.4.3.1	Pressupostos lógicos-gnosiológico: a relação sujeito-objeto	104
3.3.4.4	Pressupostos ontológicos	106
3.3.4.4.1	Concepção de Homem	107
3.3.4.4.2	Concepção de educação	109
3.3.4.4.3	Concepção de escola	114
3.3.4.4.4	Concepção de realidade	117
3.4	SINOPSE DAS AMOSTRAS ANALISADAS	119
3.4.1	Nível Técnico	119
3.4.2	Nível Teórico	119
3.4.3	Nível Epistemológico	120
3.4.4	Pressupostos Ontológicos	121
4	CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	122
4.1	O ESTADO E AS POLÍTICAS PARA OS POVOS DO CAMPO	123
4.1.1	Políticas de Formação de Professores	124
4.1.2	Escola e Educação	130
4.1.3	Escola e educação específica aos povos do campo	132
4.1.4	Educação Urbanocêntrica	134
4.1.5	Nucleação Escolar	136
4.2	CURRÍCULO	136
4.3	CAPITALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES	138
4.4	A UNIVERSIDADE PÚBLICA	139
4.5	O MST	139
4.6	DAS REIVINDICAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AOS ARDIS DO ESTADO	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	151
	ANEXO	159
	APÊNDICE	160

LISTA DE SIGLAS

- ANPEd – Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BTD – Banco de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)
- CNEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CTC – Comitê Técnico-Consultivo
- CTIC – Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação
- DG – Diretório de Grupos
- EBC – Educação Básica do Campo
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- EPENN – Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia
- GTRA – Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária
- IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICED – Instituto de Ciências da Educação
- ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- NEPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- UFAC – Universidade Federal do Acre
- UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal de Bahia
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília, da Unicamp
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Janela da Anped de Acesso ao GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos 29
- Figura 2 2º ENERA - Solenidade com a presença de integrantes do governo federal, de Movimentos Sociais e intelectuais do Campo 52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de produções bibliográficas de Mônica Castagna Molina	54
Tabela 2	Número de produções bibliográficas de Miguel Gonzalez Arroyo	55
Tabela 3	Principais temáticas das publicações dos intelectuais estudados	55
Tabela 4	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo por Região do Brasil e Áreas Predominantes	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Refinamento de resultados sobre a busca com a expressão exata Educação do Campo	24
Quadro 2	Refinamento de resultados sobre a busca com a expressão exata Educação do Campo, nível Doutorado	25
Quadro 3	Refinamento de busca com a expressão exata “Educação do Campo”	25
Quadro 4	Refinamento de busca com a expressão exata “Educação do Campo” – Nível Doutorado, área de conhecimento e programa Educação	25
Quadro 5	Mostra de alguns eventos sobre Educação do Campo realizados de 2005 a 2014.	51
Quadro 6	Eventos sobre educação do campo realizados no Brasil	56
Quadro 7	Grupos de trabalhos ligados à educação do campo, número de participantes por região e instituições e linhas de pesquisa	60
Quadro 8	Áreas de Conhecimento e Programas de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado aos quais estão ligadas produções de dissertações e teses sobre Educação do Campo	62
Quadro 9	Número de teses sobre Educação do Campo produzidas por universidade e região do Brasil	63
Quadro 10	Programas de Pós-graduação em universidades do Norte do Brasil	64
Quadro 11	Número de teses sobre Educação do Campo defendidas no período de 1999 a 2014 por universidade	65
Quadro 12	Amostras, paradigmas de pesquisa adotados e IES onde foram defendidas	82

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa que resultou nestatesese constitui uma “pesquisa das pesquisas” (VIELLE, 1981*apud* SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012) em Educação do Campo. Não foi resultado de um devaneio pessoal interessado em simplesmente escrever sobre um tema que desde a última década do século XX e início do atual ganhou evidência como campo de pesquisa; não deriva apenas de minha imersão no universo literário a esse respeito, embora dela também, como mostrarei no fluir deste texto.

Meu interesse tem a ver com minha própria história, com raízes da minha educação, porém de modo mais amplo, e com a vida de escolarização parte da qual construída em escola do campo que mesmo não tendo sido por muito tempo,foi o suficiente para me vincar de diferentes formas com reflexos em meu modo de ver, falar, escrever, perceber o mundo que me rodeia e do qual faço e sou parte.

É inerente a esse processo a docência exercida em turmas multisseriadas em escolas do campo, a participação no curso de especialização em Estudos Culturais da Amazônia, realizado pela Universidade Federal do Pará (de 2003 a 2004), a coordenação pedagógica do projeto “Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, no município de Breves/PA (2006 a 2007), a coordenação da Equipe Técnica e de Articulação Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Breves/PA até dezembro de 2014, e mais recentemente o Mestrado em Educação, cuja pesquisa e escrita se voltou aos saberes culturais de ribeirinhos e a relação com o currículo em ação, cursado no período de março de 2009 a abril de 2011, quando a dissertação foi defendida¹.

A “semente” continuou a germinar em março de 2014, com minha entrada no curso de doutorado em educação, na linha EDUCAÇÃO: Currículo, Epistemologia e História, bem como em minha inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC) nos quais passei a discutir com os professores de disciplinas e com o orientador a respeito de questões epistemológicas atinente à educação.

As experiências vividas, os debates dos quais participei, a literatura estudada, as pesquisas desenvolvidas serviram como meio de aprofundamento sobre a pesquisa em Educação do Campo. Curiosidade esta resultante (e provocante) de abordagens, leituras, interpretações, representações desse objeto-fenômeno posto em terrenos muitas vezes íngremes, movediços, porosos, espinhosos, híbridos, que me despertaram o interesse de

¹ Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED. <http://www.ppged.com.br/>

estudar o assunto a partir de um espaço e de uma perspectiva que me possibilitasse uma análise mais profunda a respeito das pesquisas realizadas sobre a temática educação do campo, sobretudo porque desde o seu “batismo” (CALDART, 2009) na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, com debates, obras escritas, pesquisas desenvolvidas, grupos e linhas instituídos, ou seja, há investigações realizadas, um acúmulo teórico produzido sobre o fenômeno que possibilitou esta análise epistemológica a partir dos estudos produzidos a respeito de tal fenômeno, em diferentes instituições universitárias e regiões geográficas do Brasil.

A pesquisa que realizei tem relevância também pessoal por se constituirum meio de me aprofundar a respeito dos métodos e epistemologias das pesquisas em Educação do Campo realizadas no Brasil por meio das imersões nas leituras das produções a respeito do objeto de estudocom maior incidência das teses de doutoradoque além das questões de ordem mais técnica e formal, trazem uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de realidade que são fundamentais para o fluir deste trabalho. As críticas e as proposições, bem como as contradições, as incoerências, os avanços e os desafios agregam componentes importantes com grande potencial para contribuir nesta abordagem sobre o assunto.

Do ponto de vista *danatureza*, trata-se de uma pesquisa básica, que objetivou gerar novos conhecimentos para concorrer com o avanço da ciência sem a aplicação prática. Do ponto de vista *dos objetivos*, realizei uma pesquisa exploratória que visou a ampliar a familiaridade com o problema; uma das etapas principais foi o levantamento bibliográfico, por isso, assumiu a forma de pesquisa bibliográfica. Concernente aos *procedimentos técnicos*, realizei Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental (GIL, 2002).

A Pesquisa Bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Embora seja quase inviável um estudo que não exija algum tipo de trabalho dessa natureza, porém “há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (*ibidem*), entenda-se esse “exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”; isso justifica o fato de, nesta tese, não ter ido a campo no sentido de fazer entrevista, observação, registrar imagens ou permanecer em um determinado local da pesquisa.

O referido autor aponta duas vantagens na utilização da pesquisa bibliográfica: a primeira possibilita ao investigador uma cobertura maior do que fosse pesquisar os fenômenos diretamente; a segunda quando o problema de pesquisa necessita que se colete dados e esses estão dispersos pelo espaço.

Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per *capita*; todavia, se tema sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

A Pesquisa Documental, por sua vez, tem semelhança à Pesquisa Bibliográfica, porém difere, essencialmente, na natureza das fontes, pois a Documental se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. É importante chamar atenção para o fato de que a distinção entre elas nem sempre é clara

[...] já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultadas nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (GIL, 2002, p. 46).

Minha aproximação às bibliografias foi pautada muito mais pela dúvida, pela discussão e pela postura crítica e ampliada do que pela reprodução e aceitação (como alerta GATTI, 2006). Aliás, a autora denuncia a ausência de mediações interpretativas no trato de informações bibliográficas por parte de muitos autores em determinadas áreas, ocorrendo muitas vezes relato ou reprodução do que já foi publicado.

É oportuno dizer que realizei um Estado da Arte e um Estado do Conhecimento. O primeiro resultou no capítulo que abrange uma área do conhecimento em seus diferentes aspectos; nela estão inseridas a sistematização de dados, as teses, as dissertações, as publicações em periódicos da área e as produções em congressos na área.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSK e ENS, 2006, p. 39).

O Estado do Conhecimento veio à tona no Capítulo 3. Ainda de acordo com as autoras citadas; diferente do Estado da Arte, o Estado do Conhecimento, abrange apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, como teses e dissertações, que neste caso possibilitaram a escrita desse capítulo, o foco foram teses sobre educação do campo.

No entendimento, *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novona monografia (MOROSINIA e FERNANDES, 2014, p. 155).

Os debates e o confronto das ideias de autores serviram como busca de referentes próprios, ancoradas em leituras, nos confrontos das verdades enunciadas, nas dúvidas sobre afirmações ou modelos e conclusões de pesquisa, nas questões dos limites impostos por conceitos e metodologias e no contraponto com o meu próprio contato-vivência, na minha experiência de trabalho como pesquisador que permitiu o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação aos escritos dos autores e ao mesmo tempo com os problemas examinados (GATTI, 2006).

Investir na percepção dos métodos e epistemologias envolvidos na pesquisa sobre educação do campo foi uma forma também de identificar os conhecimentos produzidos por meio de teses doutorais de Programas de Pós-Graduação em Educação, significou problematizar aspectos da teorização sobre a temática pouco realizada na condição de análise epistemológica.

Esse não foi um movimento de quem esteve em busca de evidências pura e simplesmente para manifestar críticas vazias e alimentar vaidades pessoais, mas para problematizar as produções, as teorizações, buscar contrapontos sustentados em bases teórico-empíricas, coerentes e consistentes de análise para o aprofundamento do debate sobre o assunto que tem ocupado espaço na produção acadêmica principalmente a partir da última década do século XX e cujas produções são provenientes de diferentes espaços geográficos, contextos históricos, concepções, abordagens que incidem sobre diversas especificidades.

Assim, uma análise epistemológica se constituiu uma empreitada conceitual que questiona principalmente os processos de produção do conhecimento da pesquisa científica (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012), porém busca superar os estados da arte como mero levantamento de dados ou produções. Isso me permitiu identificar temas estudados, bibliografias, autores, objetos de estudo, fontes de pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados e informações dentro de um interstício temporal que me possibilitaram aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a identificar métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados, revelar as implicações filosóficas e ideológicas.

Em síntese, ela não está interessada e não se limita ao estudo da forma ou dos níveis técnicos e metodológicos, mas abrange outros níveis como o teórico que, entre outras dimensões, contempla as pretensões críticas e tipo de mudança proposta. Abrange ainda os Pressupostos Ontológicos em que abordo a concepção de Homem, educação, escola e realidade.

Dessa maneira, esta investigação adquiriu relevância social por colocar à disposição da sociedade uma produção que coopera para a apropriação de como e de quais perspectivas se fala a respeito da educação do campo; além disso colabora para a compreensão de que nesse tipo de educação estão implicadas diferentes visões de mundo, de realidade, de Homem, de sociedade, de educação nem sempre conhecidas daqueles que de alguma forma se envolvem com essa temática.

O estímulo à constituição e fortalecimento de “acúmulos teórico-práticos em torno do fenômeno educativo, em geral, e dos grupos vinculados às Linhas de Pesquisa que alicerçam o Programa”², constitui-se um dos objetivos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A organização e o desenvolvimento da vida acadêmica no referido programa, envolvem “um conjunto de atividades de pesquisa, ensino e estudos, estruturado em torno das Linhas de Pesquisa”³, entendidas como espaços formativos aglutinadores de um conjunto de problemáticas, objetos e metodologias específicas. Portanto, a legislação seguida pelo PPGED/UFPA enuncia um programa inserido na produção de conhecimento tendo como um de seus principais meios atividades de pesquisa voltadas para as mais diversas áreas.

No banco de teses e dissertações desse programa constam 179 dissertações de mestrado produzidas no período de 2005 a 2013 e 20 teses de doutorado defendidas no período de 2011 a 2014, totalizando 199 produções científicas resultantes de pesquisas em torno de diferentes temáticas e objetos de estudo.

Uma análise dos resumos dessas produções foi possível constatar 34 estudos que de alguma forma discutem a educação do campo ou rural. Dentre eles, 32 são dissertações que têm como foco educação do campo e saúde, Casa Familiar Rural, Currículo e Saberes Culturais, questões ambientais, ensino superior no campo, prática pedagógica, educação de jovens e adultos e representações, movimentos sociais, crítica a programas para a educação *do*

²Resolução N. 4.453, de 24 de Outubro de 2013. Disponível em <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/resoppged.pdf>> Acessado em 10 de junho de 2014.

³*Ibidem.*

campo, infância no campo, financiamento da educação no campo, história da educação rural no Pará e educação do campo e questões raciais.

No entanto, das teses identificadas apenas 2 se aproximaram da temática que me propus a discutir: uma que abordou questões de identidades de professoras aposentadas que atuaram na educação básica em espaço rural ribeirinho e outra que procurou compreender o horizonte axiológico da Universidade Moderna nas suas repercussões na formação do pesquisador em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como uma de suas interrogações saber quais valores epistemológicos e ético-políticos são incorporados pelo ideal formativo da universidade estudada. Tais produções somente se aproximam do objeto por mim estudado no que diz respeito à área de interesse: educação do campo, porém nem a que trata da história da educação rural, tampouco a que aborda questões epistemológicas (uma vertente de minha pesquisa) fizeram um movimento especificamente de análise epistemológica na forma que me propus.

Uma das linhas de pesquisa do PPGED, *Educação, cultura e sociedade* ao qual está ligado o único grupo de pesquisa⁴ a princípio voltado mais especificamente às questões do campo, também não desenvolveu pesquisa de análise epistemológicas da pesquisa.

A investigação aqui desenvolvida contribui com o debate de um campo cuja produção, embora tenha crescido nos últimos anos, tem despertado o interesse de poucos pesquisadores no sentido de análise epistemológica. Desde a *I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizada em Luziânia/GO, em 1998, a produção teórica de um modo geral envolvendo a temática Educação do Campo vem em uma escala ascendente tanto em ocupação de diferentes espaços como em volume, de forma que uma análise dessas produções já se faz necessária.

Reconhecendo a necessidade de um investimento de análise, embora em outro sentido, Caldart (2009) propõe alguns questionamentos que manifestam certa relevância científica do mesmo, aliás, afirma que o momento é de perguntar:

Que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de ‘Educação do campo’? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre ‘que movimento e em que quadro’? Por que a Educação do campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, prática e teórica? [...] e qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do campo no contexto da educação brasileira? (CALDART, 2009, p. 36).

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia – GEPERUAZ. <http://www.geperuaz.com.br/>

A autora considera que a *retrovisão* histórica que temos não é suficiente para possibilitar uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Trata-se, portanto, de uma análise desenvolvida em um tempo de urgências e em um momento em que “estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, nos instigando a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários” (CALDART, 2009, p.36).

Depois de um considerável avanço e de significativas conquistas no campo das políticas, parece que a Educação do Campo está em uma encruzilhada no que diz respeito aos seus rumos. Como podemos observar, há diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Estado por meio de setores como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CNEC) instituída pela Portaria nº 674, de 1º de agosto de 2013⁵.

Nesse sentido, objetivos e concepções são as mais diversas possíveis, exigindo uma análise dos rumos sinalizados (CALDART, 2009), o que, a meu ver, implica necessariamente, um movimento dialético articulado a uma *retrovisão* histórica desse fenômeno chamado Educação do Campo. No terreno dos debates e das teorizações sobre o objeto em discussão, existem interpretações, ideias diferentes, tensões de concepções teóricas, que devem ser apreendidas e discutidas sem perder de vista a dimensão da análise da realidade concreta (Ibidem).

É certo que este estudo não tem como finalidade fazer balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar a atuação política de envolvidos com a educação do campo nem apontar rumos para esta, porém ao fazer uma análise epistemológica, conseqüentemente, contribui-se no processo de problematização de muitas demandas do campo.

Caldart (2009) por uma lado defende a necessidade de compreender a Educação do Campo em sua historicidade, o que significa, entre outras possibilidades, apreender as contradições e tensões dessa realidade que a produziu e que a move e ajuda a produzir e a edificar; por outro lado critica o tipo de análise mais centrado no campo das ideias do que no plano da realidade concreta, sem negar a importância daquela.

Ao fazer um exercício para compreender o movimento real da Educação do Campo, Caldart (2009) aponta a existência de uma lacuna sobre uma narrativa escrita e refletida com mais rigor de detalhe a respeito da Educação do Campo.

⁵ Disponível em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/Portaria%20674-2013%20-%20institui%20comiss%C3%A3o%20nacional%20educ%20no%20campo.pdf> Acessado em: 3 de setembro de 2015.

Ainda não fizemos uma narrativa escrita e refletida dessa história com mais rigor de detalhes (desafio de pesquisa). Há registros esparsos, fragmentados. E já há versões que alteram seus sujeitos principais, deslocando o protagonismo dos movimentos sociais, dos camponeses, colocando a Educação do campo como um continuum do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural (CALDART, 2009, p. 39).

Sem desconsiderar a crítica e desafio já mencionados por Caldart (2009), é fato que a temática Educação do Campo inserida no alcance das pesquisas traz em si questões de natureza técnica e epistemológica, logo se encontra no centro de debates, ideias, concepções, opções ideológicas, disputa, poder, projetos, interesses, de maneira tal que faz parte das políticas de governo do país e, por essas e outras questões, já se faz necessário há algum tempo estudos que investiguem aspectos pouco inspecionados a seu respeito.

Essa relevância se amplia ainda pela possibilidade de produção teórica sobre o objeto já anunciado que poderá servir como referência para outros estudos, pesquisas e produções e para a própria crítica; também por entrar ou ampliar o olhar investigativo que, diante da crise de paradigmas num sentido mais amplo, pode ajudar a compreender nuances de um tema que vem sendo discutido ao longo da história, porém procurando fugir das convicções enrijecidas e defensivas desse fenômeno.

A contribuição de uma análise epistemológica da pesquisa em Educação do Campo no Brasil é extensiva à compreensão de um de um processo ainda em curso, pois

É no espaço epistemológico que ficam claras, não somente as diretrizes que orientarão o desvelamento do objeto de estudo, mas também o alinhar do *como* e do *porquê* fazê-lo, bem como buscando uma compreensão científica mais abrangente das influências que este sofre e exerce, situando-o, desta maneira, numa dada perspectiva paradigmática, se necessário. Ora, é precisamente partindo do entendimento da epistemologia como reflexão e crítica da ciência que este desvelamento ocorrerá efetivamente (LIMA, 2003, p. 2).

Relevante, também, pela possibilidade de contribuir para que a Universidade Federal do Pará figure entre aquelas de onde emanam estudos sobre a educação do campo, por isso levanto novas questões a respeito da temática, cujo objeto de estudo é os métodos e epistemologias que permeiam a pesquisa em Educação do Campo no contexto da produção científica desenvolvida no Brasil no período de 2006-2014, bem como os conhecimentos decorrentes dessas investigações sobre escola, educação, currículo, conhecimento, prática docente, formação de professores, Pedagogia da Alternância.

O referencial teórico-metodológico da investigação foi além de um simples elemento constituinte do Projeto de Pesquisa eserviu como uma espécie de filtro para enxergar a

realidade, “sugerindo perguntas e indicando possibilidades viáveis e não determinantes” (ROSA e ARNOLDI, 2008, p. 15). Por meio dele e a partir dessa compreensão, apropriei-me de elementos que, em um processo como de imersão, explorei as pesquisas e suas respectivas produções de conhecimentos sobre a Educação do Campo no Brasil.

Cumprido os dois primeiros componentes curriculares do curso (Seminário de Tese I e Teorias da Educação) e a participação nas sessões de orientação com o Orientador, iniciei levantamento das teses com acesso ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, autarquia e agência pública de pesquisa vinculada ao Ministério da Educação, divulgadora da produção científica das universidades associadas.

O uso de arquivos digitais é um instrumento disponível na sociedade atual. É perceptível que “o surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação redimensionou as relações sociais, os processos de trabalho, as formas de acesso e preservação de fontes documentais [...]” (CORRÊA, 2016, p. 176). Nesse sentido...

[...] biblioteca não é mais aquilo que pensávamos que era; coleção de biblioteca agora inclui conversas e centenas de outros catálogos; biblioteca pode também ser museu; hospital também é biblioteca; mensagens pessoais são também mensagens científicas; conversa é livro e catálogo vira documento (MOSTAFA e TERRA, 1998, p. 54).

Parte das teses produzidas nos programas de pós-graduação de várias universidades brasileiras está disponível nesses bancos de teses e dissertações. Esse processo foi feito no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, inicialmente com a inserção da expressão EDUCALÇÃO DO CAMPO no campo *busca básica*.

A busca, com a expressão exata *Educação do Campo*, apontou 3.924 registros de 99 áreas de conhecimento às quais estão ligados 342 programas: 2.828 de mestrado acadêmico; 280 de mestrado profissional e 816 de doutorado, em geral, um número considerável de estudos sobre a temática em questão, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1: Refinamento de resultados sobre a busca com a expressão exata Educação do Campo

Autores	Orientadores	Áreas de conhecimento	Programas	Nível			Bibliotecas depositárias
				Mestrado		Doutorado	
				Acadê.	Profis.	Acadêmico	
3.923	2.588	99	342	2.828	280	816	870
Total de Registros				3.924			

Fonte: Capes/2015

⁶<http://www.capes.gov.br/>

Percebi que o sistema buscou dissertações de mestrado e teses de doutorado de diferentes programas e áreas de conhecimento que não interessavam a este estudo; disponibilizou também produções que continham a expressão *educação* e ou *campo* que não atentavam especificamente para Educação do Campo⁷.

Então com o uso da mesma expressão, na aba *nível do curso*, cliquei em *doutorado*, em que, como já foi visto, constam 816 produções. O objetivo foi averiguar se dessa forma todas as teses tratavam realmente sobre Educação do Campo.

Quadro 2: Refinamento de resultados sobre a busca com a expressão exata Educação do Campo, nível Doutorado

Autores	Orientadores	Áreas de conhecimento	Programas	Nível do Curso	Instituições de Ensino	Bibliotecas depositária
				Doutorado		
816	647	62	112	816	76	239

Fonte: Capes/2015

Mesmo com esse refinamento, as informações do sistema não conseguiram atender ao objetivo da busca de identificar teses doutorais cuja temática fosse a Educação do Campo, ou seja, persistiu o que ocorrera na busca anterior⁸. Diante de uma resposta insatisfatória para o objetivo da busca, foi inserida a expressão exata “Educação do Campo”, entre aspas⁹ e dessa forma foram identificadas 139 produções em nível de mestrado e doutorado, com outros dobramentos.

Quadro 3: Refinamento de busca com a expressão exata “Educação do Campo”

Autores	Orientadores	Áreas de conhecimento	Programas	Nível do Curso			Instituições de Ensino	Bibliotecas depositárias
				Mestrado		Doutorado		
				Acadêm	Profis.	Acadêmico		
139	98	17	30	117	2	20	50	80
Total de Registros				139				

Fonte: Capes/2015

Ainda assim, com o uso da expressão entre aspas, o sistema identificou as produções que nada tinham a ver com o que se pretendia. De qualquer forma, mantive minha busca e quando as encontrei fiz questão de não me ater apenas a teses de doutorado a fim de perceber o número de produção envolvendo a temática nos dois níveis com o intuito de constatar o quanto o assunto é importante no processo de emergência dessa área como campo de pesquisa

⁷ Na busca apareceu a dissertação de mestrado de Denise Maria Nunes, cujo título é “Educação ciência e tecnologia na formação profissional do nutricionista”, da Área de Conhecimento “Ensino de Ciências e Matemática”, com palavras-chave Nutrição, Educação, Ciência, Tecnologia, porém não sobre Educação do Campo.

⁸ Na busca apareceu a tese de Georgina Stefania Picelli Laubstein, “HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: contribuições de Livia de Oliveira”. As palavras-chave são “Ensino de Geografia, História Oral, Relatos Biográficos. A expressão “campo” não diz respeito à investigação feita.

⁹ A expressão usada com hífen (EDUCAÇÃO-DO-CAMPO) ou entre as palavras tem o mesmo resultado.

e também para mostrar o movimento decrescente do número de produções em nível de doutorado comparado ao nível de mestrado.

No momento em que conduzi a busca das produções especificamente em teses doutorais, cliquei no nível de curso DOUTORADO e identifiquei 20 produções: 18 de Educação, 1 de Ciências Sociais e 1 de Política Científica e Tecnológica, detalhado no quadro 4; esse refinamento, clicando em “Educação do Campo” - Doutorado, área de conhecimento e programa Educação”, fez-me encontrar essas 18 produções.

Quadro 4: Refinamento de busca com a expressão exata “Educação do Campo” - Nível Doutorado, área de conhecimento e programa Educação

Autores	Orientadores	Áreas de conhecimento	Programas (Geral)	Programas em Educação	Nível do Curso	Instituições de Ensino	Bibliotecas Depositárias
					Doutorado em Educação		
20	18	20	20	18	18	11	12
Total de Registros					18		

Fonte: Capes/2015

Alguns esclarecimentos a respeito do movimento feito no processo investigativo são necessários: das 18 teses identificadas no Banco da CAPES, 7 foram descartadas por não atenderem o critério de pertinência no que se referia às categorias de análises da pesquisa, ou seja, educação, escola, trabalho docente, formação, organização do trabalho pedagógico, pedagogia da alternância, identidade e cultura.

Dessa forma, após uma análise preliminar, a tese com maior tempo foi publicada no ano de 2011. A escolha das categorias de análise adotou como um dos critérios o que estabelece a repercussão da Linha de Pesquisa mediante a qual entrei para o programa por meio do processo seletivo; outro critério foi a importância que temáticas como Pedagogia da Alternância têm nas discussões sobre o fenômeno estudado.

[...] estudos e pesquisas que versem sobre **teorias e políticas curriculares** em seus nexos com os processos de escolarização e subjetivação; inspeciona questões filosóficas pertinentes ao campo da **educação** e do currículo nas relações com a **formação e trabalho docente**, bem como as **práticas educativas** que engendram; problematizam-se os processos de **produção do conhecimento** histórico e historiográfico com ênfase nas instituições, saberes, diversidade cultural e práticas que constituíram os sujeitos da educação no Brasil e na Amazônia¹⁰ (Grifo nosso).

¹⁰ Linhas de Pesquisa/Linha Educação: Currículo, Epistemologia e História. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=543>>

O segundo esclarecimento é que no período em que fiz a pesquisa a CAPES não mais disponibilizava em seu banco as dissertações e teses publicadas a partir 1987 como fazia antes, apenas as produções feitas a partir de 2010. A intenção inicial era estudar teses defendidas no período de 2004 a 2014, ou seja, equivalente a uma década de produção, mas diante dessa limitação sistêmica não foi possível e então entrei em contato com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a fim de compor meu trabalho¹¹.

Dias depois recebi a seguinte resposta via e-mail: “O acesso às teses e dissertações pelo sistema do Banco de Teses já está em processo de projeto, segue os links de consultas às teses e dissertações, com arquivos da ‘Microsoft Access’, para pesquisas de teses dos anos de 1987 à 2012 possam ser realizadas”¹², mas infelizmente não houve como acessar as produções, pois o link não abriu.

Entre novamente em contato com a instituição e no dia 16/11/2015, às 12:07:41, sob o protocolo nº 1571142, recebi outro e-mail com links em Excel, os quais foram acessados e baixados, porém foi difícil fazer a identificação das teses uma vez que apareciam em arquivos diferentes e em número muito grande; além disso, não é permitida a busca dessas produções no sistema *on-line*. Dessa forma, à procura de produções que pudessem contemplar o tempo histórico de recorte da pesquisa, acessei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³ repositório patrocinado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT).

[...] tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de origem. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem¹⁴.

Essa é uma importante fonte de busca desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira que conta com um Comitê Técnico-Consultivo (CTC) constituído por representantes IBICT, CNPq, MEC, Capes e Sesu, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-

¹¹ Autoatendimento MEC, com a inserção do CPF, aba CAPES, Banco de Teses, Solicitar extração de dados.

¹² Encaminhado pelo e-mail: meccentraldeatendimento@mec.gov.br em 9 de outubro de 2015, sob o protocolo 1438911, às 15:35:36.

¹³ <http://bdtd.ibict.br/>

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>

piloto (USP, PUC-Rio e UFSC). Seu banco de dados contém 371,421 documentos dos quais 132,993 são teses e 238,428 dissertações.

No Portal de Teses da CAPES o repositório só contém o resumo das teses e dissertações, por isso não é possível acessar ao texto completo, sendo disponibilizado eventualmente o *link* para o site onde se encontra o texto integral.

Nesse aspecto, o Banco de Teses do IBICT, leva vantagem, pois possibilita o acesso diretamente ao texto completo, por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido. Por outro lado, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES é mais completo, devido ser o local para depósito obrigatório, o que não ocorre no Banco de Teses do IBICT.

Com a utilização do termo Educação do Campo, no espaço *Busque aqui*, da BDTD, identifiquei 37 teses, cujas defesas aconteceram a partir do ano 1999 a 2015, ou seja, início de possibilidade que atenderia o tempo de incidência delimitado para a pesquisa. Porém, após análise preliminar 21 produções foram descartadas: 12 por que não contemplaram as categorias de análise, 3 por extrapolarem o recorte temporal inicial da pesquisa, 6 por terem sido produzidas em outros programas de pós-graduação: Geografia, Administração, Filosofia, Psicologia, Matemática, Educação Especial.

Após esse processo, 16 teses foram selecionadas para leitura completa e análise. Após esse último processo mais três teses foram descartadas. Dessa forma, da BDTD, 13 teses foram selecionadas para análise definitiva.

Uma vez as produções submetidas ao processo acima descrito, somando as produções dos Bancos da Capes e BDTD, 23 teses foram selecionadas como fontes de análise em razão de suas finalidades, objeto de estudo, tese defendida da investigação. Por conta do interesse de abordar determinadas categorias específicas, a tese mais antiga, das 23 selecionadas, foi publicada no ano de 2007, por isso, o tempo de incidência desta investigação é 2007 a 2014. Esse último ano se justifica pela carência de tempo que precisava para análise do material coletado para produção escrita e cumprimento das exigências do curso e da instituição como, por exemplo, dos prazos de qualificação e defesa da tese.

Também averigui grupos de pesquisa inscritos no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁵ a fim de identificá-los e neles as respectivas linhas que discutem sobre a Educação do Campo, assim como seus líderes para, então, traçar um perfil dos que integravam as bancas de defesa, de modo a perceber

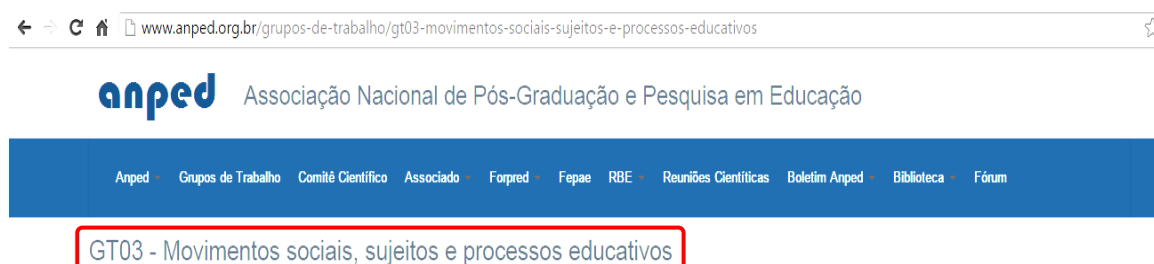
¹⁵<http://www.cnpq.br>.

quais deles exerciam lideranças de grupos de pesquisa.

Explorei os Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁶, pois dada a sua importância no cenário brasileiro e por congregar programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação; professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, e por ter como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, tive a curiosidade de saber se existia alguma discussão a respeito da educação do campo e conseqüentemente sobre currículo voltado a esse fenômeno.

A fim de averiguar se existia algum grupo que discutia a Educação do Campo acessei o endereço eletrônico da instituição, indo aos Grupos de Trabalho (GT), explorei o GT3, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, cujos desdobramentos foram trabalhados no capítulo desta tese.

Figura 1: Janela da Anped de Acesso ao GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.



Fonte: Anped/2015(Adaptado autor deste trabalho).

A exploração do Banco de Teses e Dissertações da Capes, do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), do Banco de Dados do Diretório de Grupos do CNPq e o GT 3 da ANPED me mostrou uma verdadeira seara de produções teóricas decorrentes de estudos e pesquisas, bem como a existência de grupos e linhas de pesquisas que discutem a Educação do Campo, assentadas em diferentes abordagens de pesquisa, epistemologias, métodos e que acentuaram em mim a ideia e a importância de se fazer um estudo de análise dessas produções e de seus meandros.

Diante do número de estudos que se avolumou a partir de 1998 quando a nomenclatura Educação do Campo passou a ser adotada, entrei em contato com um fértil universo de informações, teorizações, críticas, autores explorados, técnicas, instrumentos adotados para captura de dados e informações, incoerências, críticas, conclusões.

¹⁶<http://www.anped.org.br>.

Daí o traçado do **Problema Central** desta tese: Qual abordagem de pesquisa e epistemologias foi adotada com supremacia em estudos sobre a Educação do Campo, que resultaram em teses doutorais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2006 a 2014, presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD)?

O ponto central foi desdobrado nos seguintes problemas: 1) Como e em que contexto sócio histórico a temática Educação do Campo se instituiu enquanto campo das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil? 2) Qual paradigma de pesquisa tem hegemonia nas investigações que originaram teses doutorais em Educação do Campo? 3) Quais conhecimentos foram produzidos nas investigações cujas temáticas centrais foram escola, educação, currículo, conhecimento, prática docente, formação de professores, Pedagogia da Alternância?

À procura de uma coerência lógica que fosse ao encontro do estudo do objeto de pesquisa, compus o **Objetivo Geral** desta investigação que é analisar a abordagem metodológica e seu caráter epistemológico que orienta as produções científicas dos autores dedicados aos estudos relacionados à Educação do Campo no Brasil, de modo a entender a assunção dessa temática como campo de pesquisa e suas implicações na compreensão e interpretação de escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente.

Ele se desdobrou em três fins **específicos**, quais sejam: 1) Discutir o processo de emergência da Educação do Campo como campo de pesquisas científicas realizadas no Brasil, 2) Analisar a opção metodológica e seus desdobramentos epistemológicos adotados pelos autores das teses doutorais a fim de construir conhecimento científico sobre Educação do Campo e 3) Construir uma análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações sobre escola, educação, currículo, conhecimento, prática docente, formação de professores, Pedagogia da Alternância; relacionados à Educação do Campo.

Defendo a seguinte **tese**: Embora a Educação do Campo ainda não seja reconhecida como Área de Conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na prática científica já foi constituída como campo de pesquisa materializado em produções de diferentes naturezas e níveis com enfoques em diversas temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos.

A Abordagem Qualitativa (AQ) é predominante nas investigações que resultaram nas teses doutorais por mim analisadas, reveladores de diferentes concepções, ideologias, leituras,

cosmovisões; que demonstram ser a Educação do Campo um campo complexo e não homogêneo em suas múltiplas dimensões.

Como aporte teórico para a análise epistemológica, adotei os estudos desenvolvidos por Sánchez-Gamboa (2007,1998, 2012) que trata sobre os vários enfoques epistemológicos do ponto de vista de sua conexão interna e de sua relação com os fatores sócio-históricos, das condições da produção da pesquisa científica em educação, destacando os limites e possibilidades dos diversos enfoques epistemológicos da pesquisa e seus desdobramentos. Trata-se de uma epistemologia de sentido mais crítico da produção de uma determinada área ou campo do conhecimento.

A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade [...] da pesquisa científica [...](SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 54).

Serviu também como fundamento o estudo de Lima (2003) pela concepção de epistemologia como a que fornece o instrumental necessário que garante indagações pertinentes aos seus princípios básicos ou fundamentos, estruturas epistemológicas internas e externas, condições de validade que ao mesmo tempo em que propicia a crítica alinhava os caminhos que norteiam o processo dedesenvolvimento da produção científica num dado campo específico, detecta seuandamento, avalia sua qualidade e as principais influênciasparadigmáticas que sofre e exerce no mundo científico.

É um olhar crítico-reflexivo sobre o objeto do conhecimento que procura “viabilizar caminhos que possibilitem uma melhor reflexão e compreensão sobre o que se produz, como se produz, por que e para quê se produz” (LIMA, 2003, p. 9).

A escrita de si, no sentido da trajetória, é um exercício instigante, provocativo, tipo de autobiografia; é um voltar-se para a própria história, olhar o próprio caminho, fazer uma *retrovisão*, *escavar* a memória em busca de vestígios e evidências das atividades acadêmico-científicas desenvolvidas no período letivo cursado, articuladas com o processo de construção da Tese. Esse exercício “possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal presentes na interioridade e na relação com o mundo, que de outra forma permaneceriam ocultos e, em muitos casos, desconhecidos” (SOUZA, 2008, p. 22 Apud. COSTA, 2013, p. 8).

Esse processo teve seu início ainda em fevereiro de 2014 com minha inserção no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Currículo (NEPEC), no qual o projeto de tese (aprovado no processo de seleção do doutorado) começou a ser lapidado, desde a primeira sessão de orientação, com observações sobre todos os elementos do projeto, inclusive de sua

formatação técnica e estrutural. A partir das orientações recebidas, comecei a visitar sites, páginas eletrônicas, bibliotecas digitais à procura de material para nutrir o projeto de pesquisa e a elaboração do texto de tese.

Duas disciplinas cursadas no primeiro semestre de 2014 contribuíram para ajustes significativos no projeto de tese, trata-se dos componentes curriculares Teorias da Educação e Seminário de Tese I.

Na primeira, fazendo *jus* ao nome, a disciplina me possibilitou discutir sobre diferentes teorias educacionais, autores que a defendem, características, vertentes, correntes, princípios e outras dimensões que me ajudaram a compreender melhor várias teorias, o que tem direta relação com a pesquisa intentada por mim, pois partindo do princípio que toda investigação supõe um corpo teórico (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012), as pesquisas que tratam sobre educação do campo estão fundamentadas em determinadas teorias.

Dado o caráter da pesquisa, de explorar as teses doutorais sobre Educação do Campo, considerei oportuna a leitura da obra *A Poética do Espaço*, de autoria de Bachelard (2003). A partir do uso da metáfora da casa o autor fala que é preciso *Ir aos porões da casa que habitamos* e não vivermos no alheamento do mundo, não ficar no espaço intermediário, pois é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa.

Referindo-se a “metáfora da casa”, de Gaston Bachelard, Veiga-Neto (2012) afirma que uma constante ida aos porões da casa que habitamos se faz necessária, a fim de conhecer como as coisas lá existentes se formaram historicamente, independente dos nossos juízos de valor sobre elas (VEIGA-NETO, 2012). São bem poucos aqueles que se ocupam em visitar os porões.

A investigação, no sentido metafórico do termo, foi uma descida ao porão da casa chamada Educação do Campo, com o intento de afastar do porão a escuridão, lançar luz, elucidar *mistérios*. Não significa elucidação no sentido absoluto do termo e de que nada mais está obscuro, mas no intuito de revirar o que lá existe.

O que me moveu em direção aos porões dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, não tem a ver com o quantitativo dos que se dispuseram ou não a ir a esses porões, mas a curiosidade de conhecer em que e onde estão enraizados esses conhecimentos, as opções metodológicas, até porque parto do princípio que os porões não são iguais, nem naturais; são obras humanas.

Na acepção de Vielle (1981 *apud* SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012) esse tipo de pesquisa configura-se dentro de uma nova categoria da pesquisa educativa, ou seja, “Pesquisa das Pesquisas”. Sua finalidade é classificar uma série de novos estudos que pretendem refletir

sobre a prática da pesquisa educativa. Dentre outras coisas que tais estudos averiguam, estão: que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade.

Voltei ao estudo da obra *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias* (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012), pois seu autor faz importantes considerações sobre epistemologia na educação e sobre um fenômeno de interesse direto à pesquisa por mim desenvolvida: análise epistemológica, que questiona, entre outras coisas, “os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade [...] da pesquisa científica” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 54).

Para o autor as análises epistemológicas buscam superar os estados da arte tradicionais, permitem identificar os temas estudados, as bibliografias ou os autores consultados, mas vão além, possibilitam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados.

Para contribuir na análise crítica da produção do conhecimento em Educação do Campo, adquiri e explorei o livro *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço*, organizado por Gilberto Luiz Alves, o qual já inicia fazendo um alerta e tecendo afirmativas críticas.

O estudioso que inicia seus estudos sobre educação no campo pode ser assaltado pela impressão de que a proposta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mais do que hegemônica, é exclusiva no Brasil. De fato, isso se deve não só à competência, articulação e proselitismo desse movimento, mas, também, ao recolhimento das unidades federais e dos municípios diante da matéria (ALVES, 2009, VII Prefácio).

Nessa assertiva corrobora o que já venho observando nas teses até aqui lidas, um verdadeiro protagonismo do MST em questões relacionadas ao campo, bem como uma espécie de endeusamento por parte de alguns pesquisadores, mas Alves (2009) vai além e afirma que há uma tendência por parte da academia no Brasil em tratar a educação do campo como coisa secundária.

O conjunto de artigos que compõe a obra problematiza experiências pedagógicas em desenvolvimento, inclusive do MST, mas também questionam as bases teóricas dessas experiências, inclusive abordam criticamente a ideia de uma proposta de escola específica para o campo.

O cronograma foi mais que o registro das atividades e dos períodos nos quais foi desenvolvido; foi uma forma de planejamento da pesquisa, importante e necessário como outros elementos constitutivos de um projeto.

A esse respeito Severino (2007) faz um desenho textual dizendo que “o pesquisador deve indicar no seu projeto as várias etapas, distribuindo-as no tempo disponível para as atividades previstas pela pesquisa, incluindo a redação final”(SEVERINO, 2007, p. 131), mesmo com alterações no decorrer da pesquisa ele foi fundamental por ter sido um instrumento no qual delimitar o caminho que foi percorrido, as respectivas etapas, os instrumentos e as estratégias que foram adotadas na execução da investigação (SEVERINO, 2009).

Considerando o Fluxo Curricular¹⁷ do PPGED restaria a vencer apenas um Componente Curricular Obrigatório: A Defesa de Tese. A pesquisa foi desenvolvida considerando as atividades e períodos abaixo informados:

Cronograma: Atividades e período de execução

ATIVIDADES	PERÍODO (Por Trimestre)											
	2014			2015			2016			2017		
Revisão do Projeto												
Cumprimento dos créditos												
Sessões de orientação												
Revisão da literatura												
Consulta ao Banco de Teses da CAPES												
Elaboração de artigos científicos												
Participação na Agenda científica do Grupo de pesquisa												
Participação em eventos												
Exame de proficiência												
Organização, tratamento e análise do material selecionado												
Exame de Qualificação												
Redação da tese												
Depósito e defesa da tese												
Depósito da versão definitiva da tese												
Defesa da Tese												
Entrega da versão final da tese												

Fonte: elaborado pelo autor para a pesquisa/2014.

Esta tese é composta de três partes. Na Introdução ou preâmbulo geral, o ponto de saída, que mostra o itinerário da pesquisa, os caminhos metodológicos adotados, as técnicas, recursos que utilizei para coletar dados e informações, as fontes, os procedimentos para

¹⁷ Disponível em <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=138¬icia=212>> Acessado em: 3 de setembro de 2015, às 11h28

captura e tratamento dos materiais coletados durante a pesquisa; traz ainda o memorial do processo formativo e investigativo no curso.

Em seguida, mostro como a Educação do Campo foi constituída campo de pesquisa científica, no Brasil. Faço uma *retrovisão* histórica a respeito da temática, com menção analítica e crítica de produções, eventos, grupos de estudos e pesquisas, linhas de grupos de estudos e pesquisas, envolvidos com a discussão da temática. As informações foram interpretadas e organizadas em tabelas, mapas, gráficos, um verdadeiro mosaico a respeito da produção de conhecimentos sobre educação do campo no Brasil, e sua conseqüente constituição como objeto de estudo. E por fim analisei as opções metodológicas, os fundamentos epistemológicos adotados pelos autores das teses doutorais selecionadas para estudo.

Para atingir esse objetivo operei com os níveis da Matriz Paradigmática adotada, ou seja, o *Nível Metodológico*, *Nível Técnico*, *o Nível Teórico* e o *Nível Epistemológico*. O primeiro nível abrange a abordagem e processos de pesquisa, formas de aproximação ao objeto e (des)consideração dos contextos; o segundo atenta para as tipologias de pesquisa, fontes, técnicas e instrumentos de coleta de dados e informações, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; o terceiro aborda as temáticas privilegiadas, autores clássicos cultivados; e o quarto nível contempla a validação científica, concepção de causalidade.

Esse último nível se desdobra nos Pressupostos Gnosiológicos e Pressupostos Ontológicos, neste foi trabalhada a concepção de homem, de educação, de escola e de realidade e naquele, apresentei os pressupostos lógicos-gnosiológico: a relação sujeito-objeto. Vale lembrar que esses níveis e pressupostos fazem parte tanto do Paradigma Qualitativo quanto do Dialético. A parte final dessa seção é composta por uma sinopse, ou seja, uma síntese da análise epistemológica realizada, conforme reuer a Matriz.

A análise crítica dos conhecimentos produzidos é o título do último capítulo, nele mostrei as conclusões a que chegaram os pesquisadores; (in)coerências, concordâncias, discordâncias, divergências, convergências. Procuro pensar uma problematização nesse capítulo, ou seja: quais conhecimentos foram produzidos nas investigações sobre escola, educação, formação, formação docente, trabalho pedagógico, prática docente, pedagogia da alternância, identidade e cultura? Objetivei construir uma análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações que analisei.

Ele traz pontos principais dos conhecimentos produzidos; nos tranfundos dos quais são revelados aspectos importantes que contribuem para ajudar no processo de discussão de

determinadas questões a respeito da Educação do Campo, como a de sua especificidade, por exemplo, o pensamento dos camponeses e intelectuais sobre uma educação específica para as populações do campo.

A opção por um capítulo específico para tratar das críticas e proposições (que a princípio faz parte do Nível Teórico) foi intencional, a fim de dar destaque àquelas, para deturpar a Educação do Campo como projeto ou como campo de investigação, porém para contribuir com um processo, já em curso, de discussão a respeito desse fenômeno, que identifica avanços, conquistas, lacunas, fragilidades, contradições; mas que está em construção e precisa avançar em muitos aspectos, como no teórico, para buscar sua solidificação.

Como uma espécie de síntese do todo, articulada aos problemas de pesquisa, aos objetivos, formulei o ponto de chegada: a conclusão, onde apresento as reflexões que desenvolvi a respeito do assunto explorado, após a aventura de uma pesquisa das pesquisas.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS NO BRASIL

Constitui-se problema central deste capítulo, a seguinte inquirição: como e em que contexto sócio-histórico a temática Educação do Campo emergiu como campo de pesquisas científicas realizadas no Brasil? Seu objetivo foi estruturado para discutir o processo de emergência da Educação do Campo como campo de pesquisas científicas realizadas no Brasil.

Assim, evidenciou-se o trajeto construído nesse processo de emergência e asevidências que dão prova de que a Educação do Campo, na prática científica, já se constitui como campo de investigação com enfoques em diferentes temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos, e críticas.

As fontes utilizadas foram capturadas por meio eletrônico em sites de periódicos, revistas, associações, movimentos sociais, eventos, editoras. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem o processo de emergência da Educação do Campo como campo de pesquisa científica no Brasil.

Embora se possam identificar intenções de dotar as populações do campo com escola já no século XIX, “sabe-se que só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo” (CALAZANS, 1993, p. 17). Lutas e movimentos por educação dos povos do campo vêm ocorrendo no cenário brasileiro ao logo de sua história.

As lutas e embates engendrados a partir da década de 1980 contribuíram para “um novo alvorecer das lutas sociais por um novo projeto societário de educação” (FRIGOTTO, 2011, p. 31). Para dar sequência a esse projeto e ocupar espaço no campo das políticas públicas fazia necessário (e ainda se faz) enfrentar muitos desafios, construir estratégias, dispor-se a lutar em várias frentes em busca da construção de um projeto societário de educação diferente. Os desafios iam desde as lutas por escola até à construção paradigmática da educação do campo.

Havia um entendimento de que

os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 33).

A partir da acepção kuhniana, os autores entendem que

[...] os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 33).

Depreende-se dessa acepção adotada por esses intelectuais ligados à educação do campo e que produzem pesquisas e literatura atinente a essa temática, que um paradigma tem uma dimensão teórica e política que interfere na realidade e está diretamente ligado aos seus criadores.

Essa discussão pode parecer fora de contexto, mas no entendimento dos líderes intelectuais do campo, os “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade” (Ibidem). Por isso, construir um paradigma é fundamental.

Para Fernandes e Molina (2004, p. 34) “quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores de conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformara realidade”. Dito de outra forma defendia-se a construção de um paradigma diferente do qual se apoiva a visão tradicional do espaço rural, no qual a educação do campo viesse se apoiar em seu processo de desenvolvimento.

A ideia de Campo de Pesquisa por mim trabalhada se fundamentano que Bourdieu (2004) intitula de **Campo Científico**, ou seja, “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Embora seja um mundo social como os demais, esse universo obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

A Educação do Campo já pode ser vista como um universo do qual fazem parte agentes e instituições que produzem, reproduzem e difundem principalmente literatura, conhecimentos sobre uma diversidade complexa de questões sobre esse fenômeno dentro de um determinado contexto, porém, esse referente não basta para a compreensão de uma produção cultural.

[...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao contexto textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. O que chamo de ‘erro do curto-circuito’, erro que consiste em relacionar uma obra musical ou um poema simbolista com as graves de Fourmies ou as manifestações de Anzim, como fazem certos historiadores da arte ou da literatura (BOURDIEU, 2004, p. 20).

O campo científico é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias; um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 2004); espaço criado pelos seus agentes, que a partir das relações objetivas entre os que aí se encontram, representa a causa da existência do espaço.

Nessas condições, é importante, em seguida, para a reflexão prática, o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar ainda a metáfora ‘einsteiniana’, os princípios do campo. É *a estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer (BOURDIEU, 2004, p. 29).

A última parte da citação acima significa que a tomada de posição dos agentes é determinada pela posição que ele ocupa nessa estrutura, que por sua vez é determinada pela distribuição do capital científico em um dado momento. Dessa forma, o volume do capital dos agentes é determinante na estrutura do campo. Aliás,

No domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, assim posso dizer, ‘compensar’, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 25).

A julgar pela sua história; aceitando-se a afirmativa que a Educação do Campo é um campo de forças e de lutas inclusive para a sua autotransformação, criado pelos seus agentes; fica claro a afirmativa que “cada campo é o lugar de construção de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26). O autor vai além e diz que “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. [...] O campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

O campo científico é um espaço concorrencial pelo monopólio da autoridade científica, que vai além do romper com a ideia “de uma espécie de ‘reino dos fins” (BOURDIEU, 2004, p. 122), mas que o seu funcionamento (do campo científico) produz e supõe forma específica de interesse; no caso em discussão, a Educação do Campo.

Um espaço objetivo com **regras determinadas** que entra num jogo de compromissos quanto à busca da verdade, com forte inter-relação com os determinantes sociais. Um espaço de estudos e pesquisas no qual se desenvolve um sistema de relações objetivas e subjetivas cuja autoridade repousa nos resultados empiricamente testados ou comprovadamente aceitos pela comunidade científica.

A partir dessa compreensão, a Educação do Campo refere-se ao fenômeno voltado à educação dos povos e dos interesses camponeses; não no sentido puro da especificidade; por outro lado é um campo científico em construção, cujo objeto central é a educação como direito, meio de instrumentalização para a luta por esse e outros direitos sociais; luta pela terra, formação de militantes do campo.

Constituiu-se marco importante nesse processo a criação, em 1987, do Setor de Educação do MST, responsável pelas questões pedagógicas das escolas do Movimento. “Essa data foi considerada marcante para a discussão sobre a temática, sem negar, obviamente, que as discussões sobre o tema são anteriores” (RIBEIRO e PARAÍSO, 2012, p. 170). Porém, foi a partir de 1998, com a realização da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), que o movimento ganhou força e passou a discutir de forma mais profunda e sistemática questões relacionadas ao campo.

Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo e onde estiveram envolvidas entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representada pelo seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO, 1999).

Essas entidades fizeram uma mobilização visando à preparação e à realização de 23 encontros estaduais em que estiveram presentes pessoas integrantes de instituições e movimentos sociais envolvidas com a até então denominada *educação rural*, para trocar experiências e discutir sobre questões de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (MACHADO, 2008).

Para a realização da I Conferência foi produzido um Texto Base a fim de nortear as discussões e o desenvolvimento da mesma, o qual foi composto de cinco eixos centrais: 1) *Por uma Educação Básica do Campo*; 2) *Contexto*; 3) *Bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo* e 4) *O desafio de continuar*. Nesses eixos foram apresentadas as aspirações, a contextualização do cenário nacional e do campo, as ideias basilares para um projeto popular de desenvolvimento e os desafios a serem enfrentados.

Nesse documento e nessa conferência foram lançados os fundamentos de um projeto que se auto-caracterizou como contra-hegemônico e, enquanto tal exigia mudança na educação e na escola como um todo.

A partir de então, embora em número inferior a outras áreas, a Educação do Campo começou a despertar o interesse de pesquisadores, grupos, instituições que passam a discutir a

respeito, realizar estudos, pesquisas materializadas em literaturas, dissertações, teses, anais.

Na construção das análises desta seção, primeiramente desenvolvi uma *retrovisão* histórica a respeito da temática, com menção analítica e crítica de produções, eventos, grupos de estudos e pesquisas, linhas e grupos de estudos e pesquisas, envolvidos com a discussão sobre Educação do Campo.

A “teia” que serviu como validação científica desse processo de constituição, está composta de tabelas, dados estatísticos, quadros, mapas e outros instrumentos; um mosaico a respeito da produção de conhecimentos sobre educação do campo no Brasil e sua consequente constituição como campo de pesquisa acadêmica.

2.1 UMA RETROVISÃO HISTÓRICA

Considero importante fazer uma *retrovisão* histórica (CALDART, 2009) a respeito da Educação do Campo a fim de mostrar de que forma, um projeto dito contra-hegemônico ao modelo de Educação Rural, constituiu-se como objeto de estudo em diferentes espaços e processos investigativos no Brasil.

De início, vale dizer que a Educação do Campo foi assim denominada por seus defensores no contexto de um projeto de desenvolvimento para o Brasil no texto base para debate da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, no ano de 1998.

Todos que participamos da promoção deste evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (CNBB, *et al*, 1998, p. 5).

Naquele momento histórico ter clareza da educação oferecida ao meio rural e a concepção nela presente, apresentavam-se como um desafio e como uma das condições para a expressão e expansão de uma proposta que estava nascendo e que precisava ser uma alternativa de educação específica e diferenciada, concebida no sentido amplo de processo de formação humana, que construísse referências culturais e políticas “para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (CNBB, *et al*, 1998, p. 7).

A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de

qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (*Ibidem*, p. 7).

A citação acima revela um desejo de garantir educação voltada aos interesses da vida do campo, tendo como preocupação o tipo de escola e a proposta educativa nela desenvolvida; mudanças paradigmáticas e práticas no fazer educativo às populações do meio rural. Por isso, na acepção dos conferencistas e demais sujeitos em luta por uma educação diferenciada, não era suficiente ter escolas *no* campo era preciso construir escolas *do* campo “com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo” (CNBB, *et al*, 1998, p. 11).

Na acepção dos defensores dessa ideia, Escola do Campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas, cujo projeto político-pedagógico se vincula às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do trabalhador do campo, abrangendo a identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira.

O que estava em jogo, pelo menos em termos discursivos, era uma proposta de educação que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, caracterizada como um novo projeto de desenvolvimento do campo em relação a políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos.

Será que seria possível educar para o campo em plena era de globalização já naquele momento histórico?

Considerando o que o documento já citado mostra, as populações do campo¹⁸ estavam insatisfeitas com o lugar que lhes fora destinado pela sociedade da época, ocupado muitas vezes apenas como dado estatístico, por sua vez incompleto. Para exemplificar essa situação, o documento mostra que, em 1995, o IBGE apontou que 32,7% da população rural eram analfabetos, isso sem contar as populações rurais do Acre, do Amapá, de Rondônia, de Roraima e do Pará.

Havia insatisfação com a concentração da propriedade e da renda, o desenvolvimento desigual fundado em um processo excludente que expulsou camponeses para a cidade por conta da hegemonia de um modelo de vida urbana, na lógica da qual a agricultura familiar deveria ser abandonada; descontentes com o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), recém-aprovados, trabalharem apenas com a referência da escola urbana.

¹⁸Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Mas, nem tudo foi dominação, houve lutas sociais como a dos Sem-Terra pela reforma agrária, contra a política agrícola hegemônica e por política agrícola diferenciada para a agricultura familiar, pela inserção do campo no conjunto da sociedade.

Nesse contexto que a Educação do Campo foi pensada para produzir conhecimento articulada à dimensão do trabalho, viabilizada por uma escola *no* campo e *do* campo, como se depreende da leitura da citação abaixo.

Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem. Um passo importante é reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, a necessidade torna-se premente (CNBB, *et al*, 1998, p. 15/16).

Depreende-se daí a defesa de um “modelo” de educação e de escola contra-hegemônica ao modelo de educação e de Escola Rural desafiada a superar a dicotomia entre rural-urbano, não necessariamente uma escola agrícola, mas “vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (*Ibidem*, p. 17).

Neste vazio deixado pelo Estado tem surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo: São exemplos deste esforço:

As Escolas-Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil, e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;

As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo, o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB);

A luta do Movimento Sem-Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento, e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção;

A preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos;

A luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura;

E também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/pelas professoras de inúmeras escolas *isoladas*, espalhadas nos

vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade do seu trabalho (CNBB, *et al*, 1998, p. 22/23).

É possível deduzir da citação questões interessantes como a que se refere a novas políticas públicas de garantia de acesso à educação, o que aponta para a oficialização do projeto de educação do campo nos *moldes* das aspirações “das populações” residentes no meio rural.

A partir de então o que se percebe foi uma luta por espaço no terreno público pela garantia dessa educação em diferentes frentes e por diferentes táticas de convencimento, como a realização de eventos, a criação de grupos de estudos e linhas de pesquisa publicação de obras literárias.

Antes de ater-me ao desafio, considero oportuno e importante deixar claro que sou convicto que não estão aqui identificados todos os eventos realizados, bibliografias publicadas sobre a educação do campo, pois apesar do esforço empreendido, foi muito difícil encontrar algum trabalho ou espaço onde esses eventos estivessem registrados de forma mais organizada e em ordem cronológica, daí ser muito arriscado garantir com plena convicção a totalidade dos eventos.

Mas, o que apresento é suficiente para mostrar que a educação do campo já pode ser considerada um campo de pesquisas científicas no Brasil. Em relação aos grupos e linhas de pesquisa, o risco é menor porque existe um espaço virtual o qual tem cadastrado os grupos e respectivas linhas de pesquisa sobre a temática: o Diretório de Grupos do CNPq.

2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

Desde as iniciativas germinais sobre a Educação do Campo, houve preocupação em fazer com que aquelas ideias fossem postas em prática e continuassem vivas. Inclusive a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foi realizada tendo como uma de suas plataformas de apoio um Texto-Base, “escrito para ser um *texto gerador* de discussão e elaboração de propostas” (CNBB, *et al*, 1998, p. 6). Antes, como uma ideia embrionária, já havia acontecido o Primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), a respeito da qual e de outros eventos falarei de forma específica e mais detalhada a seguir.

2.2.1 Eventos relacionados à Educação do Campo

Apesar de a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998 ter ganhado notoriedade e ser apontada conhecida como um marco inicial na luta por educação com a especificidade “do campo”, não é aí que nasce a ideia de Educação do Campo, mas no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado um ano antes, em 1997 (FERNANDES eMOLINA, 2004), pelo MST em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), local do encontro, onde estiveram presentes em torno de 700 participantes, professores de escolas de acampamentos e de assentamentos, educadores infantis, alfabetizadores de jovens e adultos.

Em 1997, quando da realização do 1 ENERA, vivíamos os auspícios do neoliberalismo no Brasil, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. Circuito fechado na história. A ferro e fogo, literalmente, os camponeses ousaram confrontar a capacidade hegemônica do capital no campo brasileiro, com fortes movimentos de ocupação de terras, em luta por Reforma Agrária, por reabrir os circuitos da história, anunciada então como finda.

Os massacres de Corumbiara e Carajás, entre tantos outros episódios sangrentos de reação conservadora, foram a resposta do capital representada nos governos de Rondônia e do Pará, respectivamente. Um movimento camponês, o Movimento Sem Terra, ousou protagonizar a abertura deste circuito, também na educação, e decidiu reunir seus educadores no 1º ENERA, para mostrar ao país a (falta de) educação que (não) se ofertava aos camponeses, mas ao mesmo tempo sua capacidade organizativa em organizar os espaços educacionais nos acampamentos e assentamentos país afora.

A força daquele 1º Encontro permitiu que se ampliassem as forças em luta para organizar a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Assim, podemos afirmar que o movimento da Educação do Campo é tributário direto daquela primeira iniciativa dos Sem Terra. Daí para a frente, abriram-se os circuitos também nas políticas públicas, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e a partir da 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, os Programas Saberes da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo (SANTOS, 2015)¹⁹.

Percebe-se que Clarice Aparecida Santos, compreende o 1º ENERA como um evento ousado, desafiante face ao sistema neoliberal instalado no Brasil; um espaço de denúncia da educação ofertada e da não ofertada aos camponeses. Foi ainda um momento fundamental

¹⁹SANTOS, Clarice Aparecida. **Especial à página do MST**. 2 de setembro de 2015, às 15h20. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2015/09/02/2-enera-vem-para-reabrir-os-circuitos-da-historia-da-educacao-do-campo.html>> Acessado em 20 de fevereiro de 2016 às 15h50.

para se organizar a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que viria a acontecer no ano seguinte, em 1998 e abertura de diferentes frentes e conquistas como programas e licenciaturas.

Caldart (2004) reconhece o Enera como um evento histórico na luta por educação do campo, nesse sentido apresenta três motivos principais para justificar sua consideração.

[...] primeiro, ele conseguiu ser a expressão da organicidade construída em dez anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e as fragilidades a serem superadas para dar conta de uma tarefa explicitada então em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois), e a mística dos educadores surpreenderam aos próprios sem-terra: *a educação passa a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA*; e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgada à opinião pública. [...] (CALDART, 2004, p. 275).

O Enera desencadeou um processo de outras ações e mobilizações, inclusive outros eventos como a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, liderada pelo MST que articulou outros parceiros em torno da ideia da construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, com a participação de entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Uma das finalidades era o intercâmbio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projetos pedagógicos. Como desdobramento da conferência, naquele mesmo ano, foi formada a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

O Texto Base foi elaborado por Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Paulo Ricardo Cerioli, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e Roseli Salete Caldart, representante do Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST), os quais se consolidaram como intelectuais que produzem conhecimento no campo teórico dessa temática, muitos dos escritos são uma espécie de narrativas das experiências educativas dos movimentos desenvolvidas pelos movimentos sociais, mais precisamente pela Educação do Movimento, que consiste no processo formativo dos processos sociais, em que o Movimento se constitui um princípio educativo, resgatando a história e o processo de formação deste novo sujeito educativo.

No documento “Desafios e Propostas de Ação”, resultante da Conferência citada, os participantes assumiram o compromisso de enfrentar diferentes desafios e implementar as

mudanças julgadas necessárias, entre as quais algumas voltadas às questões curriculares atreladas à dimensão das políticas públicas, da formação de professores de educação básica e da alteração dos currículos das então escolas do meio rural.

Os desafios pelos quais se propuseram a lutar os conferencistas vinculam às práticas da Educação do Campo um projeto popular de desenvolvimento em busca da vida com dignidade e a transformação da sociedade; a vivência de novos valores culturais, contrapondo-se ao individualismo e consumismo; valorizar as culturas do campo, mantendo viva a memória dos povos e valorizando os saberes; mobilização por políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo e, no processo de alfabetização, combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra; luta pela formação de educadores do campo articulada a uma proposta de seu desenvolvimento e de um projeto político-pedagógico específico as escolas nele localizada.

Quando da contextualização da realidade da educação básica naquele tempo histórico, já no Texto Base da I Conferência, há vestígios de que os defensores se ressentiam da escassez de dados e análises a respeito da educação destinada às populações do meio rural, o que indicava a ausência de pesquisas e estudos a respeito.

Vamos começar identificando quais são os principais problemas da educação no meio rural hoje. E o primeiro dele é a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos. Mas mesmo sem o acesso a muitos dados e estudos científicos, não é difícil fazer um primeiro diagnóstico, à medida que uma simples observação da realidade, combinadas com algumas informações disponíveis, nos permite perceber vários problemas preocupantes (CNBB, *et al*, 1998, p. 16/17).

No limite extremo se desafiaram a produzir uma proposta de educação básica do campo a partir de práticas e estudos científicos que aprofundassem uma pedagogia que respeitasse “a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares [...]” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 163).

O Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizado em Cajamar/SP, em novembro de 1999, outro evento que faz parte do rol daqueles que contribuíram com o processo de expansão da educação do campo e de sua constituição como campo de pesquisa. De acordo com o Documento-Síntese do referido Seminário, os que ali se faziam presentes representavam 19 unidades da federação brasileira e do Distrito Federal.

[...] em nome dos Movimentos Sociais Populares do Campo, das Universidades, de Órgãos Governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Secretarias de Educação), Organismos de Igrejas (CNBB, CPT, PJR, Representantes dos Trabalhadores em Educação (CNTE e sindicatos estaduais), e Entidades de Educação no Campo (EFA's). Tivemos também a presença e a interlocução dos companheiros Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzalez Arroyo (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 57).

Já nesse Seminário foram resgatados processos de encontros estaduais e da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma demonstração com a historicidade e com a continuidade ao movimento. Por um lado, no balanço realizado, deixam claro que nem todos os movimentos sociais do campo viam a educação como parte de suas lutas, nem todas as entidades de educação e os próprios educadores olhavam para o campo e que nem as próprias pessoas que viviam no campo enxergavam a educação como direito. Mas, houve avanço, ou seja, o que chamam de novo olhar sobre a educação do campo, já ocupa espaço na agenda de Universidades e órgãos do Governo (ARROYO e FERNANDES, 1999).

Chegou-se à conclusão que muitos problemas eram latentes em cada Estado e em cada envolvido na Articulação; indicadores que afirmavam a EBEC e desafios que se apresentavam. Entre esses indicadores e desafios o Documento aponta a retomada de linhas de pesquisa sobre o campo em algumas Universidades e início da Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo (ARROYO e FERNANDES, 1999)

Na citação feita anteriormente, pareceu-me contraditório que o movimento afirme estar em nome das Universidades e de Órgãos Governamentais, uma vez que faz críticas ácidas ao Estado e seus governos. Um dos princípios afirmados pelo Seminário em seu Documento-Síntese também se mostra incoerente, como se pode ler abaixo.

É necessário e possível se contrapor à lógica de que a escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 59).

Duas situações, pelo menos, chamam a atenção nesse princípio defendido pela Articulação. Primeiro, negar que a escola do meio rural é pobre, ignorante e marginalizada vai de encontro às críticas, denúncias, cobranças feitas pelo próprio movimento, como de educação de qualidade que envolve, entre outras coisas, estrutura física adequada. Outra situação a ser considerada é que, por mais que seja prática comum sair do campo para estudar

ou estudar para sair do campo, defender que o sujeito deva estudar para permanecer no campo é decidir pelo outro.

Ficam mais nítidas essas incoerências quando se observa as denúncias de problemas da educação do campo feitas por Kolling e Caldart (2002), as quais tratam, por exemplo, da insuficiência da rede física para atender naquele momento crianças e jovens, docentes sem formação superior, inexistência de uma política de valorização do magistério, currículo distante das especificidades do campo, alto índice de analfabetismo no campo.

- Faltam escolas para atender todas as crianças e jovens.
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículo deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo (KOLLING e CALDART, 2002, p. 12).

Esses problemas apontados contrapõem a citação feita no Documento-Síntese, aqui discutida e também mostra a continuidade de problemas históricos que afetam a educação do campo. Na 31ª problemática levantada no Texto Base da I Conferência, realizada em 1998, essa contradição fica ainda mais flagrante. Veja-se:

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecido à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de *escolas isoladas* (CNBB, *et al*, 1998, p.20).

O Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo foi promovido pela articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo e realizado em Brasília no período de 26 a 29 de novembro de 2002. Nele, os participantes se propuseram a enfrentar vários desafios como de capacitação constante, estudar, transformar o conhecimento em ação e esta em conhecimento, ou seja, escrever sobre as práticas pedagógicas, as experiências docentes (MOLINA, 2002).

Percebe-se uma clara intencionalidade de firmar a Educação do Campo no cenário da sociedade brasileira, em diferentes espaços, tanto que Molina (2002) defendeu naquele temo histórico a consolidação de um espaço permanente de debate. Inclusive, é no contexto do debate sobre esses desafios que essa autora fala do que chamou de “uma tarefa maior” que cabia a todos naquele dado momento: “fortalecer a Educação do Campo como área própria de

conhecimento” (MOLINA, 2002, p. 27). Eis uma ideia embrionária da Educação do Campo como Campo de Pesquisa.

Considerava-se ser preciso fortalecer a EBC nos espaços públicos, nos sistemas de ensino; inserir-se nos debates públicos sobre a educação escolar, como nos debates desencadeados para a elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) e dos Planos Estaduais de Educação (PEE), para garantir demandas e instrumentos legais.

O artigo de Baptista e Cavalcante (2013) mapeou e discutiu a socialização da produção científica na área da Educação do Campo no espaço do Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN)²⁰ nos eventos realizados em 2007, 2009 e 2011. O estudo revelou que desde 2005 a temática da Educação do Campo está presente nos grupos de trabalho do EPENN.

No Encontro ocorrido no período de 14 a 27 de junho de 2005, em Belém/PA, a temática Educação do Campo esteve presente em 23 trabalhos apresentados. No encontro de 2007, em Maceió-AL, foram apresentados 76 trabalhos entre pôsteres e comunicação oral, com maior concentração do tema no GT 3 e no GT 23, aglutinados em Gênero, Sexualidade; Educação Rural e Educação Indígena, políticas públicas da Educação do Campo, Educação contextualizada, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Formação docente no/do campo.

Almeida (2012) com o objetivo de identificar as teses de doutorado que abordaram a Educação do Campo como tema no período de 2001 a 2011 desenvolveram um estudo da arte deste assunto. O estudo identificou 98 trabalhos no banco de teses da Capes com a utilização dos termos Educação do Campo, Educação Rural e Professores, descartaram 53, analisaram 45 teses, das quais 41 foram produzidas em instituições públicas e 4 em privadas. Em percentuais, 44% das produções estão na Região Sudeste; 27% na Região Sul; na Região Nordeste 16%, no Centro-Oeste 9% e no Norte com 4%.

A concentração da maioria das produções na Região Sudeste, se deve “a quantidade de universidades e de cursos *lato e stricto sensu*, que de certa forma atendem às demandas de outros estados” (ALMEIDA, 2012, p. 12). O segundo lugar, ocupado pela Região Sul, tem a ver com à Educação e Movimentos Sociais do Campo que se concentram nos estados dessa

²⁰ O EPENN é um fórum privilegiado de discussão e síntese de conhecimentos produzidos na pesquisa científica educacional. Desse os anos de 1970 congrega um número cada vez maior de pesquisadores. A partir de 2014, por conta do desdobramento do evento para as duas regiões, o encontro que é realizado de dois em dois anos, passou a ser denominado de Encontro de Pesquisadores Educacional do Nordeste (EPEN). <http://www.epen2016.pi.ufpi.br/encontro/historico>.

região. Outros eventos aconteceram também em diferentes regiões e instituições do Brasil (observar Quadro 5).

Quadro 5: Mostra de alguns eventos sobre Educação do Campo realizados de 2005 a 2014

Ano	Evento	Realização
2014	II Encontro de Pesquisa em Educação no Campo	UNEAL
	6º Encontro Estadual de Educadores e Educadoras no Ceará	MST
	II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS	UFMS
	I Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina	UFPA/Campus Tocantins
	Seminário internacional sobre Educação do Campo e Agroecologia	INSA/UFPB/INCRA/ASA PB/UEPB/ABAANA
	I Seminário sobre Educação do Campo e Políticas Públicas	GEPPEEC
	IV Seminário Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO	UFPA
	III Encontro do Fórum Fluminense de Educação do Campo	UFRRJ
2013	I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB	UFRB
	II Fórum Fluminense de Educação do Campo	UFRRJ
	II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educ. do Campo da Paraíba	CCA/UFPB
2012	I Seminário Estadual de Educação do Campo (Bahia)	UFBA
	I Seminário Internacional de Educação do Campo	UFRB
	Seminário Nacional de Educação do Campo	FONEC
	I Seminário de Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro de Pesquisa da Educa. do Campo do Pará.	UFPA
2011	Seminário de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo	UFSCar
	III Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade: Políticas e Itinerâncias.	UFGD - MS
	I Simpósio Internacional de Pedagogia do Campo (Celebrando as pedagogias da vida: o papel da Educação do campo no Séc. XXI)	UFPA/Campus de Marabá
	Encontro Estadual de Educação do Campo	UFSE
	I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educa. do Campo da Paraíba	UFPB
2010	III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo	UnB
	III Encontro de Educação do Campo da Região Tocantina	UFPA/Campus Tocantins
	II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará	UFPA
2007	I Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo – ERLEC	UFPA/Campus Cametá/PA
	II Seminário Meso-Regional de Educação e Desenvolvimento Sustentável do Campo e o I Seminário da Juventude do Campo, em Cametá-PA	UFPA/Campus Tocantins
2005	II Seminário Estadual de Educação do Campo	UFPA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador/2016.

Após 18 anos da realização do 1º ENERA, este voltou a ser realizado no período de 21 a 25 de setembro de 2015, em Luziânia (GO). De acordo com a organização, cerca de 1.500 educadoras e educadores participaram do evento para debater o atual momento da educação pública brasileira.

Ainda no entender dos organizadores “o 2º ENERA se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação [...]”²¹. Não há dúvida quanto a ser um espaço de articulação, porém é questionável colocá-lo em um patamar de consolidado a esse respeito, uma vez que houve uma lacuna de 18 anos em sua realização.

Figura 2: 2º ENERA - Solenidade com a presença de integrantes do governo federal, de Movimentos Sociais e intelectuais do Campo.



Fonte: MST/2015 (adaptado pelo pesquisador)

2.2.2 Produções teóricaso campo científico

Decorrente das preocupações em dar continuidade ao processo de ampliação do projeto, criação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, surgiram iniciativas que foram ganhando corpo, como a criação da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, composta por cinco volumes, a saber: Molina e Jesus (2004b) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*; Kolling e Caldart (2002) *Educação do campo: identidade e políticas públicas*; Arroyo e Fernandes (1999) *A educação básica e o movimento social do Campo* (1999); e Benjamim e Caldart (2000) *Projeto Popular e Escolas do Campo*, a criação de cursos de nível superior, o desenvolvimento de pesquisas por via das universidades, a criação de grupos de pesquisas.

O primeiro volume traz uma introdução e um rápido histórico do processo, o Texto-Base e as Conclusões da Primeira Conferência Nacional. O volume 2 informa trabalhos de dois importantes intelectuais que discutem sobre a Educação do Campo: um do professor Miguel Gonzalez Arroyo e o outro de Bernardo Mançano Fernandes. O objetivo do volume 3 foi dar continuidade à reflexão e ao debate sobre a Educação Básica do Campo, com reflexões

²¹ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>.

sobre *Um Projeto Popular para o Brasil e sobre as escolas o campo* e suas inserções na dinâmica das lutas pela implementação deste projeto.

Vale atentar aqui para duas situações: a primeira é que, nesse processo, produziu-se um sujeito institucional que assumiu os direitos autorais das produções, trata-se da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, a segunda situação se refere à composição desse sujeito institucional que conta com representantes da UNESCO, UNICEF, UNB, CNBB, MST, porém não há representantes dos sindicatos de professores ou outras associações docentes. O terceiro volume traz os resultados desse seminário e textos para a Educação do Campo na perspectiva da luta por políticas públicas.

Desde a *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* que realizamos em 1998, muitos passos foram dados na caminhada, algumas conquistas importantes alcançadas e, especialmente, a prática foi acontecendo. São milhares e milhares de educadoras e educadores, educandas e educandos no Campo que já se beneficiam de uma identidade educacional própria do mundo em que vivem e no qual constroem suas vidas e seus sonhos.

E muitas são as Organizações Sociais que se unem a esta causa fortalecendo o projeto. Importa, porém, não apenas continuar nesta busca da especificidade da Educação do Campo, mas batalhar por algo que é indispensável para a sua concretização, uma nova política para o campo, no sentido de um projeto popular de desenvolvimento nacional, que contemple evidentemente, um projeto popular de educação do campo, que por sua vez inclua uma verdadeira educação do campo. Passemos adiante esta notícia e esta bandeira, envolvamos mais pessoas neste grande projeto. Tudo isso faz parte do Brasil que a gente quer (NERY, 1999,p. 9).²²

O quinto e mais recente volume da coleção assumiu o desafio de contribuir com o processo em construção dos paradigmas da Educação do Campo. Trouxe as marcas das caminhadas do movimento pela Educação do Campo como direito social de todos e todas os que vivem no campo. A citação acima e a Coleção como um todo é, entre outras possibilidades, uma forma de registro da produção sobre a Educação do Campo, mas também de mantê-la viva com todas as suas complexidades.

Para isso, estamos estabelecendo a partir das próprias experiências vivenciadas pelos movimentos sociais uma série de reflexões teóricas que nos ajudem a interpretar e reorganizar as práticas em novos patamares de ação. Entre eles, está a necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola (MOLINA e JESUS, 2004, p. 7).

²² Apresentação da Coleção Por Uma Educação do Campo. Vol. 4. KOLLING, Edgar Jorge, *et. al.* **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

A produção bibliográfica a respeito da Educação do Campo cresceu significativamente desde 1997 (1º ENERA) aos tempos atuais. Para título de demonstração tomei como referência as produções de três intelectuais que produzem sobre o Campo, (ver Tabela1). Trata-se de Mônica Castagna Molina²³, Miguel Gonzalez Arroyo²⁴ e Roseli Salete Caldar²⁵, a escolha dos quais se justifica por aparecerem com maior frequência nos trabalhos que analisei.

Tabela1: Produções bibliográficas de Mônica Castagna Molina.

ANO	PRODUÇÕES			
	Artigos completos publicados em periódicos	Livros publicados/organizados ou edições	Livros e Capítulos de livros publicados	Trabalhos publicados em Anais de Congressos
2016	1	1	2	6
2015	3		2	
2014	4	2	4	4
2013	2		1	
2012	3	1	8	
2011		1	4	
2010	1	2	5	7
2009	1	1	4	
2008	2			3
2007				1
2006		1		3
2004		3	2	
2003		1	1	
2002	2		1	
2000				1
1999		1		
1998	1			
1997	1			
1991	1			
TOTAL	22	14	34	25

Fonte: Currículo Lattes/2016.

Mônica Molina já tinha produção atinente ao campo, como o artigo publicado em 1998, onde ela discutiu sobre *Universidade e Reforma Agrária*. Entre 1989 a 1999, porém, não identifiquei publicação da autora sobre a temática. A partir de 2002, porém, ela intensificou sua produção com publicações em anais de congressos, livros e capítulo de livros, artigos publicados em periódicos. A produção dessa autora atingiria outro quantitativo fossem levados em conta a sua participação em bancas de defesas de teses doutorais, dissertações de mestrado e outras produções que por opção não foram mencionadas neste trabalho, porém as que foram citadas, especificamente voltadas à Educação do Campo, mostram que há um envolvimento da intelectual com esse fenômeno em termos de produção teórica.

²³<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775239H9>.

²⁴<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787299P4>.

²⁵<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788626D3>

De Miguel Gonzalez Arroyo identifiquei produções de livros e capítulos de livros publicados em 1987, com aumento da produção a partir do ano de 2010. No espaço temporal de 1988 a 2002, o autor publicou artigos sobre outras temáticas.

Tabela 2 –Produções bibliográficas de Miguel Gonzalez Arroyo.

ANO	PRODUÇÕES			
	Artigos completos publicados em periódicos	Livros publicados/organizados	Livros e Capítulos de livros publicados	Trab. publicados em Anais de Congressos
2015	2			
2014		1		
2013			1	
2012	1	1	4	
2010	1		3	
2009	1			1
2008				
2007	1			
2006			1	
2004			2	
2003	1			
2000				1
1998				
1996				
1987		1	1	
1989	1			
1979				
TOTAL	8	3	12	2

Fonte: Currículo Lattes/2016

Dos três pesquisadores, Roseli Salete Caldart é a que tem menos produção sobre educação do campo até o ano de 2014, porém em termos de referência é a mais citada.

Tabela 3: Produções bibliográficas de Roseli Salete Caldart

ANO	PRODUÇÕES			
	Artigos completos publicados em periódicos	Livros publicados/organizados ou edições	Livros e Capítulos de livros publicados	Trab. publicados em Anais de Congressos
2013		1		
2012		1		
2011			1	
2010		1	1	
2009	1			
2008			1	
2006		1		
2005		1		
2000	1	1	1	1
2001	1			
1998	1			
1997		1	1	
1996	1			
1995			1	
1991	1		1	
1987	1	1		
TOTAL	7	8	7	1

Fonte: Currículo Lattes/2016

Não resta dúvida que antes do I ENERA e da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica, existiam produções de trabalhos publicados a respeito desse fenômeno, porém é perceptível que houve um visível crescimento tanto das produções quanto do número de pessoas envolvidas com essa temática a partir desses dois eventos (1997 e 1998).

Quadro 6: Principais temáticas das publicações dos intelectuais estudados.

TEMÁTICAS	QUANTIDADE
Educação Básica do Campo e Escola	6
Escola do Campo	4
Formação de Educadores	3
Escola e Licenciatura	2
Educação do Campo e Pesquisa	2
Por Uma Educação do Campo	2
Pedagogia do Movimento	2

Fonte: *Lattes* dos três intelectuais estudados

Na soma das tabelas 1, 2 e 3, entre artigos, livros e capítulos de livros publicados, somam-se 143 produções, que abordam muitas temáticas atinentes à Educação do Campo, das quais especifiquei na Tabela 4 acima as principais, porém outras dezenas são trabalhadas em produções desses intelectuais²⁶.

Escola do Campo, Licenciatura em Educação do Campo, Educação Básica do Campo e Escola e Formação de Educadores, sobressaem entre as temáticas abordadas pelos autores, o que pode ser reflexo da grande preocupação que existe em torno da instituição escolar do e no Campo, de uma educação básica fundada em outro paradigma e a necessidade de formação de educadores de acordo com os princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo, principalmente o professor militante.

²⁶Currículo; Escola do Campo, comunidade e Mov. Sociais; Escola em Movimento; a escola do Campo e Pesquisa; A educação básica e o movimento social do campo; As matrizes pedagógicas da Educação do Campo; Cinema e Educação do Campo; Educação do Campo, Avanços e Desafios; Educação do Campo e Ensino Superior; Educação do Campo e Formação Profissional; Educação do Campo e Políticas de Formação de Educadores; Educação do Campo, Mov. Sociais e Formação Docente; Educação do Campo: o que temos a aprender; O Campo da Educação do Campo; Tratamento público da Educação do Campo; Trabalho e Educação; Educadores e Educadoras do Campo; MST, Universidade e Pesquisa; MST e a Educação; Movimentos Sociais e Construção de políticas públicas de Educação do Campo; Políticas públicas para a educação infantil no campo; As políticas de Educação do Campo na universidade pública brasileira; Política formativa e qualidade da Educação do Campo; Políticas públicas de educação superior para Educação do Campo; Política educacional e Educação do Campo; Políticas Públicas; Desafios teóricos e práticos na Educação do Campo; Movimentos Sociais e Construção de políticas da Educação do Campo; Políticas Educacionais; Políticas Educacionais e Desigualdade; Políticas de formação de educadores(as) do campo; Formação dos Sem Terra; Formação dos Sujeitos do Campo; Formação de profissionais da Reforma Agrária; Formação e currículo; Outras Pedagogias à vista; Organicidade e formação de educadores do campo; Prática da Educação do Campo; Direito à educação dos povos do campo; Direito Agrário; Legislação da Educação do Campo; Conflito e Direito; Direito do trabalhador à educação; Universidade e reforma agrária; Reforma agrária e educação; Universidade e desenvolvimento Sustentável; Residência Agrária; Comunicação e Educação do Campo; Tecnologias da Informação na formação de educadores; Segurança Alimentar Nacional; PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo; Trabalho e conhecimento na Educação do Campo; Diversidade.

2.2.3 Grupos e Linhas de Pesquisa e a consolidação institucional no campo acadêmico

Desde as discussões iniciais, os organizadores e defensores da Educação do Campo tinham clareza de que esse projeto precisava ultrapassar o nível do discurso, efetivar-se na prática, porém era (e é) imperativo avançar no campo teórico, de produção de conhecimento, portanto de pesquisa.

Já no Documento-Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, nos pontos 7 e 9 das Linhas de Ação, estabeleceu-se Fazer pesquisas e discussões sobre o processo de nucleação de escolas no campo de modo subsidiar ações e posicionamentos da Articulação; Mapear e refletir sobre as experiências de escola que estão no campo, de modo a avançar na concepção do que seja uma escola do campo. Nesses dois pontos a pesquisa aparece como meio estratégico para se conhecer a realidade da educação do campo.

Avaliação feita por Molina (2011) após uma década da realização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo considera que esta foi ampliada para diferentes cenários, desde a multiplicação dos movimentos sociais e sindicais, incorporando ação do Estado por meio de políticas públicas, “ou ainda como pauta de pesquisa das universidades, em diferentes programas de pós e de graduação, bem como de diversas áreas de conhecimento” (MOLINA, 2011, p. 104). Aliás, “a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras”(MOLINA &FREITAS, 2011, p. 21) é considerada como avanços.

Uma das mais significativas formas de representação dessa ampliação a qual se referiram os autores é a criação de grupos de pesquisas cujos objetivos e produções se voltam a esse fenômeno. Em levantamento feito no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq identifiquei 187 grupos e 169 linhas de pesquisa cujo de discutem a educação com a especificidade “Campo”. A “repercussão” de cada grupo revela as finalidades dos mesmos, a exemplo do Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo cuja repercussão imediata é a “integração de vários departamentos da Universidade e Movimentos e Organizações Sociais vinculados à classe trabalhadora do Campo”²⁷.

²⁷ Disponível em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1047388289808110>> Acessado em 26 de set. de 2014.

Tabela 4: Grupos de Pesquisa em Educação do Campo por Região do Brasil e Áreas Predominantes

NÚMERO DE GRUPOS DE PESQUISA	REGIÕES	ÁREAS PREDOMINANTES	
40	Norte	Ciências Humanas	36
		Ciências Agrárias	1
		Ciências Sociais Aplicadas	1
		Linguística, Letras e Artes	1
63	Nordeste	Ciências Humanas	57
		Ciências Agrárias	2
		Engenharias	1
		Ciências Exatas e da Terra	1
		Linguística, Letras e Artes	1
		Ciências e Saúde	1
17	Centro-Oeste	Ciências Humanas	16
		Engenharias	1
29	Sudeste	Ciências Humanas	28
		Ciências Exatas e da Terra	1
38	Sul	Ciências Humanas	32
		Ciências Sociais Aplicadas	3
		Ciências Agrárias	2
		Linguística, Letras e Artes.	1

Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq/2014. Tabela criada pelo pesquisador.

O resultado da busca está detalhado Tabela 5, mostra que os grupos estão vinculados a universidades sediadas em diferentes regiões geográficas; percebe-se também que há predominância de inserção dos Grupos de Estudos e Pesquisa na área das Ciências Humanas em todas as regiões do Brasil; observa-se também maior concentração de Grupos de Pesquisa nas regiões Nordeste, Norte e Sul, com, 34%, 21% e 16% respectivamente.

É importante dizer que tanto nos grupos quanto nas linhas de pesquisa, ocorre o envolvimento com diferentes discussões relacionadas ao tema em questão, o que demonstra a significativa produção a respeito.

Nota-se, pois, que a Educação do Campo tem ocupado espaço na produção acadêmica principalmente a partir da última década do século XX e da década inicial do século XXI.

Essas produções são provenientes de diferentes espaços geográficos, contextos históricos, concepções, abordagens e incidem sobre diversas especificidades, mas ainda são muito dispersos. Estudos estes que constituem, em seu conjunto, uma visão de homem e de educação do campo, muitas vezes enviesado, que coloca esse homem e uma condição de vitimado.

Devido a relevância conquistada no cenário científico brasileiro, fiz buscas na página eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁸, a qual congrega 23 Grupos de Trabalho, instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. Esses GTs temáticos reúnem pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.

A Educação do Campo é uma das temáticas de discussão da ANPEd, mais especificamente no GT 3 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, criado em 1981, com o nome de Educação para o meio rural, sob coordenação da professora e pesquisadora Maria Julieta Calazans (UERJ), que permaneceu na sua condução até 1985, seguida de Jacques Therrien, Maria da Graça Nóbrega e Orestes Presti até o ano de 1990, quando assumiu a professora Maria Nobre Damasceno, também da UFC, que permaneceu até 1993.

Com o passar do tempo o grupo ganhou outras configurações e mudando seu foco, tanto que a partir do ano de 1993 o GT passou a ser chamado de Movimentos Sociais e Educação, novamente sob a coordenação da Profa. Julieta Calazans, com a Profa. Maria da Glória Gohn (Unicamp) quando se inauguram as discussões sobre as relações entre educação e movimentos sociais, os paradigmas na análise dos movimentos sociais, os novos movimentos sociais e os processos educativos formais e não formais.

A partir de outubro de 2010, o GT passou a ser chamando de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; mudança fruto de longas discussões teóricas sobre o seu objeto de investigação, desejava-se “uma ampliação do campo para novos temas e abordagens teóricas, cujas ênfase em vários estudos têm priorizado a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes nas ações coletivas e movimentos sociais diversos”. Jovens, Camponeses e Indígenas são os atores sociais mais representativos nos trabalhos apresentados no GT 03 nos últimos anos.

Dos trabalhos desenvolvidos nesse grupo, a Educação do Campo ocupou espaço significativo, como pode ser visto na citação retirada do histórico desse GT.

Vários trabalhos dizem respeito à educação do campo abordando experiências educativas empreendidas por movimentos sociais do campo (Escolas Famílias Agrícolas, escolas de assentamentos, experiências junto ao Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA), ações

²⁸<http://www.anped.org.br/>.

coletivas no campo (MST, Via Campesina, experiências de economia solidária no campo, classes multisseriadas) e demandas dos movimentos sociais em relação à educação escolar (educação infantil, educação especial). Muitos trabalhadores também dizem respeito às juventudes em diferentes ações coletivas (jovens e militância política), experiências educativas de políticas públicas (ProJovem Urbano, ProJovem Prisional) e trajetórias juvenis (universitários, jovens em medidas socioeducativas)²⁹.

O Quadro 7, mostra detalhadamente o GT 3, seus participantes por região e instituição e as respectivas linhas de pesquisa a ele vinculadas. Ao todo são 53 participantes de 22 universidades diferentes, o que mostra que a Educação do Campo vem se constituindo em objeto de estudo em diferentes espaços no cenário brasileiro.

Quadro 7: Grupos de trabalhos ligados à educação do campo, número de participantes por região e instituições e linhas de pesquisa

AMOSTRA	REGIÕES E INSTITUIÇÕES DE ORIGEM		LINHAS DE PESQUISA DO GT03
	REGIÃO	INSTITUIÇÕES	
GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.	CENTRO-OESTE	<ul style="list-style-type: none"> • 2 UnB • 3 UFG. • 1 UNEMAT/UFG 	Educação do Campo.
	NORTE	<ul style="list-style-type: none"> • 1 UFPA 	
	NORDESTE	<ul style="list-style-type: none"> • 4 UFRN • 4 UEFS • 1 UFES • 1 UERN • 1 UNEB 	Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação.
	SUDESTE	<ul style="list-style-type: none"> • 3 UERJ • 6 UFMG • 3 UNIRIO • 1 UFV • 1 UNIFAL • 1 UNICAMP/UNINOVE • 1 UFU • 1 UFES 	Núcleo de pesquisa em educação do campo, movimentos sociais e práticas pedagógicas.
	SUL	<ul style="list-style-type: none"> • 9 UFSC • 2 UTP • 1 UTP/UEPG • 2 UFRGS • 1 PUC/PR • 1 UNIOESTE/PR • 1 UNIPLAC 	

Fonte: ANPEd/2014. Quadro elaborado para a pesquisa

Antes de qualquer outra observação, é flagrante a quase ausência e diferença em termos quantitativos da Região Norte em relação às demais regiões, o que reflete a existência de poder nesses espaços. No demais, o grupo de estudos em Educação do Campo é ligado à

²⁹GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-detrabalho/gt03-movimentos-sociais-sujeitos-e-processos-educativos>>

Universidade Estadual de Feira de Santana, realiza pesquisa a partir de três enfoques básicos: Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação do Campo e Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e Educação do Campo.

Procura interagir “com diferentes possibilidades de debate do campo e sua legitimação dentro da universidade pública via ações de pesquisa, ensino e/ou extensão”. Nesse processo mobiliza estudantes de pós-graduação (mestrado), e graduação (iniciação científica) das diversas áreas. Seus pesquisadores estão envolvidos em temas de pesquisa como PRONERA, educação infantil, educação de jovens e adultos, educação ambiental, Pedagogia da Alternância, escolas famílias agrícolas, gênero no rural, juventude e campo.

O Grupo de Pesquisa *JUVENTUDE: políticas públicas, processos sociais e educação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) envolve pesquisadores e estudantes de distintas formações e experiências, na produção de pesquisas e intervenções de caráter interdisciplinar.

Desde sua criação, em 1997, desenvolve ações conjugando pesquisa, extensão e ensino. Concentra esforço no debate sobre a construção de políticas públicas no campo da educação e as relações sociais que as sustentam, subdividindo-se de acordo com as áreas específicas de interesse do conjunto de professores, pesquisadores e discentes participantes, tais como: juventude; educação popular e movimentos sociais; educação de jovens e adultos; avaliação de programas e projetos educacionais.

O GT03, Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, desenvolve atividade de ensino e pesquisa desde 2002, é ligado a uma Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores –, da Universidade Tuiuti do Paraná. “O grupo acumulou experiência com as pesquisas sobre práticas pedagógicas e Educação do Campo, na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, no Mestrado e recentemente no Doutorado”.

O Núcleo agrega pesquisadores egressos do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal do Paraná, Universidade de São Paulo entre outras, doutorandos, alunos de Iniciação Científica e de Trabalhos de Final de Curso (TCC).

Uma instituição com 39 anos de atuação em prol do desenvolvimento da educação no Brasil, com prática acadêmico-científica destacada, que fomenta investigação e fortalece

aformação pós-graduada em educação, (ANPED)³⁰, sede espaço para a educação como especificidade *do campo*.

Universidades renomadas de todas as regiões do Brasil desenvolvem pesquisas atinentes a essa temática em discussão, uma demonstração de que a mesma se consolida cada vez mais como campo de pesquisa em suas vaís diferentes vertentes. O Quadro 8 mostra que mesmo referente apenas aos anos de 2011 e 2012, a produção científica em educação do campo fez parte dos interesses de 17 áreas de conhecimento, como maior concentração em educação, geografia e sociologia.

Quadro 8: Áreas de Conhecimento e Programas de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado aos quais estão ligadas produções de dissertações e teses sobre Educação do Campo

Áreas de Conhecimento	Quant.	Programas de Pós-Graduação	Quant.
Administração	3	Administração de Organizações	1
Ciências Ambientais	1	Adm. e Desenvolvimento Rural	1
Direito	1	Agroecossistemas	1
Educação	100	Ciências Jurídicas	1
Educação de Adultos	5	Ciências Sociais	2
Educação em Periferias urbanas	1	Comunicação, Linguagens e Cultura	1
Ensino de Ciências e Matemática	5	Crítica Cultural	1
Ensino Profissionalizante	5	Desenvolvimento	1
Geografia	6	Desenvolvimento Regional	2
Letras	2	Desenvolvimento Sustentável	2
Linguística Aplicada	1	Educação	101
Meio Ambiente e Agrárias	2	Educação Agrícola	2
Planejamento Urbano e Regional	3	Educação e Contemporaneidade	1
Psicologia	1	Educação em Ciências e Matemática	2
Sociais e Humanidades	4	Educação em Ciências na Amazônia	1
Sociologia	1	Educação nas Ciências	2
Sociologia do Desenvolvimento	1	Educação Profissional em Saúde, Educação, contextos, Educação, cultura e comunicação, Ensino das Ciências, Ensino, Filosofia e História, Geografia (Geografia Humana), Gestão do Desenvolvimento Local, Letras: ensino de língua e literatura, Linguística Aplicada, Mestrado Integrado em., Política Científica e Tecnológica, Psicologia	1 Cada
		Geografia (Campus Catalão)	2
		Geografia	3

Fonte: Capes/2015 (elaborado pelo pesquisador para este trabalho)

Especificamente sobre a educação, observa-se uma hegemonia em termos de área e de programas de pós-graduação em número de 100 e 101 respectivamente, ou seja, uma diferença abissal em relação às demais áreas e programas e, conseqüentemente, em número de

³⁰<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>

pesquisas. Incluindo mestrado e doutorado, são 50 instituições filiadas à Capes nas quais se produziram pesquisa envolvendo a educação do campo de alguma forma.

Sem refinamento de área e programa, identifica-se 117 produções em nível de mestrado acadêmico, 20 teses doutorais e 2 produções em nível de mestrado profissional defendidas no período de 2011 a 2012. Ao se tratar exclusivamente de doutorado no referido banco de dados, na área de conhecimento e programa de Educação, somam-se 18 teses em 18 programas.

No detalhamento do Quadro 9, a seguir, observa-se que as pesquisas são decorrentes de 10 universidades de diferentes estados e regiões do Brasil, com ausência de pesquisa, no tempo pesquisado, na região Norte. A Universidade Federal da Bahia, no Nordeste e a Universidade de Brasília, no Centro-Oeste aparecem com maior número de produção.

Em termos regional, o Sudeste tem a hegemonia com 6 produções. Porém o que interessa não é apenas o quantitativo por universidade ou região, mas mostrar que a temática faz parte das investidas investigativas em diferentes centros de pesquisa, de diferentes regiões do país.

Quadro 9: Número de teses sobre Educação do Campo produzidas por universidade e região do Brasil.

UNIVERSIDADE	TESES	CIDADE	REGIÃO
			NORTE
Fundação Universidade Federal de Sergipe Universidade Federal da Bahia	1 4	São Cristóvão Salvador	NORDESTE
Pontifícia Universidade Católica do Paraná Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	1 1 1	Curitiba Florianópolis Porto Alegre	SUL
Universidade Federal de Juiz de Fora Universidade Estadual de Campinas Universidade Federal Fluminense Universidade Metodista de Piracicaba	1 3 1 1	Juiz de Fora Campinas Niterói Piracicaba	SUDESTE
Universidade de Brasília	4	Brasília	CENTRO-OESTE
Total	18		

Fonte: Capes/2015 (elaborado pelo pesquisador desta tese)

Diante do que apresentei aqui, é possível afirmar que a Educação do Campo se constituiu como campo de pesquisa de um grande número de pesquisadores graduados, mestres, doutores; graduandos, mestrandos e doutorandos.

São diversos grupos e linhas de pesquisas, programas de Pós-Graduação, universidades federais e estaduais de todas as regiões do Brasil, de onde têm surgido produções de diferentes naturezas a respeito da Educação do Campo, ou seja, artigos, livros, eventos, dissertações, teses.

Caldart (2009) tem razão quando afirma que já existe um campo teórico extenso sobre a Educação do Campo no Brasil. Ainda que diante desse contexto promissor, é imperativo chamar atenção para a ausência de produções originadas em universidades da Região Norte do Brasil.

Faço questão de dizer que até identifiquei produções como de Rosemeri Scalabrin (2011) que investigou o curso de Agronomia na formação de assentados da Universidade Federal do Pará – Campus Marabá, porém o estudo foi desenvolvido no PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mesmo se tratando de produções em nível doutoral e em apenas programas de pós-graduação em educação, causa impacto perceber que ainda existe uma diferença abissal em relação a outros centros regionais.

Em visita nas páginas eletrônicas das principais universidades federais do Norte do Brasil, tive a certeza da disparidade a que me referi, demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10: Programas de Pós-graduação em universidades do Norte do Brasil.

PROGRAMA	NÍVEL
Pós-graduação Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT)	Mestrado Profissional
Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF)	Mestrado
Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)	Mestrado Profissional
Programa de Pós-graduação em Geografia (PPG-GEO)	Mestrado
Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PROCISA – Mestrado Profissional)	Mestrado Profissional
Programa de pós-graduação em Letras (PPGL)	Mestrado
Programa de pós-graduação em Agronomia (POSAGRO)	Mestrado
Programa de Pós-graduação em Física (PPGF)	Mestrado
Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais (PRONAT)	Mestrado e Doutorado
Programa de pós-graduação em química	Mestrado
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social	

Fonte: Sites das universidades

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)³¹ encontrei apenas uma produção sobre educação do campo intitulada “Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas”, trata-se de uma tese de doutorado, porém defendida em junho de 2015.

Na Universidade Federal do Acre (UFAC)³² tem um programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado, mas de caráter interinstitucional; e um programa em nível de mestrado, nos quais não identifiquei nenhuma produção a respeito da temática em foco. A abissal disparidade ficou mais evidente quando se detecta uma universidade federal com apenas um

³¹ <http://www.propesp.ufam.edu.br/>

³² <http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/propeg/mestrados-e-doutorados>

curso de pós-graduação em nível de especialização na área da educação; caso da Universidade Federal de Roraima (UFRR)³³.

O Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPDRA), implantado em 2012 nessa instituição, é interinstitucional, desenvolvido em parceria com a UFRGS, no Programa de Pós-graduação em Ciência Política, com uma produção relacionada à educação do campo, defendida em 2016.

Além do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia, a UFRR ainda conta com outros programas de pós-graduação. Ela conta ainda com os seguintes cursos: Doutorado em Recursos Naturais, implementado em 2014, Doutorado em Agronomia (Ano 2013), Doutorado em Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (Ano 2012), Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC – Ano 2011).

A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) conta com Doutorado em Biologia Experimental, Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente e, Doutorado em Geografia. A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) não tem doutorado em educação.

Uma das universidades mais tradicionais e renomadas da Região Norte, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), tem programas de Mestrado e Doutorado tais como: Mestrado e Doutorado em Agronomia, Mestrado e Doutorado em Ciências Florestais, Mestrado em Aquicultura e Recursos Aquáticos Tropicais, Mestrado e Doutorado em Saúde e Produção Animal, Mestrado em Ciências Biológicas, Mestrado em Biotecnologia Aplicada à Agropecuária, Doutorado em Ciências Agrárias. Ou seja, o óbvio apenas se confirma: a Região Norte do Brasil continua com baixo número de programas de Pós-Graduação.

Quadro 11: Número de teses sobre Educação do Campo defendidas no período de 1999 a 2014 por universidade

IES	NÚMERO DE TESES	ANO DE PUBLICAÇÃO										
		1999	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
UFRGS	14	1	2	1	4		3	2		1		
UFSCAR	4											4
USP	4		1							1		2
UFBA	3				1	1	1					
UNESP	2											2
UNISINOS	1							1				
UFPE	1					1						
UFRN	1								1			
UFU	1										1	
Total	31	1	3	1	5	2	4	3	1	2	1	8

Fonte: BDTD/2015 (elaborado pelo autor para este trabalho)

³³<http://www.prppg.ufrr.br/index.php/organogramas/stricto-sensu>

Observa-se que mesmo com o refinamento Educação do Campo, nível Doutorado, o depositário da BDTD identifica 31 teses doutorais produzidas e defendidas no período de 1999 a 2014.

As evidências cotejadas neste capítulo, provam que Embora a Educação do Campo ainda não tenha sido reconhecida como área de conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³⁴, na prática científica já se constitui uma área de investigação que despertou o interesse de pesquisadores desde a graduação até a pós-graduação; de grupos e linhas de pesquisa, de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras.

Em que pese algumas contradições e posicionamentos um tanto quanto doutrinário como a defesa de uma educação específica por alguns pesquisadores e intelectuais que produzem literatura sobre Educação do Campo, o considerável número de produções, a clara manifestação de interesse por essa área tanto individual quanto institucionalmente, conspiram a favor da afirmativa feita no parágrafo anterior.

Já existe referencial teórico constituído, mesmo que, em certa medida e em alguns aspectos, ainda como uma colcha de retalhos, precisando ser mais consistentemente tecida e com fios teóricos mais sólidos.

Em resposta ao pelo problema que balizou este capítulo, que inquiriu sobre o contexto sócio histórico no qual emergiu a temática Educação do Campo como campo de pesquisas científicas, realizadas no Brasil, concluí que a o fenômeno em discussão nasceu em contexto conflituoso, de lutas, tensões; mas de acomodações também.

As provas empíricas estão materializadas, por exemplo, em livros, eventos, grupos e linhas de pesquisa. São provas suficientes para mostrar que a Educação do Campo já é, na prática, um campo de pesquisas científicas realizadas no Brasil.

Essa temática tem chamado a atenção de um número significativo de pesquisadores e universidades e culminado em eventos como encontros, seminários, plenárias, conferências, fóruns (só para citar alguns)de onde resulta uma vasta produção de conhecimento.

³⁴ Ainda consta “Educação Rural” (7.08.07.03-5). Disponível em http://www.memoria.cnpq.br/areas_conhecimento/7.htm> Acessado em: 9 de dezembro de 2015 às 10h10.

3 ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NAS INVESTIGAÇÕES QUE ORIGINARAM TESES DOUTORAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro. Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão” (CHAUÍ, 2004, p. 21).

Este capítulo objetivou analisar a abordagem de pesquisa adotada pelos autores das teses doutorais selecionadas, fim de construir conhecimento científico sobre Educação do Campo, bem como mostrar a análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações sobre escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente; relacionados à Educação do Campo.

Esses objetivos foram perseguidos e trabalhados a partir de dois problemas centrais: Quais paradigmas investigativos foram adotados nas pesquisas que originaram teses doutorais em Educação do Campo? 3) Quais conhecimentos foram produzidos nas investigações sobre escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente?

Respaldo na Matriz Paraigmática formulada por Sánchez-Gamboa (1982, 1998 e 2012), foram analisadas teses doutorais defendidas nesses Programas a partir do *Nível Técnico*, *Nível Metodológico*, *Nível Teórico*, *Nível Epistemológico*, *Pressupostos Gnosiológicos* e *Pressupostos Ontológicos*.

Porém não se trata de mitificar o método. Com o auxílio da filosofia, a análise proposta mediante a Matriz Paradigmática, segue um processo hermenêutico, mas vai além e abrange a dimensão crítica, como será visto. A Matriz adotada não serviu como espécie de “camisa de força” ou mesmo uma moldura para enclausurar a pesquisa, mas por meio dela fui capaz de “desvelar (processo hermenêutico) os transfundos da prática investigativa, seus pressupostos teóricos, lógicos, gnosiológicos e ainda ontológico” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 40).

As fontes utilizadas na captura de informações para a elaboração deste capítulo, foram teses coletadas na Capes e no BDTD. Importa dizer que as produções foram selecionadas de um universo maior; portanto, as que abordam as categorias educação, escola, formação, identidade e cultura, organização do trabalho pedagógico, pedagogia da alternância e prática docente.

Para chegar às categorias referidas acima, fiz a leitura dos títulos, resumos e sumários. Identificadas as teses de acordo com as categorias, foram lidas e analisadas integral ou parcialmente, conforme a necessidade ou pertinência dos capítulos.

3.1 SOBRE A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA ADOTADA

Vielle (1981*apud*Sánchez-Gamboa, 2012) entende a pesquisa da pesquisa em educação como uma nova categoria da pesquisa educativa, cuja finalidade é “classificar uma série de novos estudos que pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 28). Dentre outras coisas que tais estudos averiguam, estão: que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade.

Gouveia (1976) propôs estudos que assinalem as tendências metodológicas que orientem as pesquisas, os marcos teóricos que as inspiram. Sánchez-Gamboa (2012), por sua vez, assinalou ainda a existência de uma preocupação crítica com a ciência em geral a partir do Círculo de Viena; tal preocupação também acontece com a pesquisa em educação, nesse caso, a partir da década de 1970.

Como já enunciei na introdução deste capítulo, não se trata de mitificação do método, como critério único de objetividade, sacrificado ao rigor lógico, correndo o risco de “desvirtualização” do objeto (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012). Adoto a assertiva defendida por esse autor que em todo processo de investigação há produção de conhecimento, que envolvem escolhas, visões de mundo, compreensões e interpretações de realidade, de sociedade, de homem.

[...] todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir (BENCOCHEA *et. al.*, 1978*apud*SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 39).

Ao referir-se à Matriz Paradigmática à maneira de uma ‘matriz disciplinar’, Sánchez-Gamboa (2012), apresenta uma espécie de método de utilização da mesma.

Depois de esquematizar os conteúdos explícitos no referencial técnico, metodológico e teórico e de interpretar, a partir dessa referência, os pressupostos epistemológicos, são abordados criticamente os resultados do processo interpretativo, procurando outro nível de pressupostos, os gnosiológicos e os ontológicos, exigindo-se para isso a contribuição da filosofia. Nesse caso, a reflexão filosófica não pretende ficar na hermenêutica. Busca também uma dimensão crítica (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 40).

A dimensão crítica implica discutir as “contradições, os conflitos ou os paradoxos da prática da investigação educacional” (GADOTTI, 1980, p. 33), portanto, supera os tradicionais estados da arte como simples levantamento de dados e informações. Por isso, a

concepção de método aqui adotada, configurou-se dentro de um contexto mais epistemológico e menos técnico, e se refere “aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do conhecimento. Por isso, exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa” (GADOTTI, 1980, p. 70).

A reconstrução dos elementos que determinam o método científico e suas relações com outras dimensões que estão implícitas nos processos de produção do conhecimento, é necessária para a própria compreensão do método.

As dimensões implícitas as quais se referem dizem respeito às técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação.

Sánchez-Gamboa (2012) fez um estudo dos métodos e epistemologias da pesquisa em educação, ou seja, uma análise epistemológica. As teses foram classificadas de acordo com os Níveis lógico-epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. Depois foi realizada uma interpretação, elaborando conclusões parciais sobre cada método e resultados. Como não existe abordagem metodológica totalmente definida e pura, a classificação levou em conta a abordagem predominante.

A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade [...] da pesquisa científica [...] (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 54).

Uma análise epistemológica na acepção de Sánchez-Gamboa (2012) aqui adotada permite identificar as tendências da produção de uma determinada área, “revelar seus métodos, teorias, e paradigmas científicos predominantes” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 66). Para o autor, todo pesquisador tem a necessidade de realizar uma leitura epistemológica de outras pesquisas. Esse tipo de análise extrapola a dimensão da verificação das estruturas, dos temas estudados, das bibliografias utilizadas e autores consultados.

Também levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; ainda permite revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular. Igualmente, uma análise epistemológica sobre o universo de pesquisas poderá revelar as implicações filosóficas e ideológicas que, em alguns casos, limitam a criatividade e a capacidade heurística de teorias e métodos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 67).

No Capítulo 1 desta tese, como mencionei, embora em número inferior a outras áreas, a Educação do Campo se constituiu objeto de preocupação de pesquisadores, grupos de estudo e pesquisa, programas e projetos governamentais e não governamentais, de outros órgãos e instituições.

A partir da última década do século XX e início do século XXI, houve um significativo crescimento da pesquisa envolvida com questões mais específicas da Educação do Campo. Além disso, estado da arte feito por Albuquerque (2011) mostrou que Programas de Pós-Graduação, eventos, grupos de estudos e pesquisa, produções literárias, são alguns dos indicadores desse crescimento.

Ao referir-se ao espaço cada vez maior destinado por parte de revistas especializadas, a análise da investigação na área da educação mais ampla, Sánchez-Gamboa (2012) manifesta preocupação.

Com o grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência às necessidades reais, a conveniência ou não de determinada prioridade de estudo, a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 25).

Que a produção de pesquisas em Educação do Campo ainda é inferior quando comparada a outras áreas, isso é fato como já foi mostrado por outros estudos citados nesse trabalho. Porém, comparado à sua própria história, mais especificamente a partir de 1998, com o cunho da nova expressão, a produção científica sobre a educação com essa especificidade geográfica e conceitual já aumentou visivelmente. Não por acaso foram criados grupos e linhas de pesquisa, cursos de nível superior, eventos, publicados livros, dissertações e teses defendidas.

Assim, tal como Sánchez-Gamboa (2012) identifica o aumento da produção científica na América Latina a partir da década de 1970, e a consequente necessidade de se estudar a qualidade dessa produção, diante do crescente aumento da produção científica que envolve a temática Educação do Campo, há necessidade de se estudar a sua qualidade.

Fazendo uso da metáfora da casa, o próprio Bachelor afirmou ser preciso ir aos porões da casa que habitamos e não vivermos no alheamento do mundo, não ficar no espaço intermediário, pois é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa.

[...] não se trata de descrever casas, de detalhar os seus aspectos pitorescos e de analisar as razões de seu conforto. É preciso superar os problemas da descrição – seja essa descrição objetiva ou subjetiva, isto é, que ela diga fatos ou impressões – para atingir as virtudes primeiras, aquelas em que se

revela uma adesão, de qualquer forma, inerente à função primeira de habitar (BACHELARD, 2003, p. 199).

Referindo-se à metáfora de Gaston Bachelard, Veiga-Neto (2012) afirma que uma constante ida aos porões da casa que habitamos...

Se faz necessária como um caminho seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando *a favor* daquilo que nos interessa e *contra* os constrangimentos e limitações que se nos impõem (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

A ida aos porões não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; mas conhecer como as coisas lá existentes se formaram historicamente, independente dos nossos juízos de valor sobre elas (VEIGA-NETO, 2012). Acontece que tanto na educação, quanto no espaço social mais amplo, imprime-se uma visão sobre tais fenômenos desconsiderando sua dimensão de construção ou invenções históricas, ao contrário “são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente³⁵ problematizados” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

É preciso ter cuidado para não confundir a vigilância epistemológica e a hipercrítica com a censura ou o policiamento do pensamento e da palavra. Elas não decorrem de algum imperativo ético ou ligado ao agir moral; elas simplesmente sabem que não há um chão firme, um fundamento anterior, único e estável do qual se possa vigiar, criticar, autorizar ou negar o que é pensado e dito. Além disso, ambas nada têm que ver com o sempre problemático “politicamente correto”.

São bem poucos aqueles que se ocupam em visitar os porões. Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da “salvação” por obra da educação.

A matriz adota como referência para análise das pesquisas científicas materializadas em teses doutorais, é entendida “como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 75). Dessa forma, a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um

³⁵Radical, radicalmente e radicalidade são palavras tomadas no sentido de *relativo ou pertencente às origens, bases, fundamentos ou raízes históricas*, e não no sentido de intolerante, brusco, violento ou de mudanças ou reformas políticas e sociais drásticas.

processo de produção de conhecimentos presentes em todo processo de investigação científica.

A Matriz servirá para ajudar a reconstruir a lógica interna, que ajuda a decifrar e explicar os fundamentos de cada enfoque teórico-metodológico utilizado na pesquisa científica. As bases da MP foram procuradas nos referenciais da epistemologia.

A partir desse instrumento as teses sofrerão um processo minucioso de análise, de forma a questionar criticamente a construção do objeto científico, os tempos preferidos, pressupostos, ideologias, abordagens metodológicas adotadas, carências teóricas, vazios analíticos, modos de interpretar a realidade; em síntese, os métodos e epistemologias que permeiam as pesquisas científicas em educação do campo.

3.2 INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE AS AMOSTRAS SELECIONADAS

Em termos estruturais, as teses sobre a Educação do Campo estão formatadas a partir de alguns elementos comuns tanto no sentido dos conteúdos abordados, quanto da ausência, por exemplo, de informações exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em seus requisitos para redação e apresentação de resumos, na definição 2.6da NBR 6028.

Parto do pressuposto que a estrutura de um projeto de pesquisa é determinada pelo tipo de problema a ser pesquisado (GIL, 2002). Para este autor, um problema claramente formulado é fundamental.

A partir dessa consideração a análise desse Nível será iniciada pelo problema de pesquisa, atinente à categoria Educação. Antes importa dizer que, dependendo do pesquisador, utiliza-se também a denominação questão central ou questão norteadora ao que denomino aqui de problema de investigação.

Das 24 teses analisadas, 3 formulações estão envolvidas com essa temática. Desses três problemas apenas 1 (COMERLATTO, 2010) foi formulado em caráter interrogativo, porém seus desdobramentos são pontuados sem interrogação sobre os procedimentos teóricos-metodológicos apresentado.

Os problemas formulados por Reis (2009) e Antonio (2010) não são interrogativos, porém, contraditoriamente, são denominados de “questão norteadora” e de “questão fundamental” da pesquisa.

Portanto, é intensão dessa tese *compreender qual o lugar do contexto, na proposta de reorientação curricular da Escola Rural de Massaroca – ERUM e como tem se efetivado nas práticas educativas a contextualização dos saberes e conhecimentos trabalhados pela escola* (REIS, 2009, p. 80).

A questão fundamental desta pesquisa teórica se insere na dimensão de análise de como a luta popular pela educação no campo atinge ‘conteúdos’ e ‘formas’ a partir das significativas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo no interior do movimento ‘Por uma Educação do Campo. (ANTONIO, 2010, p. 13).

Não há clareza na definição do problema. Reis (2009) falou em intenção; tem mais característica de objetivo; o que me deu garantia de que foi considerado como problema da pesquisa é que na seqüência vem a afirmativa: “Partindo dessa questão norteadora, buscamos compreender como que tem se caracterizado nas práticas educativas desta escola, a idéia de contexto [...]” (REIS, 2009, p. 80).

Duas teses elegeram a Educação em seus problemas de pesquisa. “Escola Itinerantes dos acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista?” foi inserida no resumo de Camini (2009) como uma questão respondida na pesquisa. Amboni (2014), não apresenta um problema-síntese interrogativo, porém várias interrogações, a maioria inquirindo sobre a gestão da escola pesquisada.

Como se dá a gestão de uma escola do MST na estrutura do estado capitalista?
 Há uma gestão autônoma frente ao estado?
 Que mecanismos de gestão estão presentes na Escola Itinerante?
 Que órgãos colegiados estão presentes na estrutura da Escola?
 Como se dá o controle social na Escola Itinerante?
 Neste sentido, a gestão da escola é do MST ou há o controle estatal sobre a gestão escolar? (AMBONI, 2014, p. 8).

Os problemas que provocaram o interesse dos pesquisadores em realizar as investigações que resultaram nas teses aqui analisadas, tiveram como temática de maior incidência a formação do educador, às vezes chamada de formação docente ou formação de professores. Das oito teses que trataram a respeito dessa categoria, uma (WOLFF, 2007) não apresenta claramente seu problema.

Essa superioridade do número de produções que discutiram a formação de educadores do campo, ganha sentido quando se observa nessas produções ser comum se vincular as mudanças na qualidade da educação do campo à necessidade da mudança na formação de professores. Assim, o professor é visto como um dos principais sujeitos de mudança em torno da qualidade do ensino.

Essa visão sobre o professor e sua formação, tem reflexo nos problemas formulados das teses acima citadas. Dessa forma há uma preocupação com questões curriculares, teóricas, com o projeto educacional defendido pelos movimentos de luta social no campo, a educação dita contra-hegemônica que tem sido possível construir.

Qual o desenvolvimento do currículo, e quais as contradições no trabalho pedagógico, no curso de formação dos educadores - Pedagogia da Terra, realizado pela Via Campesina no Brasil, de 2003 a 2007, através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS?(CASAGRANDE, 2007, p.24).

Em que medida a teoria sócio-histórica da psicologia, fundamentada em Vygotsky, Luria e Leontiev, contribuem para a formação do educador do campo? (WOLFF, 2007, p. 1).

A relação Pedagogias escolanovistas/relativistas que subsidiam as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil e a sua relação com os projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (SANTOS, 2011, p. 1).

Que significado tem, para os movimentos sociais do campo, a formação universitária de seus integrantes para educadores do campo?(ZANCANELLA, 2011, p. 10).

Quais as contradições e as possibilidades de avanços no projeto educacional defendido pelos movimentos de luta social no campo, frente às propostas de políticas públicas da educação e, em especial, de formação de professores da educação básica implementadas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva? (CARVALHO, M. 2011, p. 24-25).

Que tipo de educação contra-hegemônica tem sido possível construir?
A educação do campo teria uma natureza própria que justificasse um campo específico de formação no curso de Pedagogia ou um curso específico – Pedagogia da Terra? Considerando a origem da educação do campo como proposta dos movimentos sociais do campo de incorporar um processo de educação à luta pela democratização do acesso e uso da terra, seria adequado pensarmos numa pedagogia emancipatória apenas e especificamente para a educação do campo? No contexto de uma sociedade capitalista como a nossa, caracterizada pelas relações sociais de dominação/exploração, essas relações e a desigualdade decorrente diferem substancialmente no campo e na cidade? Quais os determinantes que interferem na formação e atuação dos pedagogos formados nos cursos especiais de Pedagogia têm contribuído com a construção de uma política pública de educação rural diferenciada? Em que medida é possível incorporar a concepção dos movimentos sociais à política oficial? (TORRES, 2012, p. 12).

Em se tratando de um grupo com especificidades, ligados aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, quais são as **concepções de meio ambiente** e **educação ambiental** presentes nesse grupo? (FONSECA, 2013, p. 18).

A Pedagogia da Alternância é outra categoria que fez parte da investida interrogativa de duas produções (BATISTELA, 2011) e (SOUZA, 2011). A primeira delas trouxe três questões interrogativas: A Pedagogia da Alternância é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo? Em caso afirmativo, se pode ser caracterizada como oposta à Teoria capitalista da Modernização? A terceira interroga quais são os fundamentos epistemológicos desta posição?

Em Souza (2011), as questões foram formuladas de uma maneira que dificulta a identificação clara e precisa de qual se constitui de fato o problema da pesquisa.

Problema proposto: “Saber se uso da Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC pode ser uma complementaridade libertadora para educação rural”

Pergunta síntese: “uso da Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC pode ser uma complementaridade libertadora para educação rural?”

Questão central da pesquisa: “É possível promover uma EaD libertadora mediada pelas TIC voltada para o campo?” (SOUZA, 2011, p. 21, grifos do autor.

Das duas teses que discutiram sobre Prática Educativa, em apenas uma foi possível identificar o elemento *Questão de Pesquisa*, que indaga “por quais fundamentos e práticas educativas se constituem a profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas?” (LOPES, 2013, p. 9).

A Organização do Trabalho Pedagógico, na Licenciatura em Educação do Campo, figura no cenário interrogativo de uma das produções analisadas (BARBOSA, 2012) a qual pergunta “em que medida a LEdoC atua nas brechas provocadas pela crise de hegemonia da universidade pública, atuando de forma contra-hegemônica para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo” (BARBOSA, 2012, p. 28). Nesse sentido, a OTP constituiu-se uma das fontes principais de informações a respeito das estratégias de organização do trabalho pedagógico na formação de educadores do campo.

Em síntese, os problemas que mobilizaram as pesquisas analisadas, parece mesmo ter o propósito de verificar se o projeto *Educação do Campo* conseguiu constituir-se como um novo paradigma diferente da criticada Educação Rural; se significou mesmo outro tipo de escola e de educação, de formação, de prática docente; se existe articulação com o universo sociocultural em que está inserida e como ocorre.

3.3 ABORDAGEM QUALITATIVA

Entendo não ser necessário fazer aqui uma digressão a respeito da AQ no sentido de pontuar seu itinerário histórico e temporal. Faço aqui uma abordagem panorâmica com destaque para alguns pontos e características da mesma que ajudam na percepção do espaço alcançado e compreensão de seu uso nas produções que analisei. “A abordagem qualitativa de pesquisa é um tópico que tem recebido atenção especial na literatura educacional recente” (ANDRÉ, 1983, p. 66)

O volume de artigos e de publicações especiais sobre o assunto, assim como o número de trabalhos apresentados em diversas reuniões científicas nos últimos três anos, são sinais evidentes de que o tema vem ganhando crescente popularidade. Tomando por base apenas uma fonte – os trabalhos apresentados no encontro anual da AERA (American Educational Research Association) – no período de 1977 a 1980, Ross e Kyle (1982) conseguiram reunir 51 estudos, que de acordo com vários critérios, foram considerados estudos qualitativos (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Uma simples observação é suficiente para perceber que a citação acima não se refere a um fato recente sobre a pesquisa qualitativa; a publicação é de 1983, ou seja, mais de três décadas atrás. Levando em consideração o período de estudo que tem como ponto de partida o ano de 1977, chega-se há exatos 40 anos em que essa abordagem já ocupava espaço nos estudos científicos.

Essa abordagem tem sido bastante utilizada em pesquisas na área da Educação. Esse fenômeno fora observado há quase três décadas atrás por Lüdke (1988) que pela leitura dos periódicos correntes e pela observação dos programas nos quais trabalhava e de outros programas de pós-graduação em Educação, apontou “uma visível tendência de concentração de escolhas metodológicas das pesquisas recaindo sobre as chamadas **abordagens qualitativas**” (LÜDKE, 1988, p. 61, grifo nosso).

Alguns anos antes, Godoy (1995) já reconhecia que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Essa autora aponta algumas características básicas que identificam os Estudos Qualitativos.

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Sem muito esforço é possível perceber nas produções analisadas a presença e o cumprimento dessas características apontadas pela autora. A Pesquisa Qualitativa pode ser conduzida por vários caminhos como o Estudo de Caso, a Etnografia e até a Pesquisa Documental (GODOY, 1995).

Essa autora corrobora a afirmativa de André (1983) acerca do crescimento da Pesquisa Qualitativa, pois segundo a autora, essa forma de abordagem “veio se instalando e se firmando como uma frutífera possibilidade de investigação [na área das ciências sociais, e que] só nos últimos trinta anos começou a ganhar espaço reconhecido em outras áreas” (GODOY, 1995, p. 58) como a educação.

Os clássicos autores Bogdan e Biklen (1994) na também clássica obra *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, trabalham cinco características dessa pesquisa. Observam, no entanto, que nem todos os estudos considerados qualitativos apresentam as cinco características com a mesma contundência. A questão não está em uma investigação ser ou não qualitativa, é uma questão de grau.

A primeira característica é que *a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal*. Dentro dessa característica, o pesquisador despende grandes quantidades de tempo a fim de elucidar questões; os dados recolhidos são complementados pelas informações obtidas no contato direto. Os registros são revistos pelo pesquisador, “sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Há uma preocupação do investigador com o contexto, por isso ~~77~~^{teórico}~~77~~am o local de estudo, pois partem do princípio que as ações podem ser melhor compreendidas se observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. “Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (idem, 1994, p. 48). Quando se trata de dados produzidos por sujeitos, o investigador procura saber as condições e circunstâncias em que foram produzidos. Reconhece-se que o comportamento humano sofre influência do contexto.

A escolha da AQ por parte de Bonamigo (2007) foi justificada pela proximidade pela forma de apreensão e legitimação dos conhecimentos, o qual se dá em uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] uma interação viva entre o mundo subjetivo e objetivo na medida em que o sujeito pesquisador é parte integrante do processo de construção do conhecimento” (BONAMIGO, 2007, p. 15).

A segunda característica da investigação qualitativa é que ela é *descritiva*. A palavra escrita e imagens assumem grande importância, tanto que os dados recolhidos são expressos

nessas formas e não em números. Valoriza-se a transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, narrativas. O mundo é abordado de maneira minuciosa. Aliás, uma das justificativas da opção pela Pesquisa Qualitativa foi a riqueza de dados descritivos.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objecto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Essa terceira característica, por isso o investigador qualitativo interessam-se, por exemplo, em saber “como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? [...] Qual a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? (*ibidem*, p. 49).

A quarta característica diz respeito à *tendência de o pesquisador analisar os seus dados de forma indutiva*. Dessa forma, a recolha de dados ou provas não objetiva confirmar ou infirmar hipóteses previamente elaboradas, ao contrário, as abstrações são construídas concomitantes ao agrupamento dos dados recolhidos.

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A quinta e última característica estabelece que *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*. O pesquisador interessa-se no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, designada também de *perspectivas participantes*, a perspectiva do sujeito investigado sobre suas próprias vidas.

Ao fazer referência a essas cinco características da Pesquisa Qualitativa, Bonamigo (2007) afirma que elas “[...] podem estar presentes em inúmeras formas de abordagens ou de orientações filosóficas, como a fenomenologia, a etnografia, a dialética materialista histórica etc” (BONAMIGO, 2007, p. 16).

A pesquisa qualitativa abarca um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais “derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do

marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Para esse autor esse tipo de pesquisa adota “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (*ibidem*, p. 221).

A expressão “qualitativa”, que compõe o nome dessa abordagem, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa” (*idem*), visando os significados possíveis por uma atenção sensível.

Na acepção de Pesce e Abreu, (2013, p. 21) “as bases filosóficas da investigação qualitativa amparam-se em duas correntes: a Dialética e a Fenomenologia”. Godoy (1995) também fala dos tipos de investigação e dos diferentes quadros de orientação teórica e metodológicas que são encontrados com a denominação pesquisa qualitativa, “tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o **materialismo dialético** e a fenomenologia” (GODOY, 1995, p. 58, grifo nosso).

Porém, a possibilidade de realização de pesquisa dentro da AQ na perspectiva da Dialética ou do Materialismo Histórico e Dialético tem gerado polêmicas discussões; vem à tona o debate, por exemplo, da incompatibilidade entre essa abordagem e o materialismo histórico dialético, tese defendida por Martins (2006, p. 2), segundo a qual “o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação”, uma vez que, segundo essa autora, o materialismo histórico dialético é uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico. Apesar da crítica feita, a autora reconhece que

Na atualidade, sob a denominação ‘pesquisa qualitativa’, encontramos vários tipos de investigação apoiadas em diferentes marcos teóricos, dentre os quais se destacam: teoria sistêmica, etnometodologia, fenomenologia e materialismo histórico (MARTINS, 2006, p. 4).

Não avançarei nesse debate, trouxe-o apenas de forma sumária para mostrar que existe discordância de ideia a respeito da utilização da dialética marxista ou, especificamente, do MHD dentro da pesquisa qualitativa, porém, como é possível observar na citação anterior, entre os marcos teóricos elencados pela autora está o materialismo histórico, ou seja, a própria autora reconhece a existência dessa relação.

Nesse sentido, “o uso de procedimentos associados ao método qualitativo não descaracteriza os marcos teóricos em usos pelos pesquisadores” (ARAÚJO, 2010, p. 15). Assim como há discordâncias há estudos que apontam limites do método MHD, como

Lucena(2017)³⁶. Até porque não é a dimensão de uma ou outra pesquisa que deve servir de mensuração para o valor de um estudo, mas a concepção que orienta os resultados e os vínculos com os objetivos e os problemas investigados.

A depender do objeto a ser investigado, pode ser adotados “enfoques viáveis (levantamento de dados, diagnósticos, estudos descritivos), que em nada diminuem o nível de compromisso político para a transformação da sociedade, porque não eliminam a dimensão qualitativa” (SILVA, 2009, p. 166-167).

Identifiquei nas teses analisadas a utilização da abordagem metodológica qualitativa, com predominância da Dialética Marxista como lógica para compreensão e interpretação da realidade, especificamente da realidade educacional, tendo o método Materialismo Histórico e Dialético como pressuposto epistemológico para a realização da pesquisa.

Esta construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997, p. 83).

Nas teses por mim analisadas estão explícitas as opções pela AQ dialética, o que não deixa de ser uma prova da possibilidade dessa abordagem apoiada no materialismo histórico e dialético.

Tomamos o método dialético, entendendo-o como um método que tem a contradição como princípio, que permite a aproximação do real a partir de um fato, uma relação ou uma situação dada. A função da pesquisa é compreender as múltiplas determinações que compõem o fenômeno investigado e a natureza sobre a qual ele se produz e se reproduz (TORRES, 2012, p. 30).

Baseado nessa compreensão metodológica, o princípio adotado para o desenvolvimento deste trabalho consiste no **estudo de caso, de abordagem qualitativa**, apoiada no **materialismo histórico e dialético**, como fundamentação filosófica do estudo (HACK, 2012, p.26).

³⁶Tese SOARES, Raimunda Lucena M. S. **Limites Epistemológicos da Filosofia Dialética na Produção do Conhecimento Científico em Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

Para o autor a opção justifica-se pelos “desafios e asperezas do caminho a ser trilhado” (HACK, 2012,p. 31) na pesquisa, o compromisso social, que implica contribuir com a transformação da realidade que foi estudada.

A opção pelo MHD além de ser conceituada pelo pesquisador foi justificada por ser um método que interpreta a realidade levando em consideração a sua totalidade leva em consideração a história e o movimento do fenômeno em uma totalidade da experiência humana, e assim, daria conta da aventura investigativa que pretendeu um fenômeno complexo da realidade: a educação do campo.

Nossa orientação metodológica tem como matriz o **materialismo histórico e dialético**. História porque é produto da atividade humana e um determinado tempo e é dialético porque traz o movimento pelo devir do homem. O homem é o produto de sua própria história. Nesse processo, o homem é sujeito de sua existência material e o método que permite captar esta singularidade é dialético e histórico, pois sua essência reside no processo de elaboração do conhecimento, que parte do mundo material, ou seja, das relações sociais de produção da existência à representação conceitual. Dessa forma, conhecer cientificamente um determinado fenômeno da realidade exige um método que, para dar conta do objeto em sua totalidade, leva em consideração a história e o movimento do fenômeno em uma totalidade da experiência humana. Este só pode ser histórico e dialético (AMBONI, 2014, p. 29).

[...] o **método dialético** tem por objetivo interpretar a realidade com enfoque na totalidade dos processos que a regem e no princípio da contradição desses fenômenos. Por este fato, está intrinsecamente ligado ao tema proposto para este estudo: que significado tem para os movimentos sociais do campo, a formação superior universitária de seus integrantes (ZANCANELLA, 2011, p. 20).

As teses trazem evidências de interpretações da realidade por parte dos pesquisadores, o movimento em direção à compreensão da vida dos homens (nesse caso, homens “do campo”) em sociedade, a fim de superar a realidade educacional aparente e buscar a realidade educacional concreta em suas múltiplas contradições e facetas. Buscaram a interpretação de seus respectivos objetos, com a finalidade de chegar a, pelo menos, alguns de seus elementos essenciais.

Nas *escavações* do terreno fértil das produções, identifiquei 1 estudo de caráter qualitativo desenvolvido no enfoque fenomenológico-hermenêutico, realizado por Reis (2009).

No Quadro 12 estão detalhados os estudos realizados que se assumiram ou têm características da AQDialética e que assumiram o materialismo histórico dialético como principal fundamento e procedimento.

A análise por mim realizada e expressa no Quadro 12 mostrou-me que a Abordagem Qualitativa pautada na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético foi adotada pela maioria absoluta dos pesquisadores. De um total de 23 teses doutorais, 22 declararam expressivamente terem optado pela Abordagem citada, apenas uma se disse Quanti-Quali.

Quadro 12: Amostras, paradigmas de pesquisa adotados e IES onde foram defendidas

AMOSTRAS	ABORDAGEM
AMBONI, 2014	Qualitativa
ANTONIO, 2010	Qualitativa
BATISTELA, 2012	Qualitativa
BARBOSA, 2012	Qualitativa
BONAMIGO, 2007	Qualitativa
CAMINI, 2009	Qualitativa
CARVALHO, M. 2011	Qualitativa
CARVALHO, R. 2011	Qualitativa
CASAGRANDE, 2011	Quantitativa-Qualitativa
COMERLATTO, 2012	Qualitativa
FONSECA, 2013	Qualitativa
HACK, 2012	Qualitativa
HALMANN, 2011	Qualitativa
LOPES, 2013	Qualitativa
MEDEIROS, 2010	Qualitativa
MEDEIROS, 2012	Qualitativa
REIS, 2009	Qualitativa
RIBEIRO, 2012	Qualitativa
SOUZA, 2011	Qualitativa
SANTOS, 2011	Qualitativa
SCALABRIN, 2011	Qualitativa
TORRES, 2012	Qualitativa
WOLFF, 2007	Qualitativa
ZANCANELLA, 2011	Qualitativa

Fonte: Teses doutorais selecionadas para análise

3.3.1 Nível Metodológico

Toda pesquisa científica tem maneiras de organizar os processos de conhecimento, aliás, é na possibilidade de se provar metodologicamente os processos científicos “que se distingue o discurso científico dos demais” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 82).

As teses aqui analisadas seguiram passos, procedimentos, estratégias, maneiras de se aproximar e abordar o objeto de estudo, como será mostrado a seguir.

3.3.1.1 Forma de aproximação do objeto

A aproximação do objeto ocorreu de diferentes maneiras, caracterizadas por um processo de reflexão da totalidade complexa. É marcante a relação com grupos de educadores envolvidos com causas populares e que defendem educação de qualidade para todos como direito. Outra forma muito característica dos pesquisadores foi o envolvimento na vida acadêmica, a militância no movimento social, a imersão no campo teórico da temática e o estudo de campo (a ida ao *lócus* da pesquisa); o exercício da profissão do pesquisador, no qual contribuiu com questões relacionadas às causas do Campo com alternativas contra-hegemônicas aos modelos postos.

Antonio (2010) contextualizou o nascimento da Educação do Campo, os Movimentos, eventos, instituições e órgãos participantes, criação de programas e leis. Acessou documentos produzidos pelos movimentos sociais populares do campo, documentos oficiais no âmbito das políticas públicas. O autor mostra a forma de apropriação e expropriação da terra por parte do capital, transformada em mercadoria, como propriedade privada, estimulada e protegida pelo Estado. Trata ainda da apropriação da terra e exploração do trabalho, monetarização da vida econômica do camponês, dissolução do campesinato. Fez o cotejamento entre fontes documentais e temáticas sobre a Educação do Campo para compreender conceitos e categorias da produção científica referente à discussão do âmbito do Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho. A vivência em situações concretas como a militância chega a ser apontada como um elo nessa aproximação. Os excertos a seguir resumem satisfatoriamente o que falei.

O interesse pela temática se constitui uma experiência vivida em processos de luta sociais, especialmente no Estado do Piauí, nas quais os movimentos sociais vêm constituindo processos participativos em favor da conquista de direitos e pela democratização do público, a partir da perspectiva da transformação social (MEDEIROS, 2010, p. 15).

O interesse pela pesquisa advém de dois tipos de experiência: a primeira, da **prática concreta como filha de agricultores e militante dos movimentos sociais do campo**, que me colocou diante do viver em uma região (Transamazônica), marcada pela ausência e fragilidades das políticas públicas, cuja realidade nos desafiou a pensar um projeto de desenvolvimento do campo que se contrapusesse ao modelo de desenvolvimento econômico imposto pelo governo militar. E, a segunda, da **atuação como educadora e pesquisadora** em experiências educativas junto às populações do campo no Pará e na Amazônia, que me desafiam a pensar a Educação do Campo, compreendendo suas populações como protagonistas dos processos formativos e de mudanças (SCALABRIN, 2011, p. 14, grifo nosso).

No percurso para compreender o problema em foco busquei na mediação das abstrações teóricas, agora entendidas como recurso do pensamento para se aproximar do real, desenvolver a decomposição do objeto de estudo. O princípio da universalidade e as categorias da contradição, da totalidade, do trabalho educativo, foram tomados para analisar os conceitos e categorias presentes nas proposições da licenciatura em educação do campo [...] (SANTOS, 2011, p. 21-22).

A imersão mediante pesquisa, estudos, participação em grupo de pesquisa, engajamento no movimento estudantil, pesquisa em teses, dissertações, livros, estudos publicados por pesquisadores a região onde ocorreu a pesquisa, foram meios utilizados também como forma de aproximação do objeto de estudo.

Além do estudo de alguns referenciais teóricos, participação em encontros realizados pelo MST; algumas técnicas de pesquisa como a observação e a entrevista, também serviram como meio de aproximação do pesquisador ao objeto. Valeram-se, ainda, da análise de documentos escritos do MST e textos de pensadores e teóricos apoiadores (COMERLATTO, 2010).

A execução do tipo de pesquisa adotada e suas ferramentas contribuiu para a aproximação ao objeto, que é também uma forma de inserção na realidade estudada.

Penso que a escolha [do estudo de caso] me permitiu uma visão de conjunto, já que o projeto de legalização de escolas itinerantes avançou para outros estados da federação. Também ajudou a compreender a realidade estudada, a partir da vivência, da observação e da análise dos registros. Além da trajetória desta experiência em processo a posteriori (CAMINI, 2009, p. 44).

Essa pesquisadora apontou pela realização de pesquisa no curso de Mestrado voltado ao cotidiano pedagógico de professores em uma escola de assentamento. Acompanhou a criação, a trajetória e a formação de educadores de escolas itinerantes em diferentes estados da federação brasileira, experiência registrada e sistematizada em produção escrita. Sua história de vida aparece como decisiva nesse processo.

A minha história de vida foi decisiva para a opção pelo engajamento nas lutas populares, próxima, sobretudo do trabalho que tem sido realizado nos últimos anos em prol da educação dos Sem terra. Esta militância aguçou a curiosidade de entender e buscar, através da pesquisa, algumas respostas a tantas indagações levantadas a cada passo que era dado em direção a uma escola itinerante (CAMINI, 2009, p.30).

Tendo acompanhado o processo de consolidação da Escola Itinerante desde sua gênese, como integrante do Setor Nacional de Educação, incorporando a tarefa de 'guardião da memória'; tenho um compromisso social e o dever de debruçar-me e, num tempo preciso e determinado, registrar e analisar esta experiência dentro da esfera da academia (CAMINI, 2009, p.32).

Esta proposta de estudo surge a partir do interesse, enquanto professora, em unificar a educação e a psicologia desde uma perspectiva crítica. Para isto, parto da análise de uma experiência de formação de educadores/as dos Movimentos Sociais do Campo, que avançou nesta direção devido a seu vínculo com a realidade brasileira, devido ao conjunto de matrizes teóricas que a constituem e ao acúmulo, de mais de duas décadas, de experiência na educação e na formação humana (WOLFF, 2007, p. 3).

Em relação ao objeto de discussão desse tópico, percebi a existência de uma fenômeno que, como um fio, atravessa os argumentos que indicam a aproximação dos pesquisadores aos objetos, refiro-me a análise, geralmente com críticas ácidas, ao sistema capitalista e seus efeitos à sociedade, bem como os movimentos e projetos contra-hegemônicos; daí a frequente contextualização sobre a apropriação da terra pelo capital, a luta pela terra, a criação dos movimentos sociais, o fortalecimento dos sindicatos, o nascimento do MST nesse processo, o processo de conciliação de interesses dominantes, no Brasil, aos pobres do campo, exclusão e marginalização social, sobre o domínio do latifúndio sobre o território brasileiro e o desprezo aos povos expropriados, “pois o Brasil é, por excelência, a terra do latifúndio e, com ele, de uma profunda desigualdade social no campo e nas cidades, que podemos caracterizar como *apartheid* social no Brasil” (CAMINI, 2009, p. 8).

Por meio das citações é possível perceber que houve esforço, movimento, curiosidades epistêmicas, estratégias investigativas com o objetivo de aproximar-se dos objeto sob investigação.

3.3.2 Nível Técnico

Toda pesquisa que segue as exigências científicas em seu desenvolvimento defini suas fontes, técnicas a serem utilizadas para a coleta de dados e informações, formas de registro, de organização, de sistematização e tratamento dos dados e informações coletadas a respeito do problema estudado, os quais também são analisados por meio de determinadas técnicas. Esse processo de articulação é Nível Técnico.

3.3.2.1 Tipologias de Pesquisa

As tipologias de pesquisa escolhidas nos estudos que adotaram a Abordagem Qualitativa incluem a Pesquisa Participante, o Estudo de Caso e a Pesquisa-Ação, Pesquisa bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa Exploratória.

O Estudo de Caso assumiu o protagonismo nessas pesquisas, utilizado em 6 investigações (33,33%). Ao esclarecer a opção por esse tipo de pesquisa, a pesquisadora (nesse caso), aponta as qualidades características da mesma, seu embasamento, sua abrangência e possibilidades. É o que expressa a citação a seguir.

De acordo com Ludke e André (1986) o estudo de caso é um fenômeno singular dentro de um sistema mais amplo. [...] buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Essa escolha se justifica, sobretudo, por se embasar numa racionalidade crítica e de visão da totalidade, capaz de romper com o modo de pensar dominante, isolado, comprometido política e socialmente com a classe dominante. A totalidade, pois, é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações. Penso que a escolha me permitiu uma visão de conjunto, já que o projeto de legalização de escolas itinerantes avançou para outros estados da federação. Também ajudou a compreender a realidade estudada, a partir da Vicência, da observação e da análise dos registros (CAMINI, 2009, p. 44).

Delimitamos duas experiências de formação para educadores do campo, a do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste - Campus de Francisco Beltrão e Campus de Cascavel - Paraná. Nesse sentido, essa investigação se trata de um estudo de caso (ZANCANELLA, 2011, p. 5-6).

Baseado nessa compreensão metodológica, o princípio adotado para o desenvolvimento deste trabalho consiste no estudo de caso, de abordagem qualitativa, apoiada no materialismo histórico e dialético, como fundamentação filosófica do estudo (HACK, 2012, p.26).

O estudo de caso, aqui desenvolvido, consiste na observação detalhada de um contexto [...] e tem sido bastante utilizada na abordagem materialista histórico-dialética (WOLFF, 2007, p. 47).

O percurso seguinte voltou-se para uma pesquisa empírica, um estudo de caso sobre a tendência da pedagogia da alternância que é praticada na EFAA, no Oeste da Bahia, que atende aos jovens camponeses, a maioria pertencente ao terceiro maior assentamento de Reforma Agrária da América Latina, e o mais antigo da Bahia (SOUZA, 2011, p. 15).

A referida pesquisadora adotou este tipo de estudo por entender que o mesmo “implica a realização de uma análise profunda [...] objetiva aprofundar os conhecimentos e a descrição de uma realidade delimitada [esse estudo] tem como principal propósito realçar as características e atributos da vida social de uma determinada instância” (*idem*SOUZA, 2011, p. 15).

O segundo tipo mais adotado foi a Pesquisa Participante; na justificativa, o pesquisador argumenta que pelos princípios desta procurou “articular a base teórica e

empírica” (ANTONIO, 2010, p. 24), pois, de acordo com essa argumentação, “na relação entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados que se definem as ferramentas teóricas e metodológicas” (*ibidem*, p. 24).

A opção pela Pesquisa Qualitativa é justificada por ser considerada adequada ao tema da pesquisa.

A abordagem qualitativa se fez necessária e adequada, uma vez que o tema de estudo tem ocorrência em ambientes construídos através de processos historicamente constituídos, onde os sujeitos são agentes ativos, o que exigiu um olhar e uma escuta sensíveis para todos estes elementos e as subjetividades neles implícitas. A compreensão de que os ambientes estudados são historicamente constituídos decorre de uma forma de compreender a realidade, o que, por consequência, faz com que esta característica não seja própria apenas destes ambientes, mas de todos os processos e fenômenos sociais (HALMANN, 2011, p. 35).

O Estudo de Caso, como se pode ver, além de ser justificada a opção pelos próprios pesquisadores, a mesma foi conceituada, mostrando a abordagem dentro da qual foi trabalhada, bem como sua pertinência como instrumento para se conhecer determinadas situações específicas e seu contexto.

3.3.2.2 Fontes de pesquisa

As fontes onde foram capturados os dados e as informações são bem variadas, como algumas não muito comuns, porém outras muito utilizadas em pesquisas científicas. Nem sempre os textos trouxeram as fontes claramente identificadas, alguns não trazem detalhes a respeito da opção; o pesquisador se reserva a dizer, por exemplo, que “para o estudo da Pedagogia da Alternância e das determinações da teoria do desenvolvimento sobre a educação brasileira, especialmente do campo, tomaremos como referência e fonte, a produção teórica e documental disponível” (BATISTELA, 2011, p. 47), porém não especifica no decorrer do texto.

Muitas vezes as informações sobre as fontes da pesquisa estão diluídas nas reflexões filosóficas tecidas sobre a metodologia utilizada, como no exemplo dessa amostra.

Mesmo que na história se fale da Escola Itinerante nos vários estados do Brasil que conseguiram legalizar o seu funcionamento nos acampamentos, escolhi um recorte que joguei mais adequado para os fins da pesquisa. A opção foi olhar para o conjunto da escola no Rio Grande do Sul e no Paraná, **considerando a proposta pedagógica** e seus desdobramentos, compreendendo que o projeto no seu todo é do MST [...] (CAMINI, 2009, p. 47).

Porém, tese como de Scalabrin (2011) explicita suas fontes de pesquisa, quais foram: relatório de teses doutorais, de dissertações de mestrado relativas à Educação do Campo, a Movimentos Sociais, a Universidades e Educação Superior; monografias de conclusão de curso de educandos assentados, projeto político-pedagógico e currículo dos cursos pesquisados; documentos – relatório do PRONERA (Torres, 2012).

Entre as fontes mais presentes nas teses estão: arquivos de instituições como o INCRA, em Medeiros (2010); fontes documentais como documentos escritos do MST, textos produzidos por pensadores desse movimento, diários de campo, matrizes teóricas do MST, planos de ensino, planos de aula, documentos de escolas, relatórios de estágio, Relatos de Tempo Comunidade, atas, cadernos da realidade, organogramas de escolas, Projetos de Educação Ambiental elaborados por alunos.

Serviram de fontes bibliográficas dissertações, monografias e livros:(BARBOSA, 2012); (BONAMIGO, 2007); COMERLATO (2010); (FONSECA, 2013); (HACK, 2012); MEDEIROS (2012); (SOUZA, 2011); (WOLFF, 2007); (ZANCANELLA, 2011).

Háteses cujo autor faz questão de caracterizar as fontes como uma forma de justificar a escolha e elencar as que foram utilizadas.

Sendo assim, em relação às fontes, esses podem ser caracterizados como: **fontes vivas** as quais maior detalhamento das informações (estudantes, professores, e funcionários do Institui Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA); **fontes documentais**, de forma a completar os dados obtidos através dos demais instrumentos (documentos, planos, projetos, textos, produções, demais materiais didáticos, referentes ao Curso de Pedagogia da Terra; ao ITERRA, ao método pedagógico; ao MST; entre outros); **fontes de observação direta**, nesse caso a observação participante a qual insere profundamente o pesquisador na realidade estudada (o ITERRA-IEJC, o trabalho pedagógico no interior deste primeiro, a vivência da dinâmica curricular da quinta etapa de formação dos educadores).

Dentre as fontes documentais utilizamos os seguintes documentos: a) Relatório da Prática de Campo da Turma de Pedagogia da Terra Margarida Alves – Versão Preliminar; b) o projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERGS; c) o Projeto Metodológico da Etapa 5 do Curso de Pedagogia da Terra – Turma 2; d) a Minuta de Projeto de Pesquisa do curso; e as publicações do ITERRA, os chamados Cadernos do Iterra; e) Número 2, que apresenta a proposta do Projeto Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro; f) Número 6 – Pedagogia da Terra; g) Número 9, que apresenta a proposta do Método Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro (CASAGRANDE, 2007, p. 94-95).

Relatório descritivo e analítico dos educandos sobre a realidade tecnológica de onde viviam e atuavam, os conteúdos digitais construídos por cursistas, na forma de imagens, sons e vídeos serviram de fontes a Halmann (2011).

Serviram ainda de fontes: filmes, fotografias, entrevistas de educadores, seminários, métodos utilizados em instituições que trabalham com educação do campo, como o IEJC, memórias de turmas, “memória fotográfica que guarda lembranças de escolas, educadores e crianças que viveram acampadas [...]” (CAMINI, 2009, p. 46); outros documentos de domínio público e particular.

Fica evidente uma interlocução entre as fontes bibliográficas e documentais, no caso referente à educação do campo, como forma tanto de aprofundamento quanto de solidez dos dados e das informações,

Em sua realização, os meios de investigação consistiram na pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes de consultas **diversas obras** que referenciam a Educação do Campo e demais assuntos selecionados ao estudo, **bem como, documentos** como o Projeto Político Pedagógico dos cursos superiores universitários, materiais do MST e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, dentre outros (ZANCANELLA, 2011, p. 19, grifo nosso).

Os documentos analisados foram projeto pedagógico do Curso Pedagogia da Terra, os planos de curso, o currículo e os projetos de educação ambiental elaborados pelos alunos/sujeitos durante o desenvolvimento do curso. Também os documentos da I ‘Conferência Nacional por uma educação do campo: por uma política pública de educação do campo’ os documentos do PRONERA/INCRA documento do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) e as Diretrizes para a Educação do Campo’ e da ‘Escola Ativa’ do CNE/CEB (FONSECA, 2013 p. 24).

Outras fontes de pesquisa estavam ligadas a instituições ou órgãos institucionais como o Ministério de Desenvolvimento Agrário/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (MDA/NEAD); O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) e Ministério de Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria e Educação a Distancia (SEED); Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDRS); Secretaria de Ensino Superior (SESu) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Educação (CNE); Grupo Permanente de Trabalho (GPT) onde foram capturados: Diagnóstico da situação da educação do campo e da realidade social, política econômica e agrária do campo; referenciais e propostas da política nacional de educação do campo e das políticas públicas de formação de professores da educação básica a (Programas, ações do governo); propostas de formação de professores dos movimentos sociais de luta pela terra articulados no Movimento Nacional de Educação do Campo (relatórios, material didático

pedagógico); Marcos Legais da política de formação de professores do campo (Diretrizes, Pareceres, Resoluções) (CARVALHO, M. 2011).

A partir do que trabalhei nesse último parágrafo, entendo haver um paradoxo, uma vez que o movimento que se insurge contra o Estado e seus projetos está de certa forma, ligado a ele.

3.3.2.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados e informações

Nem sempre as teses estudadas apresentaram as técnicas e instrumentos da coleta de dados e informações. O relatório de Batistela (2011), por exemplo, deixou essa lacuna. A partir da análise que eu fiz, entendi que a própria pesquisa bibliográfica e documental seguida de análise serviu para coletar. A partir das referências bibliográficas, observei que foram coletadas informações em eventos como palestras, encontros, visitas em sites de Programas de Pós-Graduação.

Scalabrin (2011) não apenas detalhou as fontes utilizadas, como também informou que realizou entrevistas em sua investigação; o tempo e os sujeitos também.

Para coletar as informações realizei, em fevereiro de 2009, entrevistas abertas com três professores que compõem o núcleo de Educação do Campo na UFPA-Campus Marabá que coordenam os cursos de Agronomia, Pedagogia e Letras do Campo; e, com seis dirigentes ligados aos movimentos sociais do campo, sendo dois do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um da Comissão Pastoral da Terra (CPT), dois da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará e Amapá (FETAGRI) e um da Escola Família Agrícola (EFA/FATA) (SACALABRIN, 2011, p. 34).

Outros pesquisadores se valeram de entrevistas, grupo focal, círculo de cultura (CARVALHO, R. 2011; TORRES, 2012; RIBEIRO 2012). As técnicas que assumiram a predominância foram a Entrevista e a Observação. A entrevista foi utilizada em 11 investigações (61,11%), das quais 4 foram entrevistas semiestruturadas; 7 pesquisadores recorreram a Observação como técnica (38,88%); duas foram Observação-Participante. Grupo Focal, história oral, também serviram de técnicas de coletas de dados e informações, histórias de vida.

Os pesquisadores procuram justificar suas escolhas geralmente com base em algum teórico da área da pesquisa científica, como fez Casagrande (2007).

Enquanto técnica de pesquisa, nossa opção foi pela *observação participante*, aqui entendida como *uma estratégia de campo que combina*

simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção de forma a envolver um conjunto de técnicas metodológicas que pressupõem um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (CASAGRANDE, 2007, p. 96).

A entrevista foi assumida como uma técnica realmente importante no processo investigativo, por isso envolveu diferentes sujeitos, direta ou indiretamente com o objeto pesquisado. A técnica em discussão teve como sujeitos, alunos egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo (MEDEIROS, 2010), educadores (HACK, 2012), lideranças nacionais do MST, autores de Místicas, membros do ITERRA (COMERLATO, 2010).

Dito de outra forma, a entrevista além de abranger diversos sujeitos, serviu como meio de aquisição de informações que serviram de materiais para a produção escrita e conclusões a respeito da temática abordada.

Partindo das observações das Místicas ocorridas nesse encontro, de entrevistas com as equipes realizadoras dessas Místicas, de entrevistas com militantes do MST que dedicam sua militância à Mística dentro do Movimento, de entrevista a apoiadores do Movimento, apresento uma pequena descrição daquilo que vi e ouvi nesse encontro nacional. Partindo desse evento que reuniu mais de 200 pessoas de todos os lugares do país e representantes de entidades apoiadoras do mundo inteiro, apresentei alguns escritos que o MST e seus militantes têm produzido no campo da Mística. Faço algumas considerações sobre esse conceito que me levaram a necessidade de apresentar a Mística dentro do MST como uma prática altamente contra-hegemônica, contra-ideológica e revolucionária por ser um espaço de construção da participação, da expressão das convicções e dos sonhos individuais e coletivos e por isso representa um espaço de construção de um projeto emancipatório que pretende ultrapassar o modelo liberal. Desenvolvo uma reflexão sobre a produção teórica de integrantes do MST sobre a Mística e como ela se relaciona com a construção de um projeto que possa vir a ultrapassar o modelo liberal. Como se dá a sua influência para a construção dos sujeitos coletivos e as práticas emancipatórias dentro do MST (COMERLATTO, 2010, p. 8-9).

Fonseca (2013), informou a amostra selecionada de seu público, o espaço onde foram procurados para a entrevista, o critério de seleção e as implicações dessa técnica.

Desses quinze alunos/professores, foram selecionados três para a realização da entrevista *in loco*, ou seja, na escola do assentamento em que o aluno/professor trabalhava. O critério de escolha desses sujeitos para a entrevista foi a elaboração e a execução de um projeto de educação ambiental na escola, relatado no questionário. A entrevista permitiu aprofundar a identificação e a análise da educação ambiental nos dois espaços formativos: o curso de formação e a sala de aula dos alunos/professores (FONSECA, 2013, p. 24).

A entrevista, em amostras como Camini (2009), serviu como uma técnica de compreensão de um determinado processo, ligado ao objeto ou problema estudado.

[...] nas leituras e entrevistas que realizei, assim como nas visitas a algumas escolas itinerantes, me detive na **observação do processo** a partir de duas categorias: a atualidade – a relação entre a escola e a prática social e a auto-organização dos educandos (CAMINI, 2009, p. 44).

Justifica-se também como mecanismo para compreender ou confirmar determinada questão da pesquisa, como por exemplo, “se a Escola Itinerante do MST tem práticas pedagógicas que sinalizam para a afirmação de um modelo de caráter socialista” (CAMINI, 2009, p. 47), outras vezes, para ampliar a questão e suscitar novas perguntas, ou mesmo, para perceber a distância existente entre algo que é tido como dominante e algo que se defende como contra-hegemônico; a exemplo do projeto de escola capitalista e o projeto de escola itinerante dos acampamentos do MST (CAMINI, 2009).

Como instrumento que fornece detalhes ao pesquisador, baseado na descrição; a Observação serviu de ferramenta para a coleta de dados e informações em conjunto com outras técnicas. Foram observados eventos, encontros, atividades educativas, reuniões de educadores, seminários, atividades de sala de aula, desenvolvimento de cursos dentro de determinadas técnicas como a Pedagogia da Alternância, a realidade pesquisada de um modo geral, que possibilitaram a coleta de relatórios, anotações, diários, gravações, fotografias, organogramas, atas.

A ida a campo seja para fazer observação, aplicar questionário, realização de entrevistas; vai além do cumprimento de uma etapa da pesquisa; é utilizada para contatar e saber da disposição ou não dos sujeitos em participar da pesquisa, aplicação de questionário a fim de colher informações a respeito desses sujeitos, ambientar-se ao *locus* da investigação, definir os rumos ou o possível itinerário dessa.

No assentamento, visitei seis famílias assentadas, expliquei os objetivos da minha pesquisa e questionei se havia disposição deles em participar com informações, relatos e conversas sobre a vida, o trabalho, a comunidade... Nesse mesmo momento, apliquei um pequeno roteiro de questões dirigidas sobre os dados da família, número de participantes, idade, escolaridade, associados ou não na comunidade e se participavam ou não das reuniões do MST. Esse primeiro contato teve o propósito de diminuir o estranhamento característico de um trabalho de campo, sobretudo numa realidade em que, como pesquisador, somos um pouco estranhos. Através dessas atividades, das visitas, das discussões prévias, do ‘questionário piloto’ foi possível vislumbrar e definir as principais estratégias para a realização da coleta de dados (BONAMIGO, 2007, p. 20).

Sobre as questões que envolveram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as suas opiniões/concepções/ avaliações, as suas relações com a escola e o Assentamento, entrevistei duas pessoas: uma que representa o Movimento na coordenação da comunidade e outra que é a coordenadora liberada da Regional Sarandi do MST, responsável pelo trabalho e organização dos núcleos de base do Movimento no interior do Assentamento 16 de março (*idem*, 2007, p. 20).

Os instrumentos dos quais se valeram os pesquisadores envolvem alguns bem conhecidos do meio acadêmico, com destaque para o uso de Questionário tanto aberto quanto fechado; ficha de registro, formulários de questões, roteiros com perguntas, diário de campo, o uso de instrumentos eletrônicos como máquina fotográfica, gravador de áudio, produção de filma,

A aplicação dos questionários foi realizada na cidade de Goiânia, na FE/UFG no mês de julho de 2010, para todos os alunos do curso presentes no módulo VIII, que se dispuseram a partir da pesquisa. De um total de cinquenta e nove alunos presentes, cinquenta e seis responderam ao questionário. Destes, identificaram-se como professores quinze alunos vinculados a escolas públicas municipais, estaduais ou dos movimentos sociais (FONSECA, 2013, p. 24).

A respeito das *técnicas e instrumentos de coleta de dados e informações*, observei que os autores valeram-se das mais frequente e comumente utilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Os pesquisadores operaram com essas ferramentas sem grandes ousadias investigativas, seguindo basicamente as orientações das referências teóricas adotadas.

3.3.2.4 Organização, sistematização e tratamento dos dados e informações

Os textos foram organizados, basicamente, em uma estrutura comum com introdução, capítulos, tópicos, subtópicos, conclusão ou considerações finais. Há trabalhos cujo capítulo final é a conclusão, não há, portanto, um espaço específico com essa denominação.

As informações levantadas também seguem uma linha muito parecida, sem muita diferença de uma a outra, ou seja, a partir de reflexões interpretativas dos autores sobre os indicadores e as fontes que serviram de referências teóricas. Um misto de argumentações do pesquisador a partir de referências teóricas, base empírica, relatos, quadros, gráficos, tabelas, figuras, organogramas, mapas, fotografias. Em vários casos as opções são informadas pelo pesquisador.

Os dados empíricos relativos ao trabalho pedagógico do processo de formação de professores do ITERRA-IEJC foram tratados de forma a articular as dimensões quantitativas e qualitativas do fenômeno. Partimos da compreensão de que as experiências em estudo se constituem como processos, nos quais a tensão e inter-relação entre a quantidade e a qualidade, fazem emergir no real concreto, novas formações materiais. Esta compreensão de processo possibilita que o real seja constantemente modificado em qualidade e, portanto, em quantidade, e vice-versa (CASAGRANDE, 2007, 2007, p. 96).

Depreende-se do fragmento acima o uso da pesquisa quanti-qualitativa tendo em vista a totalidade do acontecimento, uma das características da pesquisa dialética, ou seja, mesmo nos trabalhos que se proclamam qualitativos estão contidas características da matriz paradigmática vinculada ao pensamento dialético.

No conjunto das diversas explicações apresentadas, houve caso de pesquisador que enveredou pela elucidação da forma como organizou o estudo, no sentido de melhor apropriação, compreensão de um determinado fenômeno ou de sua importância a um grupo social ou a sociedade em geral. A explicação, quase sempre, traz o detalhamento da organização das teses e de como está sistematizada.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Trata-se de um estudo que pretende elucidar a importância pedagógica da Mística para a constituição própria do MST enquanto sujeito coletivo, e por conseqüência, a importância da Mística na proposição de alternativas emancipatórias e revolucionária para a sociedade liberal. Para poder alcançar esse objetivo primeiramente abordei a questão dos Movimentos Sociais dentro do Estado Liberal mostrando os limites da *legalidade* imposta pelo Estado de Direito e com isso questioneei os limites da cidadania liberal que nada mais é que a garantia apenas abstrata dos direitos individuais. Nesse mesmo viés apresentei argumentos que mostram a necessidade de se repensar a democracia liberal dando vazão às reivindicações desses Movimentos Sociais sob pena de crescer a deslegitimação das ações desse Estado desse Estado Liberal. Além disso, pretendi mostrar que o MST, apesar das vozes discordantes midiáticas, cumpre um papel importante para a extensão da democracia brasileira (COMERLATTO, 2010, p. 8).

A reflexão, transformada em argumentos textuais, tecidos a partir da apropriação teórica atinente à temática ou ao objeto estudado, está muito presente nas teses como uma espécie de argamassa entre os acontecimentos ou fatos, as informações e a construção do conhecimento sobre o que foi investigado.

Desenvolvo uma **reflexão sobre a produção teórica de integrantes do MST sobre a Mística** e como ela se relaciona com a construção de um projeto que possa vir a ultrapassar o modelo liberal. Como se dá a sua influência para a construção dos sujeitos coletivos e as práticas emancipatórias dentro do MST (COMERLATTO, 2010, p. 9, Grifo nosso).

Scalabrin (2011) procedeu a partir da ideia de ecologia de saberes na acepção de Boaventura de Souza Santos. A sistematização e organização também se deram mediante o uso de gráficos, tabelas, quadros, mapas, organogramas, ilustrações, fotos. Também se deu de acordo com as diretrizes de determinada teoria ou Pedagogia, a exemplo de Santos (2011), o qual deixou claro em sua tese que “para analisar os referenciais pedagógicos e epistemológicos das proposições sobre Licenciatura em Educação do Campo tomarei como referência a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é entendida como uma pedagogia Marxista” (SANTOS, 2011,p. 19).

As referências teóricas nas quais os pesquisadores se apegaram ou se valeram, expressaram-se em formas específicas como a Análise de Conteúdo (SOUZA, 2011) ou como fios que deram consistência ao tecido textual (BARBOSA, 2012); (BONAMIGO, 2007); (FONSECA, 2013); (MEDEIROS, 2012).

Em síntese, a organização, a sistematização e o tratamento dos dados e das informações seguiram uma linha muito parecida e obediente aos manuais que tratam da organização de trabalhos científicos. Os textos não apresentaram uma *arquitetura* digna de ser considerada como algo criativo, inventivo; que tenha fugido do que é habitual nos textos de teses doutorais. Não significa dizer, porém, que tenha faltado rigorosidade no que fora produzido.

3.3.3. Nível Teórico

Embora seja mais abrangente em sua acepção original, aqui trabalhei apenas duas dimensões desse Nível, ou seja, as temáticas privilegiadas e os autores cultivados pelos autores na produção de suas respectivas teses doutorais.

3.3.3.1 Temáticas privilegiadas

As principais temáticas abordadas nas teses foram Formação de Professores/Educadores, Licenciatura em Educação do Campo, Escolas Itinerantes e Pedagogia da Terra, Prática Docente em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Em menor volume, porém dignas de registro, identifiquei outras temáticas, quais sejam: Movimentos sociais, Educação do Campo, Currículo, Pedagogia da Alternância,

Política Evidentemente, no processo de exploração dessas temáticas, outras foram discutidas em seus contextos, mas essas foram as mais amplas e debatidas.

3.3.3.2 Autores clássicos cultivados

Obviamente uma variedade de autores foi cultivada nas aventuras investigativas analisadas. Para tratar especificamente da Investigação Qualitativa, foram explorados autores como Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen, precisamente a obra “Investigação Qualitativa em Educação”; e Menga Lüdke & Marli André, na obra “**Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas”. Foram consultados também: Antônio J. Severino, Maria Cecília de Souza Minayo, Augusto Nivaldo Silva Triviños; Antônio Chizzotti.

Voltado ao campo teórico da Educação do Campo, autores clássicos como Anton Makarenko, Moisey M. Pistrak; deste, a famosa obra “Fundamentos da escola do trabalho”. Entre os que discutem a Educação do Campo, no Brasil, os mais consultados foram Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, Edgar Jorge Kolling, Miguel Arroyo, Maria Isabel Antunes-Rocha, Celi Zulk Taffarel, Bernardo Mançano Fernandes, Célia R. Vendramini.

Como uma espécie de fio, atravessa todas as discussões várias obras de Paulo Freire. Na teia de discussão de obras exploradas, está presente um importante debate sobre a educação popular; nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão e Conceição Paludo aparecem com frequência nas teses.

Sobre a Pedagogia da Alternância, Jean-Claude Gimonet; sobre movimentos sociais, Maria da Glória Gohn. Na busca de uma compreensão mais ampla de questões mais amplas, como as agrárias, por exemplo, cultivou-se Caio Prado Júnior. Foram fortemente lembrados clássicos como Karl Marx, Marx e Engels, Max Weber, Karl Polanyi, Pierre Bourdieu, Eric Hobsbawm, Paul Thompson, Roger Chartier, Enrique Dussel, Antonio Gramsci, Paolo Nosella, Boaventura de Sousa Santos, István Mészáros (este muito utilizado nas discussões sobre o capital e seus efeitos).

Para fundamentação a respeito das discussões sobre escola, ensino e aprendizagem, formação de professores, história da educação, Dermeval Saviani, António Nóvoa, Mario A. Manacorda, Gaudêncio Frigotto, Florestan Fernandes.

Outros autores de nomes reconhecidos no meio acadêmico foram cultivados tais como Darcy Ribeiro; Paolo Nosella; Isaac Newton; Friedrich W. Nietzsche; Antonio Munarim; Edgar Morin; John Locke; Jean-François Lyotard; Acácia Zeneida Kuenzer; Thomas Hobbes; Roger Chartier; Roque Laraia; Michael Foucault; Clifford Geertz;

GyörgyLukács; Lourenço Filho; William Killpatrick; Marilena Chauí; Mário Sergio Cortella. O **Apêndice E**, mostra uma lista mais completa dos autores e das respectivas obras exploradas nas teses estudadas.

Muitos foram os autores que serviram de referências, ligados, conseqüentemente a diferentes correntes e pensamentos, o que possibilita deduzir que a educação do campo é um terreno concebido e explorado a partir de uma vasta abordagem teórica, filosófica, epistemológica.

3.3.4 Nível Epistemológico

A construção do conhecimento é um processo complexo; implica a mobilização e envolvimento de um conjunto de fatores. Na Matriz Paradigmática aqui utilizada, o Nível Epistemológico abrange a validação científica, concepção de causalidade, Pressuposto gnosiológico; Pressupostos lógicos-gnosiológico; dentro deste a relação sujeito-objeto, Pressupostos Ontológicos, do qua fazem parte a Concepção de Homem, concepção de educação, concepção de escola e a concepção de realidade.

3.3.4.1 Validação científica

A validação científica é justificada por critérios variados. A produção teórica de intelectuais que atuam e escrevem sobre o campo, as quais geralmente são utilizadas como respaldo as argumentações e reflexões dos pesquisadores, as narrativas de entrevistados, depoimentos.

De outro modo, para o autor [referindo-se a Miguel Arroyo (2008)], esses cursos deveriam ser pensados a partir da diversidade, com seus processos históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, para além de concepções generalistas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência, que geram padrões únicos de classificação e hierarquização fortemente presentes no sistema escolar e na academia (FONSECA, 2013, p. 71)

Segundo Caldart (2004), desde o início da década de 1980, essa preocupação [com a educação] se fez, primeiramente, com a mobilização das mães e professoras nos acampamentos e assentamentos, o que resultou na criação do Setor de Educação, em 1987 (FONSECA, 2013, p. 75).

Ao cruzar o debate teórico com as vivências expressas nas falas dos sujeitos, tentamos estabelecer um movimento entre o real pensado e o vivido,

explicitando as contradições e os conflitos presentes no encontro entre as duas lógicas diferenciadas – universidade e movimento social – buscando compreender os limites e possibilidade da formação de um pedagogo de ‘ novo tipo’ [...] (TORRES, 2012, p. 29).

De acordo com o texto, a idéia de transmissão de conhecimento por parte do professor não deve ser tomada como o centro de seu trabalho, os “indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade”. Esta afirmação confirma a concepção de Perrenoud acerca do trabalho do professor na atualidade, qual seja: “os professores devem parar de pensar que **dar aulas é o cerne da profissão**. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas” (PERRENOUD, 2000*apud*SANTOS, 2011, p. 56).

A própria teoria que serviu de base ao estudo, como está expressa no excerto do texto de Santos (2011), que ao tratar da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo paradigma considera que “o processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado por essa Pedagogia como um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital” (SANTOS, 2011, p. 19, grifo nosso), completa dizendo:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2006*apud* SANTOS, 2011, p. 19-20).

Nessa tese, tomei como ponto de partida a singularidade das proposições do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Todavia, para analisar tais formulações considerei alguns embates teóricos no âmbito da filosofia e da pedagogia, as quais têm íntima conexão com os problemas práticos das lutas de classe, do capital e da direção ideológica intentada pela burguesia cujos reflexos se espraiam ao conjunto da sociedade (SANTOS, 2011, p. 21).

Outras vezes as próprias reflexões argumentativas, interpretativas tecidas a respeito do objeto, convalidadas com relatos, documentos; como fez Fonseca (2013, p. 24) “A entrevista permitiu aprofundar a identificação e a análise da educação ambiental nos dois espaços formativos: o curso de formação e a sala de aula dos alunos/professores”. A voz do sujeito ganha significativa importância, uma vez que “são portadores de registros de caráter singular” (ZANCANELLA, 2011, p. 10). Questionamentos sistematizados valorizaram “a

elaboração argumentada, buscando a relação entre a teoria e a prática social” (ANTONIO, 2010, p. 17-18).

A questão fundamental, assim caracterizada, traz relações de um contexto sócio-político atual, como marco temporal das duas últimas décadas, com questões acerca da Educação do Campo. Esse contexto é a referência principal para análise aqui desenvolvida, justificando as questões ou temáticas selecionadas para compor a própria estrutura do trabalho. Nesse sentido, a análise procura situar abordagens teóricas que desenvolvem tais questões ou temáticas relacionadas com a importância histórica imprimida ao próprio núcleo da tese (ANTONIO, 2010, p. 13).

A intenção desta intermediação é registrar a argumentação posta nos dados empíricos coletados junto aos sujeitos selecionados em consonância/concordância ou contraponto às bases históricas e os conhecimentos acumulados que a literatura sobre a Educação do Campo tem mantido e disponibilizado para a pesquisa acadêmica (ZANCANELLA, 2011, p. 9).

Na rota dos registros, ao referencial teórico, foram aditados registros empíricos, depoimentos, fatos, interpretação do sujeito investigador. Fica bastante evidente que

[...] o referencial teórico da pesquisa também foi sendo construído em função da necessidade e do poder explicativo na compreensão do fenômeno em estudo e do lugar das técnicas e recursos dentro dessa abordagem (MEDEIROS, 2012, p. 27).

Na segunda citação (a seguir) o embasamento teórico é apontado, aliás, como um requisito para aproximação e apreensão da realidade.

A ação investigativa exigiu conhecer fatos, colher dados e realizar interpretações, ao tempo que procuramos avançar no conhecimento sobre as raízes históricas e culturais das lutas populares, principalmente no contexto das relações sociais no Brasil. Buscamos conhecer também a complexidade específica da experiência que compõe a práxis social do MST na promoção da Educação do Campo, em parceria com o Estado, no âmbito do PRONERA (MEDEIROS, 2010, p. 28).

A tentativa de aproximação e apreensão desta realidade requer embasamento teórico apropriado, a fim de dar conta de elucidar as contradições e os conflitos existentes na realidade focalizada como objeto de pesquisa, no caso em questão, a Escola Itinerante do MST. Para isso se faz necessário uma análise que contemple do empírico ao teórico e de volta ao empírico (CAMINI, 2009, p. 43).

Inegavelmente houve um diálogo constante do campo empírico com o objeto de estudo e seus desdobramentos, “até que se chegue a um ponto de análise que satisfaça, mesmo que, temporariamente, às questões traçadas para a investigação e suas circunstâncias” (MEDEIROS, 2012, p. 27).

Imagens como fotos, também serviram como validade científica, assumida pelo próprio pesquisador no relatório de tese. A exemplo dessa constatação, Amboni (2014, p. 207) afirmou que “para o MST, o acampamento representa posse imediata da terra, o que garante aos acampados os meios necessários para a reprodução social, conforme constatei na pesquisa e **trago o registro por meio de fotos**” (AMBONI, 2014, p. 207, grifo nosso).

Documentos, também serviram de prova científica. Ao procurar entender o que o curso de formação de educadores do campo solicitava da psicologia, o próprio pesquisador deixava claro que “nos documentos pesquisados encontra-se, em parte, esta resposta” (WOLFF, 2007, p. 118). Na sequência afirma que “busca-se uma contribuição de teorias que dêem conta da compreensão mais profunda de educação e formação e da identidade [...] e de seus sujeitos” (*ibidem*, p. 118).

Dessa forma, a validação científica constitui um verdadeiro mosaico composto por teoria, reflexões argumentativas, vozes de sujeitos, registros empíricos, depoimentos, interpretação do sujeito investigador, imagens, documentos, as quais foram suficientes para garantir a consistência científica da investigação.

3.3.4.2 Concepção de causalidade

Causalidade é concebida como um conjunto de fatores atrelados a diferentes realidades, como a realidade social do povo, da escola; os efeitos do projeto hegemônico de desenvolvimento capitalista, sustentado pelo aparato do Estado a nível local e mundial.

Da percepção de um tipo de escola e currículo distantes da realidade dos trabalhadores do campo. Escola destinada ao homem do campo, historicamente distante da realidade; da vida deste. Uma escola para a reprodução da dinâmica do capital (CAMINI, 2009). Deriva do próprio conhecimento de realidade adquirido na vida acadêmica, ou seja, na realização da pesquisa no curso de Mestrado voltado ao cotidiano pedagógico de professores em uma escola de assentamento.

Está inserida em uma compreensão mais ampla, em uma teia complexa e contraditória. A educação do campo é discutida na complexidade das problemáticas da educação brasileira. A causalidade não tem uma relação direta e mecânica causa e feito; porém, é compreendida dentro de uma noção de totalidade.

[...] ao se estar falando da educação do campo, e neste caso, da sua imbricação e possibilidade de superação das amarras do ideal

desenvolvimentista, também se está falando da educação brasileira, de forma geral, já que a compreendemos como única, porém, sem uniformizações ideológicas (BATISTELA, 2011, p. 39).

A não uniformização ideológica que o autor cita não se refere à Educação do campo especificamente, mas a educação brasileira em sentido mais amplo. Embora se oponha a uniformizações ideológicas, essa concepção nega, implicitamente, o caráter específico da educação do campo. Fiel à noção de totalidade, abordou a causalidade articulada à divergência entre as formulações relativistas (cultural e epistemológica) presentes no escolanovismo e a perspectiva marxista da universalidade; atentou para a defesa de uma educação do campo no contexto dos Movimentos Sociais; as proposições acerca da apropriação do conhecimento científico nos documentos oficiais de formação de professores no Brasil e da Licenciatura em Educação do Campo e os princípios epistemológicos e pedagógicos que fundamentam a Licenciatura em Educação do Campo (SANTOS, 2011).

Ao procurar entender como se realiza o diálogo, as trocas efetivas, as relações de confiabilidade no outro, as aprendizagens e mudanças provocadas na interação entre conhecimentos, sujeitos e instituições; no curso de Ciências Agrárias, Scalabrin (2011) identificou que a formação profissional na área das Ciências Agrárias não atendia aos pressupostos de uma agricultura sustentável; “o acesso à educação pela população do campo para a sua integração social e acesso aos meios de produção e as técnicas e tecnologias necessárias à melhoria de vida dessas populações, hoje restrita a poucos” (SCALABRIN, 2011, p. 17).

Ao tratar sobre o desafio para a formação de professores da educação básica na perspectiva do movimento social, Marize Carvalho (2011) deixou claro que a causalidade está atrelada à história do movimento social organizado, nesse caso, das necessidades que desejam e defendem; entre as quais: a exigência por educação, escola, políticas públicas específicas para o campo; baixo número de professores qualificados, que atuam no campo.

Formar professores (as), com conhecimento necessário para compreender a realidade e com compromisso por transformações sociais, tem sido um objetivo e um desafio histórico colocado pelos movimentos sociais organizados do campo. Este desafio é empreendido na luta por reforma agrária e educação, e no contexto do desenvolvimento e crise do capital que se expressa na agricultura, especialmente a partir dos anos de 1980 com o aumento da exploração da força do trabalho, na destruição do meio ambiente, na alta concentração fundiária, no aumento da pobreza, analfabetismo, baixa escolaridade, desemprego, trabalho infantil e violência no campo.

A luta pela terra, na atualidade brasileira, caracteriza-se como reação a essa situação, o que coloca a necessidade de entendermos a questão agrária e os

interesses de classes que se confrontam nesta dinâmica a qual os movimentos sociais se posicionam com projeto histórico para além dos interesses capitalistas, nele inserindo uma proposta de formação de professores para atuarem nesta realidade (CARVALHO, M. 2011, p. 18).

No traçar das explicações das causalidades, fez-se alusão a situações reais como a escolaridade da classe trabalhadora do campo, mais precisamente a necessidade de escolarização e educação como direito social para o desenvolvimento dos povos do campo, que não querem só a distribuição de terras, mas de conhecimento também.

A luta por direitos sociais constituídos, ou não. Expropriação e exploração do trabalhador do campo pelo capital, que tem a ver com a propriedade da terra ou luta por ela, as condições de viver do trabalhado da terra. Há uma luta pela permanência na terra e contra a sua concentração nas mãos de poucos.

A permanente luta social pela terra no país pode explicar aquilo que se caracterizará aqui como a persistência e resistência do campesinato brasileiro. Ao mesmo tempo, definidamente intrínsecas ao capitalismo, essa persistência e resistência estão relacionadas também à forma de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, das quais as formas de relações de trabalho assalariado convivem com as não-assalariadas, já que essas últimas se integram dialeticamente à primeira (ANTONIO, 2010, p. 22).

Causalidade ligada à expansão de um modelo de produção tecnicamente desenvolvido atingido no Brasil, pela modernização da mecanização e industrialização aumentou a produção agrícola, ocasionou a concentração e centralização da terra pelo capital; necessidade de educação escolarizada; disputa pela direção ético-política para sustentar o projeto de Educação do Campo; as relações de forças entre Estado e Movimento Social; os valores burgueses impostos à classe trabalhadora como a negação a um modo de ser coletivo. “Os movimentos sociais populares do campo tomam essa contribuição coletiva de classe e contestam a ordem social, porque atuam nas fissuras do Estado do qual as políticas sociais são originárias” (ANTONIO, 2010, p. 23).

Foram apontadas as limitações do Estado capitalista na implementação de políticas sociais para a classe trabalhadora; hegemonia política e econômica neoliberal; a necessidade de outro tipo de escola e educação diferentes do paradigma da educação rural.

Os problemas da educação interpretados a partir de preceitos economicistas ou de eficiência gerencial ao sistema educacional, daí os princípios formativos da educação escolar sofrem direcionamento enquanto proposta educacional a ser forjada como necessária para a configuração econômica, social e cultural no país, dentro de uma perspectiva conservadora, originárias das propostas também conservadoras do capital.

O modo como a escola constrói a mediação com a realidade social para ser transformada, é preciso superar a escola burguesa que dissocia a formação humana do processo de produção da vida (ANTONIO, 2010).

Em Medeiros (2010) há uma concepção imanente, um contexto complexo no qual a realidade histórica de exclusão do meio rural brasileiro está inserida, bem como a luta dos movimentos sociais pela promoção do campo como lugar de construção de uma realidade nova.

Buscamos conhecer também a complexidade específica da experiência que compõe a práxis social do MST na promoção da Educação do Campo, em parceria com o Estado, no âmbito do PRONERA. Por essa razão, recorreremos à mediação empírica de duas experiências de parceria realizadas no Estado do Piauí, tentando apreender na sua cotidianidade a essência dessa relação (MEDEIROS, 2010, p. 28-29).

Os pesquisadores geralmente fazem uma contextualização histórica sobre a questão da terra no Brasil, com a alegação típica de que

Para se compreender a luta pela reforma agrária, se faz necessário conhecer o processo de formação do Estado brasileiro para compreender o fenômeno do latifúndio e dos sem-terra e que traz no seu bojo o mandonismo local como fundamento da concepção fundiária, bem como forte atuação de grupo conservadores na política brasileira desde o nascimento da ordem pública assentada com a Constituição outorgada em 1824 (AMBONI, 2014, p. 16, grifo nosso).

Nos rastilhos das causalidades, identifiquei nas teses, menção às necessidades da vida materializada pela exploração imposta aos trabalhadores do campo, considerada acerca da ignorância e do latifúndio que impede a democratização do acesso à terra e ao conhecimento, a exclusão e marginalização social, o analfabetismo provocado pela falta de escola do/no campo.

O que moveu o MST a lutar pela escola? Para seus articuladores, em primeiro lugar as necessidades da vida materializada pela exploração imposta aos trabalhadores do campo pela cerca da ignorância e do latifúndio que impede a democratização do acesso à terra e ao conhecimento. Em segundo lugar, a luta interna provocada pela concentração de crianças e adolescentes nas áreas de acampamento, gerando preocupações dos pais com o futuro dos filhos em relação à formação escolar. Dessa forma, para o MST, Ocupar, Resistir, Produzir também na educação era imprescindível às ações do movimento enquanto processo de formação do novo homem, princípios dados pelo trabalho e educação no sentido lato da palavra.

[...] no acampamento, foi sendo criada a organização pedagógica, como forma de ‘ocupação’ para promover processos de sociabilidade, ensino e a erradicação do analfabetismo existente no acampamento e, com ela,

dinamizar a organização da vida comunitária como processo de formação do novo homem (AMBONI, 2014, p. 69-71).

Situando a formação de professores dentro de um contexto mais amplo e em contexto mais específico (Brasil), como parte de políticas macro, sob o regime neoliberal, as recomendações de agências financeiras internacionais em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, ou Banco Mundial – BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (MEDEIROS, 2012).

Em suma, com base no que foi mostrado, a causalidade é composta de múltiplos elementos, de origens, natureza, dimensões diferentes, que por sua vez mostra um cenário de múltiplas complexidades, efeito do qual tanto a população quanto a educação do campo não estão imunes.

3.3.4.3 Pressupostos Gnosiológico

Resumidamente, refere-se “às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 77). Envolve a maneira como o pesquisador abstraiu, generalizou, conceituou, classificou, formalizou o objeto de estudo.

3.3.4.3.1. Pressupostos lógicos-gnosiológico: a relação sujeito-objeto.

Refletiu-se sobre o objeto a ser estudado e suas implicações aos sujeitos de seu contexto, por isso, a aproximação ao mesmo, representou conhecer seus desdobramentos à vida material dos sujeitos. Significou e exigiu entender mais profundamente o objeto e sua importância, ao qual estava ligado o objeto de estudo: a educação.

Neste estudo, ao buscar construir uma relação entre a educação ambiental e a formação docente para a educação do campo, foi preciso estabelecer um caminho metodológico que desse conta de uma temática ainda pouco estudada. Isso levou a um percurso que envolveu um aprofundamento do entendimento da educação do campo com as suas especificidades, assim como a uma tentativa de clarear a importância da educação ambiental enquanto uma das perspectivas para estabelecer uma relação de alteridade para com o diferente, seja ele humano e não humano, no campo e na cidade (FONSECA, 2013, p. 22).

O pesquisador procurou conhecer as múltiplas faces do objeto, os significados, valores, motivos, crenças, aspirações e atitudes; bem como o ambiente; “espaço profundo das

relações, dos fenômenos e processos que não podem ser reduzidos a análises estatísticas” (FONSECA, 2013, p. 23). Por isso há uma aproximação ao sujeito pesquisado, “o pesquisador precisa ir ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa e usa instrumentos de coleta de informações variados” (*ibidem*, p. 23).

Além da variedade dos instrumentos e diante de sua incompletude, houve um contato direto da pesquisadora com o ambiente da pesquisa, que se tornou um dos critérios de construção do objeto científico.

A escolha dos instrumentos da pesquisa, muitas vezes, se mostrou incompleta diante da riqueza das relações socioculturais das realidades observadas, assim como a permanência junto às professoras (de três dias). A convivência não podia ser prolongada pelo fato de a pesquisadora ficar acomodada na residência das professoras ou no alojamento das escolas em que elas permaneciam, mudando a rotina de vida das famílias.

É importante destacar que, ao realizar o percurso metodológico, em especial, na aplicação dos questionários e nas viagens aos assentamentos para a realização das entrevistas e observações, mais que questionários e entrevistas, foi gratificante ser escolhida e poder conviver, no cotidiano, com essas pessoas e seus entornos (FONSECA, 2013, p. 28).

O envolvimento do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, foi expresso na postura metodológica adotada. Por vezes, esse envolvimento é tido como tão visceral, que o (a) pesquisador(a) sente-se implicado (a) no objeto de pesquisa. “[...] na condição de sujeito e autora do estudo, considero que estou implicada no objeto de pesquisa, pois se trata de uma realidade social que não pode ser olhada e considerada independente de mim” (CAMINI, 2009, p.32).

A escolha de escrever na primeira pessoa e a tratar meus entrevistados e ao MST como sujeitos e não ‘objetos’ e nem ‘atores’, se deve a uma postura metodológica de não reproduzir as falas de um ‘ator social’ longínquo e que pouco tenho contato.

Além disso, só acredito na possibilidade de se fazer pesquisa comprometida e situada dentro de contexto social e ideológico de classe. A neutralidade e a assepsia nada mais é que um jogo linguístico de uma cientificidade comprometida ideologicamente, algo que é impossível de se separar (COMERLATO, 2010, p. 9-10).

Há, porém, recusa à neutralidade científica dentro de uma determinada intencionalidade. “Desse modo, optou-se por uma construção metodológica que tanto recusa determinismos quanto a suposta neutralidade científica, sendo tal opção parte de uma intencionalidade pedagógica e ético-política” (MEDEIROS, 2010, p. 19).

No entender de alguns pesquisadores, a abordagem de pesquisa adotada, contribuiu para a proximidade com o objeto e com o universo empírico. Devido o caráter humano e

social da pesquisa; dos valores que carrega, das preferências; a neutralidade do pesquisador fica comprometida, o que não quer dizer comprometimento do rigor científico.

Considero que a abordagem qualitativa ajudou a dar conta da realidade, pois seus princípios permitem o estudo dos fatos a partir do real, não abstrato. A dimensão qualitativa se expressa muito mais no compromisso do pesquisador do que em sua neutralidade com a realidade pesquisada (CAMINI, 2009 p. 44).

[...] enquanto uma atividade humana e social, a pesquisa, inevitavelmente, carrega consigo valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador; o que elimina a chance do pesquisador de se abrigar em uma posição de neutralidade científica o que, não significa ausência do rigor que o trabalho científico deve possuir (CASAGRANDE, 2007, p. 26).

Fundamentada em uma perspectiva marxiana de que o mundo não muda somente pela prática, mas requer uma crítica teórica; na conjugação desses dois fatores, houve autor de tese para quem

O ato de conhecer não pode se esquivar do trabalho teórico. Isso leva a conclusão de que há sucessivas possibilidades e tentativas, quantas forem necessárias, entre percepções e a dimensão empírica, até se chegar a um significado satisfatório (BATISTELA, 2011, p. 35).

Nesse caso, no processo em busca do conhecer, existe uma relação entre o homem e o mundo ou entre o homem e a natureza, mediada pela prática humana. Porém, não significa reproduzir ou apenas pensar a/sobre a realidade como ela se apresenta, “o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática” (BATISTELA, 2011, p. 37).

No caso da pesquisa desenvolvida pelo autor supramencionado, não houve um contato com o campo no sentido físico, geográfico, pois conforme o mesmo declarou “não há necessidade de buscar na pesquisa empírica os elementos que já podem ser encontrados nos recursos que ora citamos” (*idem*, p. 47), ou seja, na produção teórica e documental. “A necessidade de distanciamento que nos impomos, ao tempo em que nos impediu de entrar nos momentos do curso de Pedagogia da UFS, gera a possibilidade de realização de pesquisas sobre esse tema” (TORRES, 2012, p. 28-29).

Fica evidente que houve uma clara intencionalidade em conhecer o ambiente e, conseqüentemente, uma relação muito próxima do objeto, possibilitada tanto pelo exercício teórico, reflexivo, quanto pelo esforço em conhecer as múltiplas faces do objeto inserido em múltiplos contextos.

3.3.4.4 Pressupostos Ontológicos

Neste trabalho os pressupostos ontológicos se referem às categorias que, entre outras, abrangem a concepção de homem, de educação, de escola e de realidade, as quais exprimem a cosmovisão de cada pesquisador nas teses produzidas.

3.3.4.4.1 Concepção de Homem

Ser contraditório; que produz, que busca sua liberdade; sujeito aos efeitos de um sistema perverso, selvagem; que lhe nega direitos como acesso a terra e às políticas condizentes com o seu meio, como políticas agrícolas adequadas às suas necessidades e de sua família. Excluído socialmente, vítima de uma desigualdade no acesso ao trabalho e à renda. Alijado de uma vida digna, de acesso à escola e a outros bens culturais (CARVALHO, R. 2011). Sujeito inserido em um complexo contexto; às vezes dominado, mas que também luta, se contrapõe a processos de dominação; procura construir e interferir em sua realidade. Sujeito construtor, que faz história não estática (MEDEIROS, 2010).

Sujeito de sua própria história; de sua existência material (AMBONI, 2014). Pode ser sujeito ao seu meio, mas por outro lado, também é visto como um ser transcendente e espiritual, por isso “A mística faz parte do âmbito do mistério que envolve todas as religiões e grande parte dos movimentos filosóficos” (AMBONI, 2014, p. 68).

O que quer dizer não só o discurso místico, mas também o discurso filosófico sobre o mundo **excede os limites empíricos do mesmo mundo**. Seria, mais exato dizer que ambos os discursos exprimem uma particular dimensão do ser e da existência, cada um deles em permanente transgressão relativamente ao já dito ou construído (FREITAS, 1991, p. 897 *apud* COMERLATTO, 2010, p. 68, grifo nosso).

Nessa acepção, o homem é um ser que se transforma e transforma o mundo dialeticamente, a emancipação é possível, mesmo tendo como ponto de partida a atual e contraditória sociedade capitalista, já que esta é criação humana. Por isso, para o MST, a Mística ultrapassa a dimensão da liturgia da Igreja e, na compreensão desse Movimento, “serve para ‘alimentar, aprofundar e garantir a solidez que necessitamos nesta árdua tarefa de transformar as pessoas, transformando o mundo dialeticamente’” (PIZZETA, 2002, p. 11 *apud* COMERLATTO, 2010, p. 191).

A emancipação humana é um fenômeno possível, desde que superada a sociabilidade capitalista que se fundamenta na exploração do homem pelo

homem, geradora de desigualdade social. Esta constatação não nos coloca em uma ‘camisa de força, ao contrário, nos convida a uma reflexão sobre a problemática, tomando a própria sociabilidade capitalista como ponto de partida. As relações capitalistas são uma construção histórico-social, portanto criação humana e, como tal, é capaz de ser superada (TORRES, 2012, p. 13).

Desse modo, entendemos que além dos conhecimentos relativos à terra, interessa ao MST formar um pedagogo com um ‘intelectual de novo tipo’ de acordo com a visão gramsciana sobre os intelectuais [...] Um ‘intelectual de novo tipo’[...] articula-se com a transformação social através do seu envolvimento ativo na vida prática [...]” (*Ibidem*, p. 23-24).

Porém, a acepção que figura com mais força nos estudos analisados é a de um homem que sofre os efeitos de uma sociedade perversa, que lhe nega direitos básicos, como à escola e à educação. São “indivíduos mais fragilizados socialmente. [...] cala-se a voz dos oprimidos pela omissão, pela ignorância e pela limitação de acesso aos seus direitos sociais” (ZANCANELLA, 2011, p. 7). Ser que transforma; que adéqua a natureza às suas necessidades de sobrevivência.

Nessa interação com a natureza também é transformado; essa interação é feita por meio do trabalho (ANTONIO, 2010). Esse sujeito está inserido em um determinado sistema, mas que pode desenvolver-se em todas as suas dimensões e potencialidades, construir outros valores, outras estruturas, diferentes do sistema hegemônico. Ser de relações, que produz o seu modo de vida, a cultura, a tecnologia, os meios de modificar o mundo, nesse contexto, produz-se a si mesmo (MEDEIROS, 2012).

Concebe-se ainda como ser de direitos, trabalhador, contraditório, que pode mudar mediante o processo educativo e, assim, mudar suas atitudes, relações com a natureza e com outros sujeitos, cujas atitudes são o reflexo de seu universo de valores construído social e historicamente, portanto, ser social e cultural, de múltiplas identidades (FONSECA, 2013).

Com base nas ideias de Sánchez-Gamboa (2007) Souza (2011) concebe o homem “enquanto ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como capaz de promover transformações neste contexto” (SOUZA, 2011, p. 164).

Ao final desse tópico concluo que não houve uma concepção homogênea e determinista do que seja o homem, embora haja uma tendência em conceber um *homem do campo*, excluído socialmente, vítima de um sistema perverso, selvagem. Por outro lado, esse homem mutilado pelo sistema capitalista, é sujeito de sua própria história, por isso pode mudar o mundo, transformá-lo; essa possibilidade difícil, complexa, está presente como uma fagulha de esperança na acepção que se faz do homem.

3.3.4.4.2 Concepção de educação

A Educação é um fenômeno amplo de formação humana em suas múltiplas dimensões, tempos, espaços. Por exemplo, a partir da ressignificação de recursos como a Mística, pensam-se dimensões da educação como processo de construção do sujeito coletivo engajado, político, emancipado.

Busco também apontar como a Mística ajuda a aumentar o sentimento de pertença a um projeto maior de transformação social, uma dimensão humanitária e solidária da construção da identidade coletiva. Uma utopia enquanto sonho e motivação para a luta, que dê sentido à existência, que dê **impulso para ação política**. Trato também da mística como uma dimensão essencial da vida humana, que **impulsiona o caráter emancipatório** da sociedade liberal, e, nesse sentido, assume uma dimensão altamente educativa de **construção deste sujeito coletivo** que é o MST (COMERLATTO, 2010, p. 9)

É um processo configurado para ser sincronizado às lutas do MST, que valoriza o educativo dentro do próprio Movimento “e com uma dimensão mais ampla, para além da escola, insere-se o educativo dentro de sua própria dinâmica e em sincronia com suas lutas” (COMERLATTO, 2010, p. 187).

Outra concepção adotada é de educação como meio para despertar nos educandos a compreensão do espaço em que vivem. Para prepará-lo para a transformação de seu meio, a busca de uma vida melhor, para saber lidar e resistir às investidas do capital: Processo inovador, ação transformadora nas comunidades nas quais vivem as populações do campo, possibilidade de uma vida melhor (REIS, 2009) e também “preparar e formar os sujeitos para saber lidar com as interferências do capital e evitar a expropriação e expulsão dos camponeses das suas pequenas propriedades, para dar lugar aos empreendimentos do agronegócio” (*ibidem*, p. 207).

É vista e concebida como dialógica, dialogal, dialética, que não se prende nem ao concreto nem ao teórico, mas existe em um movimento conjugado com os dois. Dessa forma, “[...] a educação do campo (ou toda a educação), é a mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e sua materialização em ações transformadoras” (BATISTELA, 2011, p. 39).

É claro então, que se estamos entendendo a educação como dialógica, ela é dialética, dialogal, e assim, se faz num movimento de ir ao concreto e de vir ao teórico, onde, cada deslocamento traz em seu princípio, que recolheu de seu ponto de partida, uma possibilidade de negação. Ser negado, é a própria

essência do conhecimento, e, embora seja uma afirmação autofágica, é o motor da ciência (*Ibidem*, p. 30).

Para alguns pesquisadores, a educação é processo vinculado ao conhecimento social e à realidade do campo para a formação integral, mediada pelo trabalho social, que prepara o sujeito para a intervenção na realidade, “pois, assim, estaria tratando essa educação considerando o estabelecimento de vinculações com o conhecimento social disponível e também com a realidade do campo” (ANTONIO, 2010, p.171).

Educação do campo como prática social implica relações sociais, “refletindo a base material e todas as determinações do modo de produção capitalista. Desse modo toda educação é posicionamento de classe” (CARVALHO, M. 2011, p. 20). É um direito que deve estar acessível a todos, pois possibilita ao sujeito o acesso ao conhecimento, crescimento e sua participação na construção da história de seu país. Essa pesquisadora assume taxativamente uma conceituação de educação.

Neste trabalho conceituamos Educação Agrária como toda e qualquer prática formativa de educação desenvolvida no âmbito da realidade agrária brasileira, seja de educação formal ou informal; programas desenvolvidos pelo Estado ou experienciais de movimentos populares do campo; práticas e ações educativas para conservação ou para a transformação social. Formalmente denominadas de Educação Rural e Educação do Campo (*Ibidem*,p. 70).

É um instrumento que contribui para o desenvolvimento de formação humana; por isso é um processo permanente de formação e transformação humana. No âmbito do MST, uma práxis que deve dar conta das diversas esferas da vida humana.

Dessa forma, na prática ou em uma dimensão mais ampla, não pode ser reduzida à instrução ou aos limites do que se aprende na escola; precisa abranger a aprendizagem da vida, no partido político, nos movimentos de resistência. Pensada no seio desse movimento, a educação pode ser a afirmação da identidade da luta por direitos como a reforma agrária, o respeito pelo homem do campo (TORRES, 2012).

Na linha do despertar nos educandos a compreensão do espaço em que vivem, adota-se um conceito de educação como uma das forças ideológicas de mudança; trabalha pela desalienação, qualificação científica das camadas populares, para construir um presente, projetar um futuro a partir de uma nova realidade política do campo (AMBONI, 2014). A educação como instrumento de transformação do homem e, conseqüentemente, do seu meio, é recorrente.

Instrumento de luta pela terra e pela transformação social.

Para o MST é entendida enquanto um dos processos de formação da pessoa humana que está sempre ligada a um determinado projeto político e com uma concepção de mundo (AMBONI, 2014, p. 82).

Também é vista como *uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores* (CASAGRANDE, 2007, p. 82).

O projeto político ao qual se refere a citação, é o projeto de uma educação, de uma escola e, em uma dimensão mais ampla, de uma sociedade alternativa, defendida pelos Movimentos que lutam por terra e por direitos como a educação, que tem como protagonista o MST. Dentro desse projeto político ligado a uma concepção de mundo, “a educação não é tratada de maneira isolada de toda uma prática de militância pela transformação social [...]” (CASAGRANDE, 2007, p.83).

Houve situações em que a concepção adotada pelo pesquisador está subtendida no traçado explicativo que faz a respeito da Educação do Campo em sentido macro, porém que traz em si a ideia da especificidade, da construção própria dos sujeitos do campo, adequada às necessidades da vida no campo, que se constitui como referência e como matriz.

A Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação. Educação é compreendida no sentido da especificidade dos processos formativos dos sujeitos do campo, das matrizes que formam estes sujeitos, não se limitando a discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didáticos e metodológicos, ao mesmo tempo em que significa a construção pelos sujeitos do campo de um novo desenho para as escolas do campo, que possa ter as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que possa estar adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz. Isso demarca uma concepção de educação em perspectiva socialista e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o homem (BARBOSA, 2012, p. 20, grifo nosso).

[...] a educação do campo é um ‘processo’ ligado ao meio, que não ignora o espaço localizado, o espaço cultural, as origens étnicas, a localização geográfica, que não se submete à universalização adestradora (BATISTELA, 2011, p. 37).

Na concepção trabalhada por Scalabrin (2011) está implícito o caráter específico da educação do campo, porém a favor de apropriação do conhecimento científico combinado ao conhecimentos e valores das populações camponesas.

Aqui assumo a concepção de Educação do Campo fundamentada na expressão *do e no campo*, em que *no campo*, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no

âmbito da ciência; e, *do campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidade, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham (SCALABRIN, 2011, p.17).

Mas a especificidade tem sua justificativa; ganha argumento explicativo do que se trata essa peculiaridade.

Portanto, o que é específico na educação do campo é a realidade, que inclui os vários modos de ser, viver e trabalhar no campo; que inclui a terra, o extrativismo, a pesca, o trabalho assalariado, os quilombolas, os indígenas, ou seja, uma diversidade que não caberia em um modelo único de educação (TORRES, 2012, p. 103).

Os vários nodos de ser, viver e trabalhar no campo, que Torres (2012) se referiu, embora cite o trabalho assalariado e reconhece que tal diversidade não caberia em um modelo único de educação; deixa de fora sujeitos existentes no campo como os empresários e seus descendentes que, em que pese o interesse pelos quais lá estão, o que representam, a diferença na utilidade da terra; fazem parte desse cenário chamado campo.

Não é unânime, mas há pesquisadores que trabalham com a ideia de *Educação Específica*, caracterizada como alternativa ao modelo de Educação Rural. A acepção segue um mote comum: a preparação das pessoas para a intervenção na realidade.

Aliás, percebe-se a presença reiterada da ideia de educação como ação para ajudar no desenvolvimento do ser humano, na sua humanização e inserção crítica da sociedade que faz parte; transformadora do sujeito, por isso a educação está vinculada às práticas desse sujeito, cujo princípio educativo principal é o movimento.

Daí “a educação, compreendida como prática criadora é aquela que institui subjetividade omnilateral” (BONAMIGO, 2007, p. 195). “Uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida capaz de formar um sujeito que identifique o ambiente como prática social de interação entre os modos de vida humanos e os elementos físico-naturais” (FONSECA, 2013, p. 117).

No tecido geral conceitual de educação adotada, serve como pano de fundo a ideia de educação como uma ação libertadora, ideia esta ligada à Pedagogia da Libertação, cujo expoente maior foi Paulo Freire.

A ciência da educação foi concebida como ciência da ação e a pedagogia como uma teoria da prática educativa. Assim, a construção teórica englobou

uma visão evolutiva e histórica, cujo ponto de base conceitual foi: A educação libertadora de Paulo Freire para se buscar saber se A Pedagogia da Alternância tem um modelo comunicativo dialógico, tal como o concebe esse autor (SOUZA, 2011, p. 164).

O que o MST entende por educação tem muita influência na acepção adotada pelos pesquisadores; por isso, há uma tendência em concordar com o que pensa o MST, mas há divergências também. Existe uma vertente muito forte de educação como instrumento de formação de militante mesmo no sentido próprio do sujeito atuante nas demandas do Movimento.

[...] a formação do cidadão militante no Movimento abrange a responsabilidade e a dedicação cotidiana que inclui a luta, os processos de ocupação de terras, a organização para o enfrentamento da repressão policial, distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em suas variadas instâncias administrativas. Trata-se de preparar o sujeito militante para corresponder a ações de caráter coletivo, onde as experiências pessoais, os sonhos e as utopias perpassam as fronteiras e a individualidade e alcançam o benefício de todos (ZANCANELLA, 2011, p. 243).

Nem sempre a concepção de educação que o pesquisador assume, vem claramente definida na texto da tese, mas há situação em que se explica a concepção adotada, como fez Medeiros (2010) para o qual a educação é humana e humanizadora; promotora de novas relações sociais.

[...] aproveitamos para explicitar a concepção de educação e de investigação que perpassa o estudo: A educação, como prática social geradora de direito humano, exige compromisso ético-político com a promoção de homens e mulheres situados, social e politicamente, em suas individualidades e coletividades. Ao mesmo tempo, a educação se constitui como responsabilidade do Estado e de governos, o que implica o exercício da democracia que, nesse caso, pressupõe participação efetiva dos setores populares e de suas organizações nas ações estatais, assegurando, no exercício da política, o conflito que divide a sociedade em classes sociais e nas quais se formam os excluídos da terra, da produção e da educação (MEDEIROS, 2010, p. 21).

Concebe-se educação de forma um tanto quanto comum, como processo de aquisição de consciência da realidade e instrumentalização para a sua transformação, busca de autonomia; uma contraposição ao modelo de escola capitalista (CAMINI, 2009). Quase que em uma dimensão espiritual ou sagrada, é considerada ainda como processo de purificação das contaminações provocadas pela escola capitalista.

Como pode se observar a Educação do Campo não é homogênea, consensual, unânime; “congrega um mosaico de propostas e experiências as mais diversas. Com graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe. Comporta visões tanto idealistas

como materialistas, convivendo politicamente dentro do Movimento de Educação do Campo” (CARVALHO, M.2011, p. 78).

Não resta dúvida de que a concepção de educação manifesta que ela é compreendida como um fenômeno ou instrumento indispensável no processo de construção de outra sociedade, de sujeitos diferentes; por isso, um modelo não é suficiente.

Daí a educação, ora ser concebida como fenômeno amplo de formação humana; mas também como fenômeno específico atinente ao campo, sincronizada às lutas do MST, que possibilite aos educandos do campo a compreensão do espaço em que vivem. Pela forte influência do MST, como movimento hegemônico do campo, a educação é instrumentalização para a militância, a resistência, a aprendizagem da vida; é ainda preparação do sujeito para a intervenção na realidade, que não descarta a aquisição do conhecimento com a finalidade de ações transformadoras.

3.3.4.4.3 Concepção de escola

Escola é antes de tudo um direito, muitas vezes negada, outras vezes garantida, mesmo que não atenda ao interesse total do Movimento. “Para os trabalhadores (de forma geral)” a escola se constitui no espaço de relações intencionais e sistematizadas com o conhecimento” (BATISTELA, 2011, p. 39).

É também “espaço de consolidação de um projeto educativo que dialogue com a realidade onde a escola está inserida para tornar possível a sua contribuição na construção de um projeto de campo e de sociedade” (SCALABRIN, 2011, p. 251).

Há uma forte defesa de escola como espaço para a formação sob os princípios do MST, uma escola *do* e *no* campo. Espaço de instrumentalização para a luta, potencializado pelo acesso ao conhecimento contextualizado, vinculado à realidade do campo.

Espaço para a construção da identidade do homem do campo, articulada à sua realidade. Alicerce na formação de uma proposta nova de organização para a sociedade, protagonizadora de nova forma de pensar o contexto social, econômico, político e cultural para todos, cidadãos do campo e da cidade (ZANCANELLA, 2011).

Espaço voltado para garantir o acesso dos filhos dos camponeses à educação no lugar onde moram também se apresenta como um instrumento de luta destes através do acesso ao conhecimento contextualizado, com sentido e significados para as suas vidas (REIS, 2009, p. 201).

É um espaço onde se pode ampliar a escolarização dos trabalhadores (as) para instrumentalizá-los no enfrentamento do projeto neoliberal de campo (agronegócio), como ser capaz de desenvolver a produção camponesa e promover nova sociabilidade. Ainda na acepção dessa pesquisadora, a escola é “espaço de apropriação de conhecimento elaborado pela humanidade e de formação humana de modo a ser instrumento de transformação das desigualdades sociais” (CARVALHO, M. 2011, p. 20).

Esse conhecimento deve estar vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, em vista da melhoria das condições de vida das populações camponesas. Deve voltar-se para o desenvolvimento de formação humana vinculada a projetos históricos, compreendido a partir de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Dada sua importância, a escola é espaço de conhecimento para dar condições ao homem permanecer no campo, produzir de forma digna. “Em geral, a escola do campo na perspectiva do Movimento deverá cumprir a função de espaço político” (*ibidem*, p. 76).

Nessa acepção, a educação é instrumento aquisitivo de capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, para uma concepção crítica de educação e formação humana. Instituição que deve incorporar no seu currículo a pedagogia do movimento (TORRES, 2012); “espaço de formação da pessoa e não como preparação para o mercado de trabalho [...] para o êxito de todos. Uma perspectiva de formação que desse conta da dimensão emancipadora da educação” (TORRES, 2012, p. 70).

Instituição associada às questões do projeto social para o campo, que pode fazer parte do processo de transformação deste “ou de um projeto educativo em que sejam consideradas as contradições sociais e/ou a partir delas” (ANTONIO, 2010, p.171).

É um “espaço de convivência, por onde circulam a comunidade, pois esta está integrada à escola” (*ibidem*, p. 209); que prepara os militantes, mostre a realidade do povo trabalhador; objetiva um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. Lugar de estudo, trabalho, organização coletiva.

[...] a escola traz o primado do seu significado, pois a mesma se torna um lugar de estudo, trabalho e de organização social coletiva, para formar o novo homem. Por isso, é um lugar de aprendizagem múltipla, que perpassa o mero processo pedagógico. É o lugar da vivência e do aprendizado da democracia como poder popular, mas também do aprendizado da democracia burguesa, com suas contradições indelévels nos marcos do modo capitalista de produção (AMBONI, 2014, p. 2013).

Nas argumentações de alguns pesquisadores, a escola é a materialização contra-hegemônica ao modelo de escola urbanocêntrica e mesmo daquelas pensadas *para* o campo. Centro de formação humana; formadora da identidade dos seres humanos; “lugar de aprender, com jeito de povo, de utopia, de revolução” (BONAMIGO, 2007, p. 155). Representa resistência, alternativa, negação, por isso, visto como espaço de formação humana, de identidade; de aprender com o jeito de povo,

[...] a parte foi tomada como um todo específico e contraditório em relação a um todo maior, a EFAA, em relação à outras escolas públicas voltadas para o meio rural, foi considerada não como um prolongamento, mas como a negação que, paradoxalmente, poderia conter a semente de transformação deste todo maior, mesmo submetida a uma relação de pertencimento, já que é estruturada numa proposta contra-hegemônica à estrutura social vigente” (SOUZA, 2011, p. 164).

Símbolo de luta, espaço vinculado à vida cotidiana, à realidade; articulada às ações do Movimento a que pertence. Educação para o trabalho. Libertação da contaminação do Estado. “Nessa escola, a vida cotidiana passa necessariamente por dentro e não por fora dela, conforme acontece no modelo capitalista” (CAMINI, 2009, p. 45).

Ela atua no planejamento e na ação do movimento a que pertence. É espaço do saber lutar e saber construir, que se aproxima tanto da realidade do acampamento, quanto da realidade mais complexa do mundo que rodeia os sujeitos, sempre em movimento, importante na formação para o socialismo.

Vai além de um espaço de escolarização, serve para a formação de militantes e técnicos para atuação no MST; onde se pensa e busca o desenvolvimento integral dos educandos, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais históricos; ou seja, espaço de formação *omnilateral* (HACK, 2012).

De outro modo, a escola é pensada e cobrada a ser, uma instituição ligada ao Movimento e a terra, atrelada à organização geral da vida, “nesse sentido, a formação escolar estaria fundada na tensão significativa entre realidade, trabalho e conhecimento, com o objetivo da formação sócio-cognitiva do sujeito integral” (ANTONIO, 2010, p. 178).

Mas também pode assumir a forma de espaço de resistência às consequências do desenvolvimento capitalista; um meio de apropriação de um projeto político para *além do capital* para a formação de quadro, capacitação técnica, formação político-ideológica, formação política (WOLFF, 2007).

O exposto é miscelânea suficiente para se falar de uma confusão conceptual acerca da Escola do/no Campo? A meu ver, não. Porém, é uma prova que não há unanimidade

quanto ao que é escola e qual sua função social, o que possibilita perceber que não há homogeneidade acerca dessa instituição por parte dos pesquisadores e intelectuais que escrevem a respeito.

Podem-se tirar algumas conclusões a respeito do que foi concebido. Em linhas gerais, é unânime a defesa e a cobrança por escola como direito acima de quaisquer outros fatores, o que faz se pensar a escola para além do espaço físico e das dimensões estritamente pedagógicas de sala de aula.

Configura-se um espaço de relação com o conhecimento sistematizado, historicamente construído e de diálogo com a realidade onde está inserida; que implica a convivência com luta e o conflito pela terra e por outros direitos, daí educação ser pensada pelo viés dos princípios do MST, para instrumentalizar os indivíduos para a luta, a qual se constitui um dos elementos da identidade do dito homem do campo.

A escola é vista como instrumento fundamental dentro do projeto de construção de uma sociedade contra-hegemônica ao modelo capitalista e ao modelo de escola urbanocêntrica e conseqüente enfrentamento do projeto neoliberal de campo.

Dá-se, assim, uma supervalorização à escola, inclusive como meio de melhoria das condições de vida das populações camponesas, espaço político, símbolo de resistência. Não é oposição nem pessimismo, porém é preciso considerar que essa instituição pensada e considerada da forma que foi vista, é disponibilizada e mantida pelo Estado, o qual impõe, mesmo que indireta e sutilmente, uma série de condicionantes que dificultam a efetivação de uma escola aos moldes do movimento social e dos interesses do campo.

3.3.4.4.4 Concepção de realidade

A realidade é complexa, decorrente das relações sociais e produtivas mais amplas; por isso é compreendida “como totalidade em processo dinâmico de estruturação e de autocriação” (BATISTELA, 2011, p. 39). Situação social econômica, educacional, em que se encontra o campo; os sujeitos nele residentes (SCALABRIN, 2011).

Mutável, mundo apreendido tal como ele se apresenta; tem a ver com o cotidiano do sujeito (TORRES, 2012). Mundo social objetivo e objetivado (WOLFF, 2007). O mundo criado, complexo, conflituoso; o sistema hegemônico; e a expressão do mundo real, sua complexidade e especificidades.

Pode ser a dimensão externa ao sujeito, mas por ele movimentada; tema ver com “exclusão, marginalização e o reinante analfabetismo” (AMBONI, 2014, p. 21). Múltiplas faces da vida concreta dos sujeitos.

Com relação ao local de moradia, trinta alunos afirmaram morar em assentamentos; um aluno, em acampamento; nove, em comunidade. Quatorze alunos indicaram outros locais, sendo um em área urbana. Dos alunos responderam morar em reassentamentos. De todas as condições, a que chamou a atenção foi a situação dos reassentados: eles foram tirados das terras para a implantação de obras públicas, como hidrelétricas e rodovias, por duas vezes. Diante **dessas realidades**, como se estrutura uma escola municipal dentro de um assentamento no município de Terenos, Mato Grosso do Sul (FONSECA, 2013, p. 76).

É vista como o mundo imediato dos educandos; o conjunto de situações em que se encontra o sujeito, condição de vida na qual está inserido, o mundo ao redor (CAMINI, 2009). “Os currículos escolares do meio rural são aqueles utilizados para a escola da zona urbana, fato que não considera a sua realidade educacional, e nem as especificidades sociais que comporta” (ZANCANELLA, 2011, p. 2).

Essa ideia mais ligada ao cotidiano encontra-se no pensamento do próprio camponês como se pode ver no relato a seguir: “*Eu estudei a minha vida inteira em escola pública...Ensina muito o que tem no livro, mas não há um paralelo com a realidade que a gente vive*”(ENTREVISTADO4apud TORRES, 2012, p. 92).

É histórica e dialética, seu conhecimento significa conhecer as leis próprias da natureza e da história. Baseia-se num mundo material, o que possibilita aos seres humanos “verificarem objetivamente na história como os fatos existem na sua materialidade, e não no mundo das idéias” (CARVALHO, M. 2011, p. 33).

A realidade é, assim, um misto do mundo imediato, porém afetado pelos fatores decorrentes da complexidade de um mundo mais amplo, externo ao cotidiano do sujeito; geralmente impactado pelos efeitos do mundo capitalista. Ou seja, a realidade é um fenômeno historicamente construído, quase sempre avesso aos interesses das populações camponesas.

Ao final do que apresentei até aqui sobre os Níveis e Pressupostos da Matriz Paradigmática que adotei, estou convicto de que a Abordagem Qualitativa Dialética, em que pese as limitações e discordâncias em torno da mesma, foi suficiente para desenvolver as pesquisas nas quais foram adotadas, a ponto de explorar os objetos estudados com rigorosidade e cientificidade; resultando em produções dignas de serem consideradas como acadêmicas e científicas.

3.4 SINOPSE DAS AMOSTRAS ANALISADOS

Dado o caráter sinóptico deste tópico optei por trabalhar os Níveis da Matriz Paradigmática que adotei, sem transformar em subtópicos cada um dos seus elementos. Mesmo assim, mantive a ordem sequencial dos Níveis, como pode ser observado a seguir.

3.4.1 Nível Técnico

Como mostrei nesta tese, o Estudo de Caso, a Pesquisa Bibliográfica e documentais foram as mais utilizadas. Entre as técnicas utilizadas, destacaram-se a Entrevista, a Observação, a pesquisa bibliográfica, documental.

As informações foram coletadas em eventos como palestras, encontros, visita em sites de Programas de Pós-Graduação; em teses doutorais e dissertações de mestrado, monografias de conclusão de curso, projeto político-pedagógico, currículo de cursos. Fontes ligadas a instituições ou órgãos institucionais foram recorrentemente utilizadas nas pesquisas.

A organização dos textos (teses) obedeceu à estrutura muito parecida, na maioria igual, contendo: introdução, capítulos, tópicos, subtópicos, conclusão ou considerações finais, acompanhadas de descrições e reflexões interpretativas dos autores sobre os dados e as informações levantadas, com o uso de gráficos, quadros, figuras, organogramas, tabelas, mapas e fotografias.

3.4.2 Nível Teórico

A aproximação dos objetos de estudo tem ligação estreita, principalmente, com dois fatores: o envolvimento que o pesquisador tem à vida acadêmica e sua militância no movimento social; o conhecimento da totalidade complexa. É comum em todas as teses uma contextualização mediante análise crítica e ácida, ao sistema capitalista e seus efeitos à sociedade.

Educação, escola, formação de professores, Pedagogia da Alternância, Prática docente; foram as temáticas mais exploradas em nível macro, pois no contexto destas foram explorados outros assuntos correlacionados como movimentos sociais, política, economia. No contexto dessas temáticas, muitos autores foram cultivados na trama investigativa (mais detalhes sobre esses clássicos ver **Apêndice E**).

Foram alvos das críticas de forma contundente e recorrente: o processo de acumulação capitalista; a teoria da carência cultural; a ciência moderna que privilegiou os fenômenos sociais urbanos em detrimento dos rurais; currículo escolar urbanocêntrico; o predomínio tecnicista nas teorias pedagógicas trabalhadas no Brasil; a centralidade de conteúdos da escola; a formação de professores centrada nos princípios de habilidades e lógica das competências, dentro da perspectiva da epistemologia da prática.

No que diz respeito a formação de professores, criticou-se a presença de teorias que, embora criticada pelos teóricos e defensores da educação do campo, estão presentes em cursos de formação de educadores, como o escolanovismo e construtivismo.

A supervalorização dos saberes práticos/aspecto prático da educação, da escola e, a consequente tendência em secundarizar o conhecimento científico, são fortemente criticados, pois causa uma fragilidade no processo de compreensão e construção da Educação do Campo.

Também foi muito criticada a atitude contraditória com o discurso proferido, de movimentos como MST, muitas vezes não discutir seus princípios com os assentados, fala em nome da base, estabelece assim uma relação de dominação e submissão incapaz de superar a lógica de funcionamento da escola e currículo urbanocêntrico, tão criticada pelos próprios autores das teses consultadas para fins desta investigação.

3.4.3 Nível Epistemológico

A validação científica ganhou efetividade por meio de múltiplos vieses, com supremacia a produção teórica de intelectuais com atuação e produção teórica sobre a temática estudada. Fizeram parte desse processo a apresentação de relatos, entrevistas, imagens, gráficos, quadros, tabelas.

A causalidade foi apresentada como decorrente e inserida em um universo complexo, histórico, amplo do mundo e da realidade; onde mediante exploração, análise, estudo, é possível compreender uma determinada situação problemática, dentro de em uma teia complexa e contraditória.

A maioria dos pesquisadores entendeu que deve existir a aproximação ao sujeito e ao ambiente do sujeito e do objeto pesquisado, no envolvimento do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, expressa-se na postura metodológica adotada. É importante dizer, que houve quem utilizasse meios virtuais no campo da pesquisa, uma prova de que não é somente indo ao local em que transcorre o fenômeno/fato histórico, que se pode investigar.

3.4.4 Pressupostos Ontológicos

O homem é um ser inserido em um contexto complexo. Esse homem pode ser dominado, mas tem a capacidade de luta, de se contrapor a processos de dominação; por isso procura interferir em sua realidade. Esse ser é histórico e faz história, ou seja, é sujeito de sua própria história; de sua existência material.

Por sua capacidade criativa transforma, adéqua a natureza às suas necessidades de sobrevivência; ele pode desenvolver em todas as suas dimensões e potencialidades, construir outros valores, estruturas, diferentes do sistema hegemônico. É contraditório, sujeito aos efeitos de um sistema perverso, selvagem; que lhe nega direitos, porém que pode e, muitas vezes consegue, construir outros modos de vida.

A Educação é dialógica, dialética, que não está presa nem ao concreto nem ao teórico, mas conjugada aos dois. Instrumento de formação, desenvolvimento transformação humana. Porém a acepção que atravessa todos os paradigmas é de um fenômeno sincronizado às lutas do MST, vinculada à militância político partidária pela transformação social.

Em harmonia com essa concepção, a escola funciona como um dos espaços onde se instrumentaliza os sujeitos para a luta; por isso deve voltar-se à identidade do homem do campo articulada à sua realidade. Por ela passa a formação de uma proposta nova de organização para a sociedade, nova forma de pensar o contexto social, econômico, político e cultural.

Como conquista, é espaço de convivência da e com a comunidade. Em que pese sua vinculação com o homem e a realidade do campo, a escola é espaço de apropriação de conhecimento elaborado pela humanidade, indispensável no processo de instrumentalização do sujeito para o enfrentamento do projeto neoliberal de campo.

A realidade, o próprio traçado de suas concepções é complexo; por isso, pode ser o mundo imediato, cotidiano; como pode ser a realidade complexa, a sociedade ou o mundo em suas múltiplas dimensões; o mundo social objetivo e objetivado, conflituoso; a dimensão externa ao sujeito, mas por ele movimentada; o mundo da exclusão, marginalização e o reinante analfabetismo; decorrente das relações sociais e produtivas mais amplas.

Escola e Educação do e no Campo já tiveram considerável e reconhecido avanço, porém está distante de ser a instituição e o fenômeno pensado, aspirado e defendido pelos movimentos sociais e demais defensores do campo.

4 CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A análise epistemológica aqui desenvolvida abrange a dimensão da produção das pesquisas; isto é, dos conhecimentos decorrentes das investigações, das conclusões a que chegaram; coerências, (in)coerências, concordâncias, discordâncias, divergências, convergências.

No encaixo do problema e para atingir o objetivo traçado, utilizei as anotações produzidas no processo de análise, as quais se encontram em um Quadro de Análise das Teses, organizado a partir das seguintes temáticas: escola, educação, formação, formação docente, trabalho pedagógico, prática docente, pedagogia da alternância, identidade e cultura.

Por isso, neste capítulo problematizei: Quais conhecimentos foram produzidos nas investigações sobre escola, educação, formação, formação docente, trabalho pedagógico, prática docente, pedagogia da alternância, identidade e cultura? Objetivou-se construir uma análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações sobre as temáticas supracitadas relacionadas à Educação do Campo.

Dessa forma, a proeminência da análise trouxe à tona os pontos principais dos conhecimentos produzidos a partir das investigações desenvolvidas pelos pesquisadores. No transcurso desses conhecimentos são revelados aspectos importantes que são em acúmulo de conhecimento e contribuem a desmitificar determinadas questões a respeito da Educação do Campo, como a sua especificidade, ou seja, não há unanimidade quanto à defesa de uma educação específica para as populações do campo.

Optei por trazer um capítulo específico para tratar das críticas e proposições (que a princípio faz parte do Nível Teórico) a fim de dar visibilidade/destaque àquelas, não como estratégia de deturpar a Educação do Campo como projeto ou como campo de investigação, porém para contribuir com um processo, já em curso, de discussão a respeito desse fenômeno, que identifica avanços, conquistas, lacunas, fragilidades, contradições; mas que está em construção e precisa avançar em muitos âmbitos, como no aspecto teórico, para buscar sua solidificação.

4.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PARA OS POVOS DO CAMPO

O Estado configura e implementa suas políticas, programas, ações destinadas ao Campo, muitas vezes travestidas de autonomia, mas no fundo é uma autonomia vigiada, controlada. Essas políticas se aplicam, por exemplo, à instituição escolar, a uma das conquistas do Movimento: a Escola Itinerante, que se localiza no acampamento do MST, mas na sua gestão está presente uma esfera do Estado, levado a efeito por meio do controle, das normas que regulamentam a escola pública.

A Escola Itinerante é uma escola pública no acampamento do MST, portanto ao controle e às normas que regulamentar a existência da escola pública. Dessa forma, a gestão da escola traz uma esfera do Estado para dentro do acampamento, mas isso não significa uma prisão pedagógica, administrativa e financeira. As formas de gestão se dão em conformidade com os grupos sociais que compõem uma determinada instituição (AMBONI, 2014, p. 192).

Como toda escola é controlada pelo Estado, a escola pública existente no território do MST, tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos, é uma escola estatal, onde o sistema estatal regula seu funcionamento, mas isto não implica que o Estado é o educador do povo. No caso da Escola Itinerante, escola pública no acampamento do MST, as relações pedagógicas também passam pelo crivo do controle do Estado, que é realizado por meio da escola-base e do sistema de avaliação. Mas, sua organização interna ganha outra dimensão, pois a presença da comunidade se faz de forma mais intensa e com determinada intencionalidade pedagógica, pois, de certa forma, sabem o que querem, como querem e porque querem a escola. Ou seja, é uma escola na contramão dos interesses do Estado, que as tolera para dar cumprimento à legislação (*ibidem*, p. 252).

[...] na EI Carlos Marighella, conforme pesquisa realizada, a gestão da escola é assegurada por uma coordenação ligada ao Setor de Educação do MST. Esta coordenação está submetida à direção da escola-base, nas três esferas de controle, o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Ou seja, o funcionamento das EI depende da escola-base, que assume as responsabilidades para com as EI (*ibidem*, 255).

A escola-base [...] passa a ser o instrumento de ação pedagógica e de controle estatal, pois as vigas mestras de sustentação escolar são o PPP e o RE e, ambos, para terem validade, necessitam da aprovação e homologação dos órgãos competentes. Assim, a gestão das escolas itinerantes é compartilhada entre a SEED, MST e acampados, onde a Secretaria repassa a verba para o funcionamento da EI, destinando recursos para a compra de merenda, material didático e pagamento dos educandos, por meio da ACAP (*ibidem*, p. 257).

Depreende-se das citações acima, que a gestão da Escola Itinerante segue, apenas em parte, os princípios defendidos pelo MST, até porque existe uma estrutura que impede a gestão plena e autônoma, como os recursos financeiros que ficam a cargo do Estado.

4.1.1 Política de Formação de Professores

Critica-se a dívida que o poder público tem com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo e a maneira como o Estado formula as políticas de formação, muitas vezes com o contorno de uma ação inovadora, porém na prática se constitui arremedo de formação que despreza a realidade do campo

Em meio a toda a trajetória histórica da Educação do Campo, é importante que, na formulação das políticas públicas voltadas para a formação dos educadores do campo, o Estado atente para que, na definição de uma proposta que se proponha inovadora, não continue repetindo arremedo do que tem sido as formações atualmente presentes nas agências formadoras, que não tocam na realidade do campo e/ou quando o fazem, leva em consideração apenas o aspecto da terra como elemento produtivo, o que favorece os grandes grupos que dominam o latifúndio brasileiro sem trazer principalmente para o centro das discussões a questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos aí presentes, as condições de trabalho, as relações sociais, o modelo capitalista de produção imposto ao campo que expulsa o camponês e ajuda a promover a miséria (REIS, 2009, p. 146-147).

Eis aqui uma situação um tanto quanto complexa, ou seja, o Estado é aclamado como interventor na formulação de políticas públicas para a formação de educadores. Embora seja preciso considerar que é um direito, que o movimento social do campo tem propostas específicas como a Pedagogia da Terra é, no mínimo, arriscado, esperar que o Estado, cuja prioridade histórica tem se voltado aos interesses do capital, vá formular políticas que atendam aos interesses e especificidades do campo.

A partir de algumas pretensões identificadas é possível perceber que há conquistas legais, por exemplo, que mesmo importantes, ainda não se legitimaram na prática, daí existirem pesquisadores que defendem a necessidade de implementação nos sistemas de ensino das Diretrizes de Educação do Campo, bem como a urgência de se “criar no âmbito das secretarias de educação um órgão específico (mas não isolado, nem incomunicável com os demais), que trate, oriente, desenvolva e acompanha a política pública de Educação do Campo é uma medida urgente” (REIS, 2009, p. 248).

Os avanços legais são apontados como importantes conquistas da Educação do Campo, mas Comerlatto (2010) mostra “os limites da *legalidade* imposta pelo Estado de Direito e com isso [questionou] os limites da cidadania liberal que nada mais é que a garantia apenas abstrata dos direitos individuais” (COMERLATTO, 2010, p. 8).

Critica a tendência que vê os Movimentos Sociais cuja finalidade é privilegiar objetivos materiais, orientados à conquista do Estado como organização vertical; orientados

por interesses fragmentados, de noção corporativa de direito. Não leva em consideração critérios mais afetivos, porem objetivos. O sistema público figura como pano de fundo nas pretensões críticas dos autores, isto é, há quem defenda que o sucesso da educação do campo e suas interfaces dependem, em grande parte, do sistema público que, por conta de seus interesses, atende até certo ponto alguns anseios dos movimentos que lutam Por Uma Educação do Campo.

Um exemplo dessa importância dada ao sistema é em relação ao sucesso na aprendizagem dos alunos, sobre a qual se defende ser “[...] necessário que os sistemas, disponibilizem aos professores todas as condições de ensino, de formação e acompanhamento” (REIS, 2009, p. 259).

Nesse sentido, torna-se alvo de críticas o acirramento das políticas neoliberais e de suas implicações no paradigma de formação docente, que atribui ênfase ao conceito de competência, sob a lógica do qual “a dimensão prática no currículo passa a ser um aspecto fundamental na seleção dos conteúdos de forma a garantir o desenvolvimento das competências na formação docente” (CASAGRANDE, 2007, p. 77).

No que diz respeito à formação dos educadores do campo, estes, historicamente, têm sido formados nos cursos de licenciatura em geral, que não guardam nenhuma especificidade para a realidade do campo. Atualmente observamos a implantação de um programa piloto apresentado pelo MEC no final de 2006, início de 2007, denominado de Licenciatura do Campo, que está sendo desenvolvido em algumas Universidades do País [como a UnB, UFMG, UFBA e a UFS]. Porém o projeto já apresenta limites, quando recurso destinado ao mesmo garante a implantação do curso e sua manutenção por apenas um ano, ou seja, para que sua continuidade seja viabilizada, as universidades vão ter que angariar recursos por conta própria (CASAGRANDE, 2007, p. 77).

Santos (2011) crítica Ivani Fazenda no que diz respeito ao relativismo e ao escolanovismo na formação de professores, bem como a adoção da filosofia do sujeito, com base na filosofia existencialista, que se choca em seus fundamentos, objetivos e métodos com o materialismo histórico-dialético. A crítica pode vir implícita no apontamento daquilo que o pesquisador considera ter potencial para a superação de uma determinada situação.

Diante das várias posições teóricas acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo nota-se que a unidade desse curso encontra-se na abordagem interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e na formação por área do conhecimento como possibilidades eficazes de enfrentamento e superação propositiva de um modelo de formação de professores que já não dá conta das demandas da educação contemporânea, tampouco da formação humana no campo (SANTOS, 2011, p. 223).

Mesmo que tenha reconhecido nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre educação do campo, menções à necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores; o pesquisador fez críticas às formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, cujo cerne dessas proposições, assim “é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos” (SANTOS, 2011, p. 225).

Em sentido mais amplo, a educação como prática, como ideia, como política pública, também recebe crítica por seu caráter urbanocêntrico.

A educação que é feita no campo, geralmente, é pensada a partir da perspectiva urbana, não oferecendo para o seu aprendiz um currículo diferenciado que valorize as especificidades do meio em que vive. Políticas públicas educacionais que respeitem e considerem as diversidades e as especificidades do meio rural, que se voltem para atender aos problemas específicos desse espaço, ainda são muito tímidas (SOUZA, 2011, p. 18).

No tracejo dos argumentos em defesa de uma educação contra-hegemônica, Casagrande (2007) desferiu críticas ao predomínio tecnicista nas teorias pedagógicas trabalhadas no Brasil, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970; bem como à centralidade de conteúdos da escola; ao modelo de formação de professores centrada nos princípios de habilidades e lógica das competências ou mesmo centrada no campo da epistemologia da prática, técnico-profissional, pragmatista, ao invés de ser no campo da Educação.

Dessa forma, reprova a pedagogia da competência, que integra uma ampla corrente educacional contemporânea, chamada de pedagogias do *Aprender a Aprender*. Por fim, mostra sua repugnância à continuidade do quadro de formação de professores, no Governo Petista, na esteira das políticas do governo anterior, marcada pela submissão às orientações dos organismos financeiros internacionais.

[...] foram sendo incorporadas nas políticas públicas as recomendações do Banco Mundial, que incorporam o significado de público na ótica neoliberal, isto é, nem estatal, nem gratuito, desencadeando em três movimentos principais: a) uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como locus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação – com uma concepção de formação pós-secundária; b) retirar a formação de professores do campo de educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses profissionais, deslocando-a para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISES, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional; c) a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes

países, fundadas na epistemologia da prática e na *lógica das competências* (CASAGRANDE, 2007, p. 76).

[...] o PT, ao assumir o governo do Brasil, a partir de 2003, já trazia em seu bojo o rebaixamento das reivindicações que expressavam um programa da classe trabalhadora. E conforme podemos observar, através dos dados referentes à questão agrária, por exemplo, vem expressando um governo de coalizão e de políticas que atendem um projeto burguês de sociedade com o favorecimento aos grandes latifundiários, banqueiros e empresários (*ibidem*, p. 266).

Constata-se nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre esta o reconhecimento da necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores (SANTOS, 2011). Porém, nas formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, há uma tendência em supervalorizar os saberes práticos ou o aspecto prático da educação, da escola, e resistência ou secundarização do conhecimento científico; daí a mínima apropriação do conteúdo na escola, tendo em vista a defesa de outros espaços formativos.

Dessa forma, ganha centralidade o trabalho inter/transdisciplinar expressa na formação docente por área de conhecimento, muito mais para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas significativas, do que como forma de produção de conhecimentos científicos. O próprio pesquisador faz alguns questionamentos a esse respeito.

Quanto a essa afirmação cabem alguns questionamentos: porque o conhecimento científico não pode ser significativo? O que configura uma aprendizagem significativa? Seria a que está ligada ao cotidiano do estudante? Se a Licenciatura em Educação do Campo toma as categorias do Materialismo Histórico-Dialético como “método de análise para implantar um patamar comum para unificar a interpretação das ciências da CHS”. (RODRIGUES, 2010, p. 116), porque secundarizar o conhecimento científico, haja vista ser esse uma condição fundamental para o desenvolvimento do método em Marx? (SANTOS, 2011, p.225-226).

Não poupa críticas ao recuo da teoria nos cursos de formação de professores, chamado de ‘iluminismo às avessas’, ‘desintelectualização’ dos educadores; críticas extensivas às formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema ‘aprender a aprender’, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial.

Santos (2011) faz alusão ainda à falácia do desenvolvimento local e sustentável que se fundamenta nos princípios do desenvolvimentismo formulados por John Keynes, na década de 1930; por ocultar a verdadeira natureza do modo capitalista de produção.

Foram intensamente criticadas: a pretensão do MST em forjar um curso de Pedagogia, cujo ponto de partida fosse a luta popular pela terra, tendo em vista a construção

de um projeto popular em busca da propaganda emancipação; a fragilidade teórica, a especificidade de formação do pedagogo da terra, que abdica da compreensão da historicidade da ação educativa, das concepções críticas da educação, de uma análise mais profunda das condições objetivas ou as forças materiais que conformam o papel estratégico da educação no movimento dialético de produção/reprodução da sociedade. O caráter específico também não agrada a todos.

[...] a pretensão do MST em forjar um curso de Pedagogia capaz de incorporar a luta popular pela terra como ponto de partida para a construção de um projeto popular, cujo fim fosse a emancipação, sempre me causou inquietação, dada a nossa vinculação com o debate contra-hegemônico para pensar a educação em geral e, em particular, os cursos de Pedagogia. Somos testemunhas de quanto esforço e debate teórico enfrentamos com os nossos pares nos processos de discussão de formulação de currículos de curso, na tentativa de garantir precisamente aos pedagogos e professores em geral, o que os movimentos sociais do campo estão demandando hoje, com relação à formação do *pedagogo da terra*. É precisamente nosso envolvimento com o debate contra-hegemônico que nos levou a acreditar que não poderíamos tratar a finalidade da formação do educador do campo como algo específico à formação do pedagogo da terra, por entendermos que nenhum processo formador que tivesse como pressuposto a formação do professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), poderia abdicar da compreensão da historicidade da ação educativa, de estudar as concepções críticas da educação, contrapostas às concepções dominantes; de analisar as condições objetivas ou as forças materiais que conformam o papel estratégico da educação no movimento dialético de produção/reprodução da sociedade; de tomar como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico o contexto social, econômico e cultural onde o fenômeno educacional ocorre (TORRES, 2012, p. 51).

Os pesquisadores cobram com intensidade que a escola, a educação, no processo de formação de professores e de educandos do campo de um modo geral, leve em conta sempre a propalada identidade do campo, seu universo cultural com costumes, hábitos, religiosidade, modos de vida, de trabalho, de produção da vida em geral.

Porém, há pesquisadores que levantam algumas questões reflexivas a respeito da incorporação desses saberes à prática pedagógica universitária de caráter científico, questões que possibilitam questionar até que ponto os cursos de formação para professores do campo das universidades atendem de fato os anseios dos movimentos sociais do campo no que se refere à preparação de educadores para formar para o enraizamento, formar quadro de lutadores para a revolução.

Nesta trajetória teremos que refletir sobre duas questões centrais: em que medida se consegue incorporar à prática pedagógica universitária, historicamente centrada nos conhecimentos científicos, os saberes da vida, do trabalho, dos movimentos sociais, da tradição camponesa, para além de

apenas reconhecer que os sujeitos do campo têm saberes, que produzem saberes? O que emerge da interação (antagonismos, complementaridades e concorrências) entre a estratégia formativa da Licenciatura em Educação do Campo e as estratégias pedagógicas da Universidade? (BARBOSA, 2012, p. 22).

A análise crítica e propositiva cobra uma postura mais efetiva do MEC a favor da institucionalização e regulamentação dos cursos de formação de educadores do campo, tendo como pano de fundo dessa exigência a preocupação com uma formação de trabalhadores ligada às lutas pela reforma agrária e pela educação e escola do campo.

[...] o MEC deve assumir uma postura mais efetiva junto ao Conselho Nacional de Educação para institucionalização/regulamentação dos cursos sem perder a materialização de origem com as lutas pela reforma agrária e pela educação do campo e das escolas. Desse modo a universidades venceriam em parte a resistência dos Departamentos, Conselhos e Colegiados quanto à formação docente multidisciplinar, a organização curricular em regime de Alternância e uma contradição latente: embora na atualidade a diversidade, a pluralidade, o respeito às diferenças e identidades estejam presente na maior parte dos discursos e projetos de professores da educação básica perdura uma forte resistência ideológica e política quanto à entrada de trabalhadores organizados nas universidades, principalmente, quando estes sujeitos coletivos, estão a exigir como direito social e em função do lugar e das condições que ocupam na produção, uma escolarização que os instrumentalizem a compreender os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de seu trabalho, que desenvolva a capacidade de pensar, de ampliar sua formação humana e de agir no mundo (CARVALHO, M. 2011, p. 134-135).

Na contramão do desejo dos movimentos sociais, nem sempre os professores da rede pública que atuam em escolas do campo, são comprometidos com a reforma agrária e com a educação ou um militante social ativo (PISTRAK, 2000) como querem os Movimentos. No estudo de Torres (2012), há relatos de professores que se recusam a trabalhar em áreas de assentamentos. Até mesmo a mobilização de pais assentados não é fácil de ser feita.

Um relato coletado no Grupo Focal afirma: “não é fácil mobilizar os pais, mesmo que seja do assentamento, tem uns que chegam junto, mas a maioria não quer discutir” (TORRES, 2012, p. 109). Há quem pense, que “[...] não é só as pessoas do movimento que lutam por melhores condições, por uma educação de qualidade [...] eu acho que tem um pouco de ideologia nessa história de achar que o movimento chega e salva tudo” (*ibidem*, p. 109).

Esses relatos revelam fatos muitas vezes obscuros dos assentamentos e dos movimentos sociais do campo. Nem sempre nesses espaços prevalecem a solidariedade e a união, muitas vezes duram enquanto estão na fase de acampamento “depois de assentados o **envolvimento nas questões coletivas desaparece e cada um vai cuidar do que é seu.** Não

há debate sobre a escola e quando há, poucos são os que dele participam” (TORRES, 2012, p. 116, *grifo nosso*).

A discussão em torno desse assunto está de certa forma vinculada à questão da especificidade da escola e da educação do campo, pois há posicionamentos que defendem uma formação específica para educadores do campo, “fundada na condição humana situada no universo da educação do campo, do local, porém interconectado com o que ocorre globalmente” (REIS, 2009, p. 136).

Santos (2011) também formulou um questionamento se o campo tem um grau de especificidade que necessite de uma licenciatura específica. A conclusão é negativa, o que não implica a necessidade de envidar esforços constantes em relação à formação de professores e de outros profissionais oriundos da classe trabalhadora no campo ou cidade.

Ainda no estudo citado, fica implícita a ideia de se lutar por direito mais amplo ao invés de fazer caudilho por especificidade, pois, nesse sentido haveria a necessidade de atender cada demanda em suas particularidades.

Reitero a necessidade de pensar a diferenciação entre a luta política pela conquista de direitos e a criação de modalidades específicas de educação para cada demanda social ou cultural. Nas cidades também existem especificidades: a cidade grande é diferente das pequenas; a favela tem suas especificidades em relação aos bairros de classe média (SANTOS, 2011, p. 248).

Fica, assim, evidente que a prática da vida no campo - e da educação do campo – ainda está eivada pelos valores liberais, o que revela pelo menos duas situações: que há contradição nesse meio e que não estão totalmente *livres* dos valores liberais, os quais são dura e acidamente criticados pelo movimento e intelectuais do campo.

A política de formação inicial e continuada do Estado, aos profissionais da educação do campo, vem travestida de inovação, porém não atende aos anseios dos camponeses, ou seja, na essência, as políticas atendem os interesses do Estado.

4.1.2 Escola e Educação

Santos (2011) estendeu suas críticas à escola e à educação liberal, burguesa, hegemônica por sua desvinculação e distanciamento do mundo produtivo; instrumentos de aquisição técnicas, centralidade na atividade verbal do professor; o tipo de conhecimento divorciado da prática; a tendência de a escola tratar como iguais os que são diferentes, por

ignorar as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, implicando a afirmação do valor da cultura transmitida.

Por isso o autor defende que a “escola deveria ser de caráter agroecológico, combatente e construtora de alternativas à lógica de produção burguesa a qual se expressa na insustentável e destrutiva perspectiva do agronegócio” (SANTOS, 2011, p. 249).

Essa escola que dissocia a formação humana dos processos de produção da vida via trabalho produtivo, nas suas dimensões científica, tecnológica, cultural e corporal, está presente no campo, com os fundamentos pedagógicos dessa tradição, que tendencialmente não vem conseguindo garantir nem a apropriação dos conhecimentos científicos para os trabalhadores nem a consideração às suas experiências culturais próprias de suas práticas sociais.

Daí que “uma formação humana que eleve o indivíduo às suas mais amplas e ricas possibilidades, exige a superação dos níveis de compreensão dos fenômenos do âmbito do cotidiano para o patamar das esferas não-cotidianas” (SANTOS, 2011, p. 28)³⁷.

A função social da escola capitalista baseada na contradição entre capital e trabalho que aliena o trabalhador do sistema produtivo, cria estratégias de fragmentação desse sistema, separando o trabalho manual do intelectual, criando um operário para pensar e outro habilitado em executar; recebeu críticas de Medeiros (2012).

Essa escola resulta de um processo histórico e tem sua função social determinada pelas relações sociais produzidas no sistema capitalista e, portanto, baseia-se na contradição entre capital e trabalho que, além de alienar o trabalhador do sistema produtivo, criou estratégias de fragmentação desse sistema, separando o trabalho manual, do trabalho intelectual, criando um operário para pensar e outro para executar. Compreender a escola é compreender antes a sociedade, o que significa que a escola na sociedade capitalista mantém a fragmentação em toda a sua estrutura, portanto, atende ao projeto hegemônico e, conseqüentemente, produz e reforça as desigualdades sociais, distanciando-se dos interesses das classes populares (MEDEIROS, 2012, p. 47).

A escola e a educação do campo ainda padecem de limites teóricos, contradições. O terreno é movediço e a “casa” está em construção; embora defenda um modelo contra-hegemônico e alternativo, as bases ainda não são bem sólidas, necessitando, portanto de ampliação de estudos em busca de uma engenharia mais precisa.

³⁷ Santos (2011) explica que cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia. O cotidiano é constituído pelas atividades sociais que formam a base da vida humana, mas que não exige dos indivíduos, necessariamente, uma relação consciente com tais processos ou produtos. A título de exemplo cita a linguagem e os costumes. O *não-cotidiano*, por sua vez, também são processo e produtos humanos, porém exige reflexão, sistematização e crítica, a exemplo da ciência e da filosofia. Dessa forma, dar aula, planejar, estudar fazem parte do dia-a-dia, exigem reflexão, intencionalidade; portanto não fazem parte do cotidiano.

4.1.3 **Sobre a Escola e a educação específica aos povos do campo**

A especificidade da escola e da educação do campo é uma questão bem comum no debate de pesquisadores e intelectuais que discutem a respeito desse fenômeno. Aliás, de acordo com Arruda e Brito (2009) a difusão da temática educação do campo tem sido feita por intelectuais vinculados aos movimentos sociais, órgãos oficiais da educação, partidos políticos que “defendem a necessidade de uma escola específica para o campo” (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 23).

Não há consenso quanto a esse assunto. Identifiquei defesas favoráveis à especificidade, movida muitas vezes pelo repúdio ao modelo de escola dita urbana, ou pela ideologia política, partidária ao qual o pesquisador está filiado; mas inconsistente, por isso não contribui efetivamente com a transformação social desejada pela classe trabalhadora.

Muitas vezes a defesa de uma educação, de uma proposta de escola específica que atenda a diferentes grupos, tem sido tratada com um tom messiânico; esquece-se que, independente de concordar ou não, o capitalismo existe e, conseqüentemente seus efeitos.

[...] qualquer análise que desconsidere a materialidade da produção capitalista corre o risco de apresentar propostas vazias de conteúdo histórico, o que significa que não estarão contribuindo para alavancar o processo de transformação social pleiteado pela classe trabalhadora (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 23-24).

No entender de alguns pesquisadores, deve haver um meio termo, ou seja, a Educação e a Escola do Campo precisam estar articuladas ao seu meio, porém sem se aprisionar a esse contexto imediato.

[...] a Educação Contextualizada nas escolas do Campo não pode ser entendida como o espaço do aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo (REIS, 2009, p. 128).

O autor acima citado trabalha um ponto convergente com o que discutem Arruda e Brito (2009), ou seja, a escola do campo sofre influência das investidas do capital, por isso, também, é complexo pensar na especificidade da educação do campo. Não significa negar a possibilidade do enfrentamento, da contraposição.

A PPE não desconsidera as múltiplas relações e interferências que este meio sofre das questões mais globais, sendo que para isso os discentes precisam estar preparados, desde Massaroca ou em qualquer outro espaço onde se

encontrem, e aptos para enfrentar os desafios e transformações da contemporaneidade e do mercado de trabalho (REIS, 2009, p. 206).

Fundamentada no que prescreve o PPE, Reis (2009) afirma que as comunidades rurais da região de Massaroca (onde a pesquisa foi desenvolvida), “se veem obrigadas a integrar-se à ‘dinâmica’ imposta por esse processo de desenvolvimento, respondendo às exigências do ‘novo mercado’” (REIS, 2009, p. 207). Em um posicionamento claro e constativo da distância de um caráter *específico*, “[...] a escola do campo foi e ainda tem sido uma mera ‘caricatura’ mal feita desse modelo que atingiu e ainda encontramos nos grandes centros [...]” (REIS, 2009, p. 127).

A respeito da especificidade da escola e da educação do campo, é preciso considerar a materialidade da produção capitalista a qual se referem Arruda e Brito (2009); uma das discussões das autoras sobre o agronegócio e a agricultura familiar dão conta de que “o campo não é *somente* o território do negócio” (FERNANDES e MOLINA p. 84 *apud* ARRUDA e BRITO, 2009, p. 26).

Na medida em que Fernandes e Molina afirmam a citação anteriormente citada, “postulam a possibilidade de coexistência desses dois campos [...] cada um dos campos permite verificar que ambos estão submetidos à lógica de produção de mercadorias, ainda que com matizes diferenciados (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 26).

No entendimento das autoras, o agronegócio produz preferencialmente para exportação e a agricultura camponesa produz para o mercado interno e para exportação, deixando declarada, assim, “a necessidade de produção de excedente” (*idem*, p. 26).

Diante dessa constatação Fica a questão: “para os autores citados, a miséria, a desigualdade social, a barbárie poderão ser combatidas e superadas por meio da conciliação entre a agricultura do agronegócio e a agricultura camponesa, permanecendo intocados os pilares da lógica capitalista?” (*ibidem*).

Não se trata de ser contra ou a favor ou que seja ou não possível a especificidade ao campo, porém que é preciso refletir e considerar que o mundo agrário faz parte do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo, e não está imune às suas transformações, por isso “a investigação da especificidade do campo e conseqüentemente de uma escola diferente para o campo exige a apreensão da totalidade” (ARRUDA e BRITO, 2009p. 29).

O discurso da especificidade no contexto da discussão sobre o campo, “salta aos olhos (e tem sido) a categoria de fundo que informa as atuais políticas de Estado para o setor,

em se tratando de governo federal, bem como as propostas de distintos movimentos sociais (ARRUDA e BRITO, 2009p. 41).

Em síntese, embora se reconheça a existência das diferenças e peculiaridades, é complicado pensar em especificidade, se no espaço do campo, se “é o próprio capital quem, contraditoriamente [...] cria as próprias condições de existência das diferenças” (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 42); se o campo é um espaço de camponeses e latifundiários, industrialistas.

4.1.4 Educação Urbanocêntrica

A partir dessa contextualização, a crítica incide sobre a educação restrita a processos institucionalizados, disciplinados e fragmentados, de conhecimentos concebidos como universais, destinados de acordo com as classes, dentro de uma ideia de adequação natural de toda a sociedade. No contorno dessa concepção, o pesquisador critica, com ar de repúdio, o aprofundamento da...

[...] construção histórica do modelo dominante de educação e escola em torno da urbanidade, da cidade. A realidade vivida pelos camponeses não se refletiu na escola que lhes foi oferecida. De modo geral, a educação rural (assim chamada) vinculou-se a estratégias (fins, valores e práticas) que facilitassem a expropriação e o assalariamento dos trabalhadores do campo (BONAMIGO, 2007, p. 127).

Embora se possa aceitar que existe um lado coerente dessa crítica à urbanidade da educação, extensiva a um currículo abstrato, mostrando-se abstrato aos espaços daqueles que vivem no campo; ensino-aprendizagem que não leva em conta a realidade vivida pelos estudantes do meio rural; por outro lado, reforça a dicotomia Rural X Urbano/Campo X Cidade.

Ainda na esteira dessa discussão, uma significativa parte dos pesquisadores traçou críticas ao caráter adaptativo da educação do campo aos moldes da educação que acontece nas escolas urbanas, inclusive duvida que os programas oficiais de educação possam superar o histórico caráter adaptativo.

Os valores liberais presentes na história da educação rural, oferecida às populações trabalhadoras que vivem nas áreas rurais, sempre assumiram um sentido adaptador destas populações às questões sociais, sugerindo a sua inferioridade em relação às populações e aos valores urbanos. Com isso, a amplitude alcançada na luta por uma Educação do Campo no movimento ‘Por Uma Educação do Campo’, permite colocar em suspensão a capacidade

da maioria dos programas oficiais na história da educação nacional, em efetivar uma educação no/do campo para além desse histórico caráter adaptativo (ANTONIO, 2010, p. 209).

Nota-se, portanto, que as políticas públicas de educação do Estado brasileiro, não conseguem atender suficientemente bem nem à educação dos espaços urbanos onde, em tese, há menos dificuldade para se colocar em prática, menos ainda a educação do campo; por isso, critica-se frequente e contundentemente o caráter urbanocêntrico da educação do campo, ou seja, alega-se que a mesma é pensada a partir da perspectiva urbana; com implicações no currículo trabalhado na escola.

Porém, entendo que a crítica à questão adaptativa tem um fundo de coerência, mas traz implícita uma ideia de especificidade da Educação do Campo. No entanto, não é unanimidade entre os pesquisadores e suas críticas. Essa discordância aplica-se, por exemplo, a questões como a formação de educadores do campo.

A educação que é feita no campo, geralmente, é pensada a partir da perspectiva urbana, não oferecendo para o seu aprendiz um currículo diferenciado que valorize as especificidades do meio em que vive. Políticas públicas educacionais que respeitem e considerem as diversidades e as especificidades do meio rural, que se voltem para atender aos problemas específicos desse espaço, ainda são muito tímidas (SOUZA, 2011, p. 18).

E, a declaração final da II Conferência, de certo modo, me instiga a pensar sobre os desafios da formação de educadores e educadoras do campo, porque penso que ao reivindicar o respeito à especificidade dos sujeitos do campo, estamos afirmando as diferenças e o reconhecimento da diversidade social, étnica, cultural e ambiental dos sujeitos. No entanto, ao estender estas especificidades à formação de educadores e educadoras me parece que se evidencia a contradição de, por um lado exigimos a superação da oposição campo cidade e de outro reforçarmos esta oposição ao pedirmos incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham em escolas do campo (RIBEIRO, 2012, p. 126).

E ainda pensando na reivindicação de uma política pública que garanta a formação específica de educadores e educadoras do campo, eu me pergunto se estamos fazendo uma crítica à lógica de uma formação docente incapaz de tratar os alunos e alunas nas suas especificidades ou se estamos apenas querendo garantir que, na mesma lógica, sejam formados educadores e educadoras, cuja única referência seja o campo? (*ibidem*, p. 127).

A crítica ao caráter urbanocêntrico é, indiretamente, uma defesa da especificidade da educação do campo; uma faca de dois gumes, pois pode representar a afirmação das diferenças e o reconhecimento da diversidade em sentido amplo, porém pode ser o reforço da oposição campo cidade. Pode ainda correr-se o risco de uma prática que fora criticada nos tempos de Educação Rural, ou seja, educação exclusiva a um tipo de homem: o homem do campo, para permanência nesse espaço geográfico, social, cultural.

4.1.5 Nucleação Escolar

A nucleação, um fenômeno que vem ocorrendo no Brasil inteiro nos últimos anos, recebe severas críticas por ser muito uma medida muito mais de ajustamento administrativo e economicista executada por gestores públicos, do que propriamente de uma preocupação com a garantia a quem de direito. Esse fenômeno significou o fechamento de escolas no campo e, dependendo do caso, constituiu-se em parceria público-privado para prestação desse serviço (ANTONIO, 2010).

Se a história da educação nacional é expressiva quanto à negação da educação ou da escola à classe trabalhadora do campo, o contexto mais recente do acesso indicado como universal cumpre o papel de velar sobre os princípios de ajustamento administrativo e economicista, nesse âmbito. Um acesso que se apresenta como mais focado aos problemas sociais aos quais a Educação do Campo poderia ser incorporada, mas que tende ainda mais a ser solapada por aqueles princípios, a exemplo do fechamento das escolas no campo, identificados como nucleação de escolas rurais em pólos de referência (ANTONIO, 2010, p. 209).

Mais uma vez, fica evidente que as ações do Estado procuram sempre atender interesses do capital; visa garantir lucro a alguém. Dessa forma, garante-se um direito (o transporte público) desde que se atenda a interesses secundários.

4.2 CURRÍCULO

Em caráter mais específico, as críticas incidem sobre pontos comuns, como a falta de preocupação por parte dos sistemas educacionais com o que, por que e para que se ensina nas escolas; isto é, com questões de ordem curricular.

Não existe na verdade, qualquer esforço de se pensar a formação dos alunos numa visão antropológica, cultural, política e social, com um currículo que demonstrasse um compromisso com a diversidade étnico-cultural, sócio-econômica em consonância com o mundo do trabalho e as problemáticas e possibilidades locais e regionais; pelo contrário, impôs-se um currículo uniforme para um país tão diverso [...] (REIS, 2009, p. 74).

Ainda na dimensão curricular, há pretensões críticas manifestas não no sentido de algo que precisa acontecer, porém do que já ocorre; nesse sentido defende-se, em tom de repúdio, que “a escola não pode continuar reproduzindo um currículo sem sentido, que fala mais da Europa, dos Estados Unidos, e não aborda as problemáticas do mundo em que os seus alunos e professores circulam e produzem a vida” (REIS, 2009, p. 122).

Esse autor concorda com a ideia de que o currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, o pesquisador inferiu que “tanto ela restringe a introdução do contexto no currículo, como permite a organização curricular pautada pela universalidade dos conhecimentos” (REIS, 2009, p. 123); ela ainda questiona:

[...] por que essa *correspondência* não toca nas questões mais próximas (mundo do trabalho, tradições, costumes, estratégias de convivência com as diversidades da natureza, do clima, das relações sociais, políticas e econômicas etc.)? [...] pode resultar apenas na inserção no currículo, a compreensão da cultura universal ou da considerada cultura dominante, ‘socialmente’ referendada (*ibidem*, p.123).

O currículo foi alvo também das críticas de Batistela (2011), que o identificou como essencialmente urbano, quase sempre deslocado das necessidades e da realidade do campo; crítica extensiva ao trabalho pedagógico, ao sistema de ensino desarticulado das especificidades do campo, a formação, a produção de materiais didáticos, as políticas educacionais.

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Essa visão que tem permeado as políticas educacionais, parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano (BATISTELA, 2011, p. 27).

Zancanella (2011) fala de uma supremacia do urbano sobre o rural, isto é, a educação escolar desenvolvida sob a cultura e os padrões urbanos.

O currículo esteve também no raio das críticas de Bonamigo (2007), para o qual esse artefato é “carregado de urbanidade; abstrato os espaços daqueles que vivem no campo; ensino-aprendizagem que não leva em conta a realidade vivida pelos estudantes do meio rural” (BONAMIGO, 2007).

Ainda na esteira da crítica dirigida ao currículo e ao papel da escola, criticou-se a negação da função social da escola “como garantia de uma formação sólida científica ou integral” (ANTONIO, 2010, p. 209), consequência da determinação do modelo burguês de escola na sociedade capitalista.

[...] o modelo burguês de escola determina a configuração da educação na sociedade capitalista e, com isso, o currículo, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta escola é predominantemente livresca, enciclopédica, verbalista e mentalista, centrada num processo de trabalho educativo e curricular de ensino, da sala de aula, não de educação ou formação, e que

toma a realidade social de modo dissociado das transformações sociais ou do seu movimento real (ANTONIO, 2010, p. 210).

Esses estudos são provas que a educação do campo necessita ampliar o debate e apropriação da teoria curricular e metodológica para o ensino, ou seja, ainda continua tendo como base um currículo que não atende suas especificidades. Mostra ainda não há uma teoria curricular sólida e hegemônica em prática na educação do campo no Brasil, talvez esteja em construção.

4.3 CAPITALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

É perceptível a crítica incisiva ao processo de acumulação capitalista, que na análise de Wolff (2007) contribui para a migração das classes populares de suas regiões de origem; isso afeta integralmente o ser humano em seu ambiente, suas relações de trabalho, humanas.

Não é menos incisivo ao falar da divisão do trabalho que criou uma oposição do campo em relação à cidade. Critica a teoria da carência cultural, que é uma forma de negar a cultura dos povos que vivem no campo; tece crítica à ciência moderna por ter privilegiado os fenômenos sociais urbanos em detrimento dos rurais (urbanocentrismo) embora, enquanto capital, tenha se expandido no campo.

Há pretensões críticas que, por julgarem que algumas experiências de educação do campo foram exitosas, deveriam ser expandidas para outros lugares do país.

Não se pode mais admitir que ao lado de uma experiência educacional inovadora, acompanhada pela Sociedade Civil, seja através de Organizações Não-Governamentais, Pastorais, entre outras, possam existir escolas do poder público que ‘capengando’ não conseguem garantir o mínimo de resultados significativos no que diz respeito à aprendizagem daqueles/daquelas que as frequentam. É preciso que saiamos das ‘ilhas de excelências’ em que se constituem as diversas experiências presentes na sociedade civil, para que estas possam servir de referência para se pensar a inovação das políticas públicas em educação (REIS, 2009, p. 260).

Para o autor desse estudo, não será possível sair de experiências isoladas para a consolidação de políticas públicas educacionais do campo “desconsiderando os processos constitutivos de cada uma das iniciativas que muitas vezes, acontecem em *territórios contestados*, em plena disputa de interesses” (*ibidem*, p. 263).

Assim, o currículo precisa se constituir e um campo de insurgência e transgressões epistemológicas, de comunicação dos saberes locais com os globais, para ampliar a concepção

de mundo dos sujeitos do campo sobre o seu contexto, a fim de que conheçam melhor seu mundo a partir de suas próprias referências e de outras mais, outras realidades; para criar novas maneiras e formas de atuar sobre ele (*ibidem*, p. 121).

Ou seja, percebe-se um jogo de forças desiguais onde o campo não está imune aos efeitos do capitalismo na trama de poder; efeitos que não se limitam ao modo de produção, mas estão refletidos ainda, por exemplo, no currículo como lugar, espaço, território, relação de poder (SILVA, 2007), pois nele se forja a identidade do educando, do sujeito.

4.4 A UNIVERSIDADE PÚBLICA

A universidade pública brasileira, como uma espécie de *feudo* ou *apartheid* intelectual, sofre duras críticas, pois se encontra submetida a um histórico de formação das elites e, portanto, às regras institucionais, põem-se em risco as condições objetivas, concretas para forjarem um ‘pedagogo de novo tipo’, um ‘pedagogo militante’ (TORRES, 2012, p.29).

As dificuldades enfrentadas pelos sem-terra é fruto de uma universidade que não nasce como espaço de formação dos trabalhadores. A escola burguesa é uma escola de classe, no sentido de acolher um grupo social que tem outro modo de organizar-se, que dispõem dos recursos necessários para administrar questões domésticas (TORRES, 2012, p. 90).

Assim como a escola, a educação do campo, o currículo; a universidade ainda não foi conquistada o suficiente para representar um espaço que seja também dos camponeses, daí o projeto de uma formação voltada aos interesses do campo fica comprometido.

4.5 O MST

Embora seja óbvio, importa dizer: não foram apenas o Sistema Capitalista ou o Estado Neoliberal, que foram criticados; o Movimento Social do Campo ou grupo dentro dele, não ficaram imunes.

Determinadas críticas presentes em alguns estudos analisados, revelaram, mesmo sem ter tal propósito, outras situações interessantes a respeito da educação do campo, como a existência de interesses de grupos e da tentativa de hegemonia ‘dos que pensam’; como ocorrido no caso da coparticipação dos movimentos sociais nas decisões tomadas no convênio

firmado com o PRONERA para o curso de Pedagogia da Terra da UFG; prevalecendo os interesses da Via Campesina.

Uma das características desse convênio foi ter atendido a um grupo específico de movimentos sociais ligados à Via Campesina, que não apresentou candidatos em número suficiente para o preenchimento das oitenta vagas ofertadas, ficando, assim, vinte vagas ociosas. Se tivesse sido outro o encaminhamento, professores de outros movimentos ou entidades poderiam ter preenchido essas vagas. Essa conduta, de abrir para outros movimentos que não só os pertencentes a Via Campesina foi atentada quando da votação do projeto, mas não foi se quer discutida. A postura de atender somente determinados movimentos deve ser repensada na possibilidade de reedição do curso, pois a função social da universidade pública, mesmo em um curso na modalidade convênio, é atender aqueles que estejam dentro dos critérios do convênio (FONSECA, 2013, p. 84).

Na mesma proporção, a falta de discussão, com a base/assentados, dos princípios defendidos pelo movimento social; dessa forma, alguém fala em nome da base, há um discurso de cima para baixo, ou seja, institui-se uma relação de dominação e submissão. O conhecido discurso de escolarizar para enraizar, não encontra guarida como comumente se pensa do ponto de vista da discussão epistemológica veiculada na produção teórica, e entre os assentados.

O processo de escolarização dos quadros demanda tempo de formação e se educação não é discutida no assentamento, se os princípios defendidos pelo movimento social não são debatidos na base, com os assentados, **os que falam em nome deles, fazem um discurso de cima para baixo o que tende a instituir relação de dominação/submissão entre as lideranças e demais integrantes do movimento**, o que por sua vez contraria os princípios da própria *pedagogia do movimento*. A falta do trabalho de base torna inócuo o debate sobre educação no assentamento, fica difícil agregar força na luta em favor da escola no assentamento, contra a política de nucleação, a favor da terra como conteúdo de ensino, do trabalho como princípio educativo. Os assentados compreendem e constroem uma concepção de educação baseada na sua história de vida dura, de trabalho precarizado, desqualificado, de maneira que sonham com um futuro melhor para seus filhos, ao contrário do que prega o MST, ou seja, escolarizar para enraizar. A realidade concreta produz o sentimento de escolarizar para ter um destino diferente, até porque, como bem pontua Jesus (2002), em grande parte dos assentamentos em Sergipe a melhoria da qualidade de vida e de trabalho pela via da reforma agrária, ainda não aconteceu (TORRES, 2012, p. 134, grifo nosso).

Contraditoriamente, O MST faz aquilo que condena, por exemplo, usando estratégias para conseguir seus interesses em detrimento dos interesses de outros que atuam na mesma causa: as questões do campo. Mesmo em parte, a prática destoa do discurso.

Depreendem-se ainda dois aspectos da citação acima. Primeiro, que a afirmação que os assentados “sonham com um futuro melhor para seus filhos” mostra que a própria pesquisadora, de forma contraditória, considera que um futuro melhor não está nos espaços do

campo; segundo, que não há aceitação total de tudo o que o MST pensa para as populações que residem no campo.

4.6 DAS REIVINDICAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AOS ARDIS DO ESTADO

Uma constatação clara nos estudos analisados, alvo de críticas contundentes dos pesquisadores, são as ardilosas estratégias do Estado para o “atendimento” das reivindicações, principalmente dos movimentos sociais que lutam por terra e educação. Das nomenclaturas às ações, tudo acontece dentro de um contorno de interesses e de estratégias arquitetadas; como o caso do agronegócio, cuja expansão contou e conta com a participação do Estado no processo de expansão do capital no campo “para o alcance do atual estágio de desenvolvimento do agronegócio no campo Brasileiro” (ANTONIO, 2010, p. 45-46).

Ainda de acordo com este estudo, o “agronegócio é uma expressão nova introduzida nos anos de 1990 dentro do processo de inserção do Brasil na globalização econômica, visando ‘revitalizar’, principalmente para fora do Brasil, a imagem da agricultura familiar” (*ibidem*, p. 206).

O pesquisador recorre a uma citação de Fernandes e Molina (2004), para os quais, em síntese, por traz do caráter produtivista do aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias do agronegócio, se oculta o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente do mesmo (ANTONIO, 2010).

Para alguns, o chamado Estado neoliberal cria políticas públicas focais para atendimento de demandas parciais como uma estratégia para atenuar conflito. “Conquistas” importantes dos movimentos sociais do campo como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) são vistas como mecanismos de concertação social criados pelo Estado para, em outros termos, amainar o ímpeto das exigências dos movimentos de luta por terra e educação.

O Estado neoliberal, a fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”, administra as demandas dos movimentos sociais criando **políticas públicas focais para atendimento de demandas parciais**, dando uma falsa idéia de que o Estado está acima dos conflitos de classe. O faz criando, na esfera do poder institucional, **mecanismos de ‘concertação social’** (conselhos comitês, fóruns, grupos de trabalho, comissões, etc), como o GPT/CONEC, constando de representação do Estado (órgãos e secretarias do MEC e do MDA/INCRA) e das diferentes esferas do poder Estadual e Municipal

(Secretarias de Educação, UNDIME, CONSED), organizações não governamentais, organismos internacionais (UNICEF), universidades públicas e movimentos sociais para ‘decisões’ (inconciliáveis de classe) acerca de uma Política Nacional e/ou Estadual de Educação do Campo (TORRES, 2012, p. 101-102, grifo nosso).

Intelectuais que discutem a Educação do Campo, como Sá e Molina (2010) têm clareza dessas artimanhas; mesmo reconhecendo também que as políticas destinadas à classe trabalhadora tenham alguma medida de favorecimento às suas demandas, porém “[...] no marco do capitalismo, toda e qualquer política para a classe trabalhadora será sempre compensatória e focal” (SÁ e MOLINA, 2010, p.79) o que interfere na unificação das lutas sociais e avanços de uma prática revolucionária.

A luta no âmbito do campo institucional a exemplo do GPT/CONEC envolve os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) o que implica a mediação pelo estado de direito burguês nas relações dos movimentos sociais com os órgãos estatais após a consolidação da democracia burguesa, na qual o poder econômico determina os rumos dos processos participativos, quando estes, começam a adquirir operacionalidade na forma de proposições de leis e distribuição de recursos para a realização de políticas públicas, mostrando assim seu caráter de classe. Este espaço institucional enquanto uma frente de luta pelo diálogo, entre os representantes dos movimentos sociais e governo, pode se tornar uma armadilha, no sentido de aprisionar as ações dos movimentos dos trabalhadores, em especial, no âmbito da organização e mobilização social, que é a forma destes movimentos enraizarem os seus interesses de classe e aprofundar a reflexão sobre a trajetória das transformações necessárias e em curso, de acordo com os seus objetivos, a médio, e longo prazo (CARVALHO, M. 2011, p. 105).

Para a pesquisadora, a mediação pelo Estado de direito burguês nas relações dos movimentos sociais com os órgãos estatais, pode ser perigosa; espaços institucionais como o GPT/CONEC podem se tornar uma armadilha. A sagacidade do Estado faz-se presente em uma das mais exigidas reivindicações dos movimentos sociais: o curso de formação de professores.

Por exemplo, de acordo com um estudo (RIBEIRO, 2012) que tratou sobre um curso à distância, de formação de professores, este que a princípio foi pensado apenas como parte de uma política mais ampla, acabou sendo efetivado como uma política propriamente de formação; ou seja, “o que era pra funcionar como parte da política, virou a política propriamente dita de formação dos professores, com um agravante do deslocamento das universidades para pólos presenciais nos municípios via Sistema UAB” (CARVALHO, M. 2011, p. 115).

É dessa forma que o Estado garante, em legislação própria, que “as propostas de cursos poderão ser estruturadas com a dualidade da formação inicial podendo ser oferecida

‘preferencialmente’ na modalidade presencial e ou a distância” (CARVALHO, M. 2011, p. 115). Assim, o Estado usa como um de seus ardis a própria legalidade na qual estão moldadas as suas políticas, para atender os interesses do capital e, topicamente, dos movimentos sociais.

Quando os trabalhadores organizados na luta pela reforma agrária rompem a cerca do ‘latifúndio do saber’ e reivindicam o direito a ter direito ao ensino superior, **essa reivindicação se esbarra em regras jurídicas** que atendendo a lógica da escola capitalista burguesa que não prevê os mecanismos adequados para apoiar a qualificação de classe trabalhadora numa universidade pública. Estamos nos referindo às regras que dificultam a aplicação dos recursos para garantir a infra-estrutura necessária para viabilizar a participação dos trabalhadores nos cursos, principalmente, a garantia de passagem, hospedagem e alimentação (TORRES, 2012, p. 89).

Contraditoriamente, os elementos dessa formação orgânica entre capital e Estado indicam também para que se trate como que as políticas sociais, derivadas também das pressões da classe trabalhadora, sejam formas de gerir o equilíbrio ou mediação entre o capital e o trabalho, no Estado capitalista. Portanto, o modo como o Estado atua frente às políticas sociais é derivado das relações de classes, que são imperativas da sua formação histórica. Nesse sentido, além da política social estar interrelacionada à política econômica, é importante ressaltar que a política social é uma forma de resposta às pressões sociais que permeiam a estrutura do Estado.

Respostas que o Estado, em sua formação moderna e ‘funcional ao capitalismo dos monopólios’, encontrou para tratar as demandas da classe trabalhadora, organizada em movimento social de seus estratos ou frações de classes (ANTONIO, 2010, p. 82).

O autor pondera e diz a questão social não é revogada, mas é atingida de modo fragmentado e parcial pelas políticas sociais. É evidente no desenrolar de vários estudos, que ainda é muito viva na ideia das populações do campo, o desejo de sair em busca do que consideram uma vida melhor, o que mostra, por sua vez, a existência de pensamentos diferentes e díspares no âmago do MST, por exemplo.

As críticas proferidas pelos pesquisadores, quase sempre se valem da ideia ou argumentação de um intelectual, porém não estão imunes à contradição, como por exemplo, a respeito de alguns termos ou conceitos utilizados sem os devidos esclarecimentos.

Essa afirmação dialoga com o pensamento de Santos (1997, 2007) quando este nos diz que o pilar da emancipação foi sufocado pelo da regulação e que o princípio do mercado se sobrepôs ao do Estado e da comunidade, assim como a lógica cognitivo-instrumental da ciência fez com que as lógicas estético-expressivas e moral-práticas ficassem subsumidas. Além disso, também, podemos recuperar em Santos (*ibid*) a ideia de que muitas das experiências emancipatórias são invisibilizadas e, apesar de, não fazerem parte do discurso oficial existem e é através dos indícios dessas experiências que podemos entender porque o campo, ao qual é negada a existência, é aquele que não se rende ao mercado e à ciência (RIBEIRO, 2012, p. 80).

No entanto, há fragilidades nesse recurso. Por exemplo, a pesquisadora não deixa claro o que é o “pilar da emancipação” que foi sufocado, quais são as “experiências emancipatórias inviabilizadas”, ou seja, muitas vezes, usa-se citações sem que fique claro sua pertinência na pesquisa.

Argumenta que a atividade educativa foi enclausurada, principalmente à figura da escola, conservadora e mantenedora da ordem social “e a formação da subjetividade humana limitada à adaptação ao existente socialmente, na medida em que os conhecimentos não se vinculam organicamente às práticas concretas” (BONAMIGO, 2007, p. 125).

Dessa forma, a crítica se volta para a compreensão da educação no pensamento funcionalista, especificamente ao sociólogo Émile Durkheim, para o qual, na interpretação do pesquisador, “a educação é promotora da integração dos indivíduos à ordem vigente, da conservação, da auto-reprodução da sociedade e da preparação para a vida em sociedade” (BONAMIGO, 2007, p. 126).

Conclui-se que, em termos de opções metodológicas, houve ampla preferência dos pesquisadores pela Abordagem Qualitativa e pelo método Materialismo Histórico-Dialético, adotados como opções para a realização das pesquisas e construção do conhecimento científico sobre Educação do Campo.

A análise epistemológica dos estudos sobre escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente; relacionados à Educação do Campo, formam uma verdadeira teia de conhecimentos constituída a partir de reflexões críticas sobre diferentes temáticas, a partir de múltiplos espaços geográficos e institucionais, de interpretações que convergem para entendimentos comuns, mas também, muitas vezes, de modos díspares de compreensão.

Embora não seja unanimidade, é possível perceber que existe impregnada (às vezes implícito) nos contornos dos escritos dos pesquisadores, uma ideia de especificidade da Educação do Campo, desde a defesa de um currículo que considere o universo cultural das populações que moram e vivem do campo até à formação de educadores como intelectuais que contribuam para a formação de quadro de lutadores no movimento. Essa ideia às vezes é negada, ou seja, diz-se que se discorda, porém, no contorno geral do estudo é possível perceber a presença da defesa dessa especificidade.

No que se refere à estrutura à sua lógica, constatou-se existirem teses com muitas lacunas, falta de clareza dos elementos básicos de uma investigação, a começar por resumos que não trazem as informações que deveriam sistematizar segundo orientação técnica.

Existem críticas que são dirigidas à escola do campo, que são também projetadas contra a escola do meio urbano; ou seja, há problema que não são privilégios e nem se restringem à escola localizada naquele espaço.

Sabe-se que historicamente as políticas de educação aos povos residentes no campo, não conseguiram atender adequadamente a esses, porém; percebe-se uma crítica à escola e à educação como se tivesse que extirpar essa escola, porque ela não trouxe nada de útil e substituí-la por um novo projeto: a educação do campo, porém, mesmo nesse projeto, há muitas contradições, como foi mostrado, inclusive de interesses de grupos que criticam o caráter interesseiro do sistema capitalista. Muitas críticas e cobranças, inclusive, são posicionamentos concebidos na década de 1980, sinal de que muita coisa não mudou.

Os pesquisadores fizeram muitas críticas no decorrer de suas teses; as por mim apresentadas aqui são as que apareceram com mais frequência e eu considerei mais relevante. As críticas funcionam como um foco de luz que expõe problemas e contradições *no* e *do* fenômeno chamado Educação de Campo.

Os conhecimentos produzidos nas investigações sobre escola, educação, formação, formação docente, trabalho pedagógico, prática docente, pedagogia da alternância, identidade e cultura; após análise crítica, deixou claro que a educação do campo é um campo em disputa; envolvido em uma complexa teia de interesses políticos, sociais, econômicos, ideológicos cuja construção segue em curso em uma tensa relação de forças; de reconhecida conquistas, resistências, mas também de negociações, cedência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a realização do I ENERA, ocorrida em 1997, desencadeando uma série de ações, mobilizações e eventos como a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada no ano subsequente, liderada pelo MST, que articulou outros parceiros em torno da ideia da construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil com a participação de entidades renomadas como a CNBB, Unicef, Unesco, a Universidade de Brasília; a Educação tanto como projeto alternativo aplicado; quanto objeto de interesse no campo científico tem estado no raio das preocupações de estudos e pesquisas que abordaram suas mais diferentes faces.

A julgar pelos relatos dos pesquisadores, até se chegar à implementação de políticas públicas educacionais aos povos do campo e outras garantias legais, houve um processo complexo e doloroso, exigindo luta e resistência por parte dos que o intermediaram no campo do enfrentamento físico, intelectual e político. Dessa forma, foram travadas inúmeras batalhas na concretização do Curso de Formação de Professores do Campo com escolas itinerantes ou no acampamento do MST, além da fomentação da pesquisa e da produção de conhecimento para esse fim.

Da mesma forma, a entrada do Curso na universidade enfrentou resistência (e ainda enfrenta), pois historicamente não era um espaço habituado a abrir suas portas ao público camponês. Vale lembrar que ao longo da História, o Estado brasileiro veio negando direitos aos povos do campo e quando o fez foi como medida paliativa, parcial e incompleta, muito mais para atender a interesses e acordos com agências e instituições internacionais.

A partir desses dados e de outras fontes citadas ao longo desta pesquisa, a peleja da classe camponesa por direitos à escola e à educação vem de muito longe, mas ganhou força com o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) que aliás resultou de uma parceria entre instituições e organizações – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST - representado pelo seu Setor de Educação), Unicef, Unesco e da CNBB.

Nesse evento foram apontadas as demandas dos movimentos sociais como educação no meio rural, a precária oferta educacional que sequer aparecia como política pública ao campo no então Plano Nacional de Educação.

Nas possíveis linhas de ação do evento, estavam o analfabetismo de jovens e adultos e o baixo índice de escolarização dos beneficiados do PRINERA, criado em abril do ano de

1988, ano em que ocorreu a Conferência Nacional Por Um a Educação Básica do Campo; nessa conferência foi mostrado que o campo existe, que ele é real e que por isso a luta por políticas públicas específicas era (e é) legítima.

As pessoas que moram no Campo se ressentiam da falta de escolas para atender às suas demandas tais como uma infraestrutura adequada nas escolas, uma política de valorização do magistério, um currículo voltado às necessidades e às questões do Campo.

A partir desses eventos, estabeleceu-se um novo tempo na história da Educação do Campo, de ocupação política, social e acadêmica, não sem lutas e conflitos. O campo passou a ocupar mais espaço nessas dimensões da sociedade, daí a existência de Cursos de Educação Básica, Cursos Superiores de Formação de Educadores do Campo, Programas específicos às populações camponesas, produção de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, publicação de outros estudos relacionados a essa temática, criação de grupos de estudos e pesquisa, criação de órgãos governamentais e aprovação de leis e de diretrizes.

A Educação do Campo, como objeto de pesquisa científica, foi instituído também como uma forma de resistência, ocupação de espaço, contra-hegemonia em um contexto conflituoso, complexo e tenso em disputa (isso ficou bem evidente nesta tese). Não por acaso, já existe um considerável volume de estudos que tratam sobre Educação do Campo e assuntos correlatos; usando um termo camponês, pode-se dizer que há uma seara farta de evidências que dão provas de que na contramão da oficialidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na prática científica, a Educação do Campo, é, portanto, um terreno nada árido de investigação com enfoques em diferentes temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos assentados em diferentes métodos que implicam variadas fundamentações epistemológicas, reveladoras de concepções, ideologias, leituras, cosmovisões, materializadas em produções de diferentes naturezas e categorias que demonstram ser este um campo complexo e não homogêneo em termos de teorias nas quais se fundamentam. Os estudos realizados por pesquisadores de diferentes universidades formam um importante acúmulo de informações sobre a Educação do Campo em todo o Brasil.

São inegáveis as conquistas, os avanços e as mudanças dela provindas, porém é perceptível a existência (e resistência) de muitas dificuldades para se colocar em prática o projeto por uma real Educação do Campo. O Estado tem sido acessível até onde lhe for interessante ou quando lhe convém dentro de suas ardilosas estratégias.

As dificuldades dizem respeito, sobretudo, aos recursos escassos, à gestão operacionalizada dentro do que estabelece o sistema público, bem como a outros processos da

escola; algo que parece surpreendente, diz respeito à sua concretude, os estudos mostram que a ideia de uma Educação do Campo, por razões diversas, não é unanimidade entre os que residem e vivem do Campo; observa-se resistência de pais e de alunos, por exemplo, quanto ao modo como se trabalha a educação na escola do assentamento ou itinerante e há professores que não querem trabalhar aos moldes do que defende o movimento social.

Não menos impactante é o jogo de interesse que há entre os próprios Movimentos Sociais do Campo, como por exemplo, a prevalência de ideias de grupos hegemônicos como o MST sobre outros grupos de menor expressão ou sem uma articulação política mais forte.

O meu itinerário investigativo acentuou e ratificou de diferentes formas a importância do objeto de estudo construído, fazendo-me perceber que o universo tanto da pesquisa quanto da Educação do Campo é muito mais amplo e complexo do que conhecia antes da realização da pesquisa que resultou nesta tese.

Essa amplitude fica evidente pelo menos em parte, quando autores de diferentes áreas de conhecimento ligados a linhas e a grupos de pesquisas de universidades de Norte a Sul do Brasil, elegeram diferentes objetos de estudos, mobilizaram técnicas e instrumentos para captura de dados e informações em fontes das mais variadas.

Foi importante estudar a qualidade da produção da pesquisa sobre a Educação do Campo, que embora já tenha estudos a respeito ainda é incipiente quando comparada ao volume de pesquisas e produções sobre outras temáticas. Em que pese considerar os limites de todo tipo de pesquisa, o investimento investigativo que fiz me foi importante principalmente por se tratar de uma análise epistemológica, que colocou em discussão a produção do conhecimento e nesse processo, me aproximou da epistemologia.

No que se refere aos problemas e aos objetivos desta pesquisa os mesmos foram instigantes a ponto de exigir técnicas, método, instrumentos de coleta de dados e informações, com rigorosidade; bem como análise do que foi coletado para a produção de um texto com um mínimo de consistência, como deve ser um texto científico.

Conforme detalhado no primeiro capítulo, foi possível entender em que contexto sócio-histórico a temática Educação do Campo foi instituída enquanto campo das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil. Da mesma forma, por conta do que inquiriu o problema 2, identifiquei que uma abordagem de pesquisa teve a hegemonia nas investigações que originaram teses doutorais em Educação do Campo: A Abordagem Qualitativa.

Considero que os objetivos foram pertinentes, atingidos e atenderam as finalidades traçadas a priori e materializados em cada capítulo. Quanto à metodologia adotada e a fundamentação teórica, a princípio tive dificuldade para construir tanto uma quanto outra,

porque mesmo já tendo uma expertise em relação à Educação do Campo; tinha pouca inserção na discussão de caráter epistemológico.

Para superar essa fase foram importantes as discussões sobre questões metodológicas realizadas nas disciplinas do curso, os estudos no grupo de pesquisa, bem como as orientações do orientador; pois me instrumentalizaram para a continuidade. A partir desse suporte, elegi o tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentos, as fontes para a captura das teses para análise dentro do recorte temporal já informado.

Construí os princípios do método, que teve sua continuidade no decorrer da pesquisa. Na busca eletrônica, acessei as teses, mas acessei fontes que serviram de referências e que, juntamente com livros, artigos, constituíram um corpus suficiente para a elaboração de um texto que atende um mínimo da rigurosidade de um trabalho científico. Considero, portanto, que a metodologia que elaborei para o desenvolvimento da pesquisa, foi adequada.

Daí os capítulos trazerem evidências empíricas que ratificam a pertinência do método. Refiro-me aos conteúdos dos quadros e tabelas, das imagens extraídas de fontes eletrônicas as quais serviram não apenas como forma de confirmar algum tipo de afirmação, porém como elemento para análise crítica dentro do que me propus estudar. Cada tese, artigos, livros foi analisado e está presente e distribuído no contexto de acordo com sua pertinência ao problema e ao objetivo.

O argumento da tese de que a Educação do Campo ainda não é reconhecida como área de conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas na prática científica se constitui como campo de pesquisa, foi confirmado pelo conjunto do que foi pesquisado e produzido, tendo a Pesquisa Qualidade como abordagem privilegiada pelos pesquisadores.

Ficou comprovado que a Educação do Campo já é um campo científico com enfoques em diferentes temáticas, objetos de estudo estudados em tempos históricos diferentes, espaços geográficos de todo o Brasil, assentadas em diferentes métodos e abordagens de pesquisa, de variadas fundamentações epistemológicas, reveladoras de concepções, ideologias, leituras, cosmovisões diferentes, materializadas em produções de diferentes naturezas e categorias que dão a dimensão de sua complexidade, e não homogeneidade quanto às teorias nas quais se fundamentam.

O percurso desde a concepção do projeto desta pesquisa até o processo de desenvolvimento da mesma implicou mudanças em minha percepção sobre a Educação do Campo, bem como ampliação de meu arcabouço teórico a respeito da temática.

Estou convicto que houve avanço e conquistas como, por exemplo, a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, da Pedagogia da Terra, dos Programas financiados pelo Governo Federal como o PRONERA, Saberes da Terra, Procampo; escolas em assentamentos, escola Itinerante; a integração de membros do movimento por uma educação do campo em órgãos do governo como a SECADI, onde estava ligado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo cuja conquista é cercada por contradição, pois o governo federal cooptou integrantes como estratégia para amenizar os conflitos. Porém, hoje sei que há uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, bem como a defesa, por muitos, de uma *cultura do campo*, o que implica defender uma educação específica, embora haja quem se oponha a essa ideia.

Por fim, a Educação do Campo está em construção tanto na teoria quanto na prática. Na teoria, mesmo existindo uma vasta produção expressa em teses, artigos, livros, referenciada, por exemplo, em clássicos como Moisey M. Pistrake Makarenko, encontrei evidências de argumentos a favor de um ensino e de formação como a Licenciatura em Educação com base no relativismo e no escolanovismo que se choca com a educação de caráter crítico, defendida pelo Movimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre Educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI.** Campinas, SP, 2011, 247 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade de Campinas.

ALMEIDA, Antonia Lucineire de. **Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói – RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 3 a 6 de setembro de 2012.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Educação Contemporânea).

AMBONI, Vanderlei. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella.** São Carlos, 2014, 286 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In.: Cad. Pesq., São Paulo (45): 66-71, mai. 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>> Acessado em 24 de dezembro de 2015, às 20h58.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Por uma Educação do Campo: Um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil.** Porto Alegre, RS, 2010. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. **O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional.** Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Marcos_Lima_Araujo_o_marxismo_e_a_pesquisa_qualitativa_como_referencias_in_vestigacao_educacao_profissional.pdf> Acessado em: 27 de setembro de 2016 às 10h39.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo.** In. ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo.** n. 2, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42, (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo)

_____ e FERNANDES, B. Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo)

_____. CALDART, R. Saete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. *In.*: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 23-62 (Coleção Educação Contemporânea).

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Izabel Costa. **Organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Brasília, DF, 2012. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade de Brasília.

BATISTA, M. S. X.; CAVALCANTE, L. O. H. **Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste**. *In.*: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2013, Recife. Anais do EPENN. Trabalhos completos. Edição atual nº XXI, 2013. Recife, PE: Editora da UFPe, 2013. 1. v., p. 1-25.

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização**. Curitiba, PR, 2011, 243 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BENJAMIM, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. n. 3, Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000 (Coleção Por uma Educação Básica do campo).

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam de terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre, RS, 2007. 219 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In.*: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. *In.*: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 7 v. n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/05.pdf>>. Acessado em 9 de junho de 2014.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista**. Porto Alegre, RS, 2009, 254 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Salvador, BA, 2011, 165 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal da Bahia.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Piracicaba, 2011, 153 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba.

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. Porto Alegre, RS, 2007, 293 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 17-33.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano 16 v., número 2. Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 221-236, 2003.

_____; PONCE, Branca Jurema. **Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”**. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>. 10 de fevereiro de 2016, às 22h.

CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB (Orgs.). **Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo – Texto para Debate**. CTE. Centro de Treinamento Educacional da CNTI – Luziânia-GO. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>> Acessado em 23 de março de 2015, às 14h23.

COMERLATTO, Geovani Vilmar. **A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo**. Porto Alegre, RS, 2010, 210 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Os arquivos digitais e a construção do conhecimento científico no campo da Educação. In: **O uso das fontes históricas na construção epistemológica do conhecimento científico em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 176-196.

COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. Histórias de vida, formação e memórias de educadores de escolas rurais: a voz de quem é da roça. *In.*: **Anais eletrônicos – VI Encontro Estadual de História** - ANPUH/BA. 2013. Disponível em <<http://anpuhba.org/wp-content/uploads/2013/12/Silvano-Sulzarty.pdf>> Acessado em 13 de outubro de 2015, às 10h20.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. v. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 30-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

FRIGOTTO, G. Projeto Societário Contra-Hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e formas. *In.*: MUNARIM, A. *et. al.* (Org.). **Educação do Campo: reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011, p. 19-46.

FONSECA, Mônica Maria Lopes da. **Pedagogia da Terra: interfaces entre a formação docente, a educação e a educação ambiental**. Uberlândia, MG, 2013, 163 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**, São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980.

GATTI, Bernadete Angelina. **Pesquisar em educação: considerações em uns pontos chaves**. Diálogo Ed., Curitiba, 19 v., p.25-35, set/dez2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?DD1=235&dd99=view>. Acessado em 20 de janeiro de 2015, às 12h18.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In.*: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 35 v., n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em 1/12/2015, 15h56

GOUVEIA, A.A. A Pesquisa sobre Educação no Brasil de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.

HACK, Leni. **A cultura corporal no Curso Normal de Nível Médio no IEJC/MST**. Porto Alegre, RS, 2012. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HALMANN, Adriane Lizbehd. **Autoria de conteúdos digitais por professores em formação: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas**. Salvador, BA, 2011. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal da Bahia.

KOLLING, Paulo Ricardo Cerioli e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

LIMA, Paulo Gomes. Ciência, epistemologia e pesquisa educacional: desvelamento do mundo e do homem. *In.*: **Revista Acta Científica**. Ciências Humanas, Engenheiro Coelho - SP, n. 5, 2. v., p. 6-21, 2003.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na Educação do Campo**. São Carlos, 2013. 253 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.

LÜDKE, Menga. **Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação**. *In.*: Cad. Pesq., São Paulo: 61-63, fev. 1998. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1185/1191>>. Acessado em: 9 de fevereiro de 2016, 9h10.

_____; ANDRÉ, 1996. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996.

MACHADO, C. L. B. *et. al.* (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: uma análise de experiências**. Brasília, DF: MDA, 2008.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29^a Reunião Anual da ANPEd, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006. Disponível em http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em 17 fevereiro de 2017.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST**. São Leopoldo, 2010. 243 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do Campo**. Brasília, DF, 2012. 251 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade de Brasília.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. *In.*: KOLLING, Edgar Jorge *et. al.* (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", n. 4, p. 26-30, 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. *In.*: MUNARIM, Antônio *et. al.* (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 103-121.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *In.*: **Em Aberto**, Brasília, n. 85, v. 24, p. 17-31, abril, 2011.

MOLINA, M. Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004a. p. 13-52.

_____. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 5. v. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004b (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDESB, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, , n. 2, v. 5, p. 154-164, jul/dez, 2014.

MOSTAFA, Solange Puntel e TERRA, Marisa. **FONTES ELETRÔNICAS DE INFORMAÇÃO:** novas formas de comunicação e de produção do conhecimento. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n04/v12n04_08.pdf> Acessado em: 16 de julho de 2016, às 22h50.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *In.*: Revista da FAEEBA **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, , n. 40, v. 22, p. 19-29, jul/dez, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Acessado em 12 de maio de 2016, às 15h49.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Salvador, BA, 2009. 318 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal da Bahia.

RIBEIRO, Simone da Silva. **Conversas com professoras:** desinvizibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública. Juiz de Fora, 2012. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *In.*: **Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 35, p. 169-180, maio/ago, 2012.

ROMANOWSK, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, n.19, v. 6, p.37-50, set/dez, 2006.

ROSA. Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ MOURÃO, Lais e MOLINA Molina Castagna Políticas de Educação Superior no campo. In. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Molina, M. Castagna (org.), MDA, MEC, 2010.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. UnB – Universidade de Brasília.

_____. SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educacional**. Estruturas lógicas e tendências metodológicas. Brasília, 1987. 240p. Tese. (Doutorado em Educação) Centro de Educação. UnB – Universidade Estadual de Brasília.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Praxis, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegambo.pdf>> Acessado em 8 de maio de 2015, às 23h31.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. In.: **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 9-32, 2007. Disponível em <www.revistas.usp.br/pea/article/view/30016> Acessado em 1 de setembro de 2016, às 16h33.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Salvador, BA, 2011. 268 p. Tese. (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal da Bahia.

SCALABRIN, Rosemere. **Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados**. Natal, RN, 2011. 267 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SEVERINO, J. A. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3640/3556>> Acessado em 13 de maio de 2015, às 15h02.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco Antonio da. Os contrapontos da produção acadêmica da pesquisa qualitativa. **Educativa**, Goiânia, n. 1, v. 12, p. 163-170, jan/jun, 2009. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/901/639>> Acessado em 10 de junho de 2016, às 15:25

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Natalina Pereira. **Pedagogia da Alternância e a EaD mediada pela TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo.** Brasília, DF, 2011. 265 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

TORRES, Liana de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do Campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra.** São Cristóvão, SE, 2012. 149 p. Tese (Doutorado em Educação) Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *In.: Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP. Vol. 17, n.50 (maio/ago. 2012), p. 267-282. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>> Acessado em 24 de outubro de 2016, às 16h39.

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo.** Porto Alegre, RS, 2007. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo.** Campinas, SP, 2011. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

ANEXO1

Matriz paradigmática (Epistemológica)
A lógica reconstituída
Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ← → R

1 A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo das necessidades → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões
INQUIETAÇÕES, PROCESSO ATÉ CHEGAR À PERGUNTA. = Pergunta. Pra responder essa pergunta
são necessárias questões norteadoras. Pra cada questão norteadora um objetivo específico.

Pergunta

2 A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA*

Nível técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações

!

Nível metodológico: abordagem (qualitativa, etc) e processos de pesquisa: formas de aproximação ao
objeto (se aproxima do objeto através de entrevistas, observação... ATRAVES DO MHD, por exemplo
(delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des)consideração dos contextos

!

Nível teórico: fenômenos privilegiados (PESQUISADOR E EU PRIVILEGIOU?), núcleo conceitual
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) – Falta de internet aos alunos gera dificuldade na execução de tarefas.

!

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)

APÊNDICE A

Matriz paradigmática (Epistemológica) Adaptada para Análise das Teses

INFORMAÇÕES GERAIS	
Título da Tese:	
Palavras Chaves	
Área/Linha de Concentração	
Instituição onde a tese foi defendida	
Pesquisador/a	
Orientador/a	
Ano de defesa	
Integrante da Banca de defesa	
NÍVEL TÉCNICO	
Qual o problema de investigação?	
Qual o objeto de pesquisa?	
Quais os objetivos da pesquisa?	
Hipótese	
Quais as fontes da pesquisa	
Quais instrumentos foram utilizados para coletar dados e/ou informações?	
Quais as técnicas de coletas de dados e/ou informações?	
Como os dados e/ou informações foram organizados, sistematizados e tratados?	
NÍVEL METODOLÓGICO	
Qual abordagem e processo metodológico foram adotados?	
Qual método subsidiou a pesquisa?	
O método adotado foi apresentado claramente?	
O método adotado possibilitou o alcance dos objetivos da pesquisa?	
NÍVEL TEÓRICO	
Temática tratada	
Principais conceitos foram trabalhados	
Principais Autores Utilizados Para Embasar A Pesquisa?	
Pretensões críticas?	
Mudanças são propostas?	
PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	
Provas científicas e/ou critérios de cientificidade?	
Há coerência lógica entre os elementos estruturais apresentados e o resultado da pesquisa?	
PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS	
Qual a concepção de ciência explicitada ou implícita no trabalho?	
Qual o critério de cientificidade adotado pelo autor?	
Qual a concepção de tempo, espaço e movimento?	
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS	
Qual concepção de homem é adotada na pesquisa? Fica explícita essa visão?	
Que concepção de educação é adotada na pesquisa? Fica explícita essa concepção?	
Que concepção de escola é adotada na pesquisa?	
Que concepção de sociedade é adotada na pesquisa? Fica explícita essa concepção?	
Que concepção de realidade é adotada na pesquisa? Fica explícita essa concepção?	
PRINCIPAIS CONCLUSÕES	
CRÍTICAS DO PESQUISADOR	

APÊNDICE B
Produções Científicas de Mônica Molina

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA/REFERÊNCIAS	
Artigos completos publicados em periódicos	
1.	MOLINA, M. C.; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, p. 825-828, 2016.
2.	MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, v. 55, p. 145-166, 2015.
3.	MOLINA, M. C.; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista Educação em Questão (Online), v. 51, p. 127-146, 2015.
4.	MOLINA, M. C.. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. Educação em Perspectiva (Impresso), v. 6, p. 30-35, 2015.
5.	MOLINA, M. C.; MOURAO, L. Desafios à materialização da escola do campo. Presença Pedagógica, v. 1, p. 100-102, 2014.
6.	MOLINA, M. C.; Rocha, M. I. A. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores ? Reflexões Sobre O Pronera E O Procampo. Reflexão e Ação (Online), v. 22, p. 220-253, 2014.
7.	MOLINA, M. C.. Política Pública para Educação Infantil no Campo. Presença Pedagógica, v. 20, p. 220, 2014.
8.	MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. . Da concepção À materialização da Escola do Campo. Presença Pedagógica, v. 120, p. 220, 2014.
9.	PEREIRA, E. N. ; MOLINA, M. C. . A importância da organicidade na formação de educadores campo. Revista Congreso Universidad, v. II, p. 1-15, 2013.
10.	MOURAO, L. ; MOLINA, M. C. . As políticas de educação do campo na universidade pública brasileira. Revista Congreso Universidad, v. ii, p. 1-13, 2013.
11.	MOLINA, M. C.; FREITAS, H. . Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, v. 1, p. 17-31, 2012.
12.	MOLINA, M. C.; MOURAO, L.; BARBOSA, A. I. . A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. Em Aberto, v. 1, p. 81-95, 2012.
13.	MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. ; OLIVEIRA, L. L. . Das desigualdades aos Direitos: A Exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes (UFPB), v. 28, p. 174-190, 2010.
14.	MOLINA, M. C.. Cultivando Princípios, Conceitos e Práticas da Educação do Campo. Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-39, 2009.
15.	MOLINA, M. C.. A Constitucionalidade e justiciabilidade do Direito á Educação dos Povos do Campo. Por Uma Educação do Campo, v. 7, p. 10-15, 2008.
16.	MOLINA, M. C.. Pesquisa de Avaliação externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Por Uma Educação do Campo, v. 6, p. 36-65, 2008.
17.	MOLINA, M. C.; FERNDARES, B. M. O Campo da Educação do Campo. Por Uma Educação do Campo, v. 1, p. 53-90, 2004.
18.	MOLINA, M. C.. Desafios para os Educadores e as Educadoras da Campo. Por Uma Educação do Campo, v. 1, p. 37-46, 2002.
19.	MOLINA, M. C.; REZEK, J. . Universidade e Reforma Agrária. Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, v. 3, 1998.
20.	MOLINA, M. C.. Reforma Agrária e Educação: Bases para Construção de um Novo Projeto para o Brasil. Série de Textos de Extensão, v. 3, 1997.
21.	MOLINA, M. C.. Universidade e Desenvolvimento Rural Sustentado. Série de Textos de Extensão, v. 2, 1997.
22.	MOLINA, M. C.. Direito Agrário e a Crise de Paradigmas: Ignorá-la ou Entregar-se a Ela?. Revista Reforma Agrária, da ABRA, v. 2, 1991.
Livros Publicados/Organizados ou Edições	
1.	MOLINA, M. C.; SOUSA, R. M. (Org.). Letramentos múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. Brasília: , 2016. v. 1. 156p .
2.	MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. (Org.) ; MICHELOTTI, F. (Org.) ; SOUSA, R. P. (Org.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: Reflexões sobre Agroecologia e Educação do campo nos cursos do Pronera. 1. ed. Brasília: MDA, 2014. v. 1. 292p.

3. MOLINA, M. C.. Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais. 1. ed. Brasília: MDA, 2014. v. 1. 268p.
4. MOLINA, M. C.; HERRERA, B. M. P. (Org.). A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo. 1. ed. Havana: Editorial Universitária Felix Varela, 2012. v. 1. 167p.
5. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. (Org.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. v. 1. 373p.
6. MOLINA, M. C.. Educação do Campo e Pesquisa II. 1. ed. Brasília: Nead, 2010. v. 1. 211p.
7. MARTINS, A. A. (Org.); TEXEIRA (Org.); MOLINA, M. C. (Org.) ; VILLAS BOAS (Org.) . Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. v. 1. 20p.
8. MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G. C. S. L. (Org.); NEUMANN. P, S (Org.); BERGAMASCO, S. M. (Org.). Educação do Campo e Formação Profissional. Brasília: Neaf, 2009.
9. MOLINA, M. C.. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152p.
10. MOLINA, M. C.; PIERRO, M. C. (Org.); ANDRADE, M. R. (Org.); JESUS, S. M. S. A. (Org.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva - Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 1. ed. Brasília: NEAD, 2004. v. 1000. 251p.
11. MOLINA, M. C.; ARROYO, M. G. (Org.); CALDART, R. S. (Org.); MOLINA, M. C. (Org.) . Por uma Educação do Campo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 214p.
12. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. 1. ed. Brasília: PRONERA, 2004. v. 200. 130p.
13. MOLINA, M. C.; SOUZA JUNIOR, J. G. (Org.); TOURINHO, F. C. (Org.). Introdução Crítica ao Direito Agrário. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 3.000. 413p.
14. MOLINA, M. C.; NERY I. (Org.) ; KOLLING. E. J. (Org.). Por uma Educação Básica do Campo - Mémoira. 3. ed. Brasília: Nead, 1999. v. 5.

Capítulos de Livros Publicados

1. MOLINA, M. C. . Trabalho docente e coletivo na LEDOC da UnB: Ampliando o debate sobre a formação no âmbito da Universidade e da Escola do Campo. In: Vera Lúcia Jaco; Chaves Olgaíses Cabral Maués; Salomão Mufarrej Hage. (Org.). Expansão Privado-Mercantil da Educação Superior no Brasil.. 1ed.Belém: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 189-213.
2. MOLINA, M. C.; SOUSA, R. M. . LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LETRAMENTOS, DISCURSOS E IDENTIDADES. In: Rosineide Magalhães de Sousa, Mônica Castagna Molina e Ana Cristina de Araújo;. (Org.). Letramentos múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo.. 1ed.Brasília: 2016, v. 1, p. 87-98.
3. MOLINA, M. C.. Universalização da Educação superior em Cuba: contribuições da política de formação docente ao Programa de Apoio às licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In: Silva Junior; Sousa; Azevedo; Chaves. (Org.). Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, v. 1, p. 183-215.
4. MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, J. A. Educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das Minibibliotecas. In: FONTOURA, Jara Lourenço da; DILLMANN, Mauro; ROSA, Graziela Rinaldi da; VANIEL, Berenice Vahl.. (Org.). Vozes do Campo: ressignificando saberes e fazeres. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2015, v. 1, p. 13-40.
5. MOLINA, M. C.; FERREIRA . Desafios á Formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais. 1ed.Brasília: MDA, 2014, v. 1, p. 127-153.
6. MOURAO, L. ; MOLINA, M. C. . Educação Superior do Campo: Contribuições para a Formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: Molina; Santos; Michelotti; Sousa. (Org.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: Reflexões sobre Agroecologia e Educação do campo nos cursos do Pronera. 1ed.Brasília: MDA, 2014, v. 1, p. 90-115.
7. MOLINA, M. C.. Políticas Públicas em Educação do Campo:. In: Gilcinei Teodoro Carvalho; Maria de Fátima Almeida Martins. (Org.). Livro Didático e Educação do Campo. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, v. 1, p. 25-34.
8. MOLINA, M. C.; FERREIRA, M. Comunicação e Tecnologias das Informação na formação de Educadores para Ampliação das Perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UNB. In: Andreia da Silva Sousa, Arlete Camargo. (Org.). Interfaces da Educação Superior no Brasil. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 185-196.
9. MOLINA, M. C.; HAGE, S. Educação do Campo e Educação Superior: Tensões e Desafios na busca da Igualdade Social. In: Edineide Jezine; Mariluce Bittar. (Org.). Políticas de Educação Superior no Brasil:

- Expansão, Acesso e Igualdade Social. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2013, v. 2, p. 103-126.
10. MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: Roseli Salet Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.
 11. MOLINA, M. C.. Política Educacional e Educação do Campo. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. , p. 576-587.
 12. MOLINA, M. C.. Políticas Públicas. In: Roseli Salet Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v., p. 585-593.
 13. MOLINA, M. C.. Legislação da Educação do Campo. In: Roseli Salet Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. , p. 451-457.
 14. PEREIRA, E. N. ; MOLINA, M. C. A Importância da Organicidade na Formação de Educadores do Campo. In: Mônica castagna Molina, Berta Maria Pichs Herrera. (Org.). A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo. Havana: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. 01, p. 75-87.
 15. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. As Políticas de Educação do Campo Na Universidade Pública Brasileira. In: Mônica Castagna Molina, Berta Maria Pichs Herrera. (Org.). A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo. Havana: Editorial Universitária Felix Varela, 2012, v., p. 167-167.
 16. MOLINA, M. C.. Territórios educativos na educação do campo? Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. In: Aracy Alves Martins , Maria de Fátima Almeida Martins , Maria Isabel Antunes - Rocha. (Org.). Educação do Campo: Novas Práticas Conquistando Novos Territórios. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, v. 1, p. 250-262.
 17. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. Licenciatura em Educação do Campo. In: Roseli Salet Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. , p. 466-473.
 18. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. Apresentação do Livro Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). In: Monica Castagna Molina, Láís Mourão Sá. (Org.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 13-16.
 19. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. A Licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Mônica castagna Molina, Láís Mourão Sá. (Org.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 01, p. 35-62.
 20. MOLINA, M. C. Posfácio: O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina, Láís Mourão Sá. (Org.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências -piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 343-354.
 21. MOLINA, M. C. Novas Sementes na dinâmica da reforma agrária: A concepções e práticas de Mulheres camponesas. In: Sonia M. P. P Bergamasco, Julieta T. Aier de Oliveira, Vanilde F. de Souza Esquerdo. (Org.). Assentamentos Rurais no Século XXI: Temas Recorrentes. 267ed. Campinas: FeaGRI/Unicamp, 2011, v. 1, p. -247.
 22. MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa II. 1ed. Brasília: Nead, 2010, v. 1, p. 137-150.
 23. MOLINA, M. C. A vitória do Sonho de Rose. In: Aracy Alves Martins; Inês Assunção de Castro Teixeira, Mônica Castagna e Rafael Litvin Villas Bôas. (Org.). Outras terras à vista : Cinema e Educação do Campo. 1ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, v. 1, p. 89-98.
 24. XAVIER, J. H. V. ; MOLINA, M. C. ; ZOBY, J. L. F.; TORRES ; GASTAL, M. L. . Antecedentes e articulação entre as instituições participantes. In: OLIVEIRA, M. N.; XAVIER, J. H. V.; ALMEIDA, S. C. R.; SCOPEL, S.. (Org.). Projeto Unaf: Pesquisa e Desenvolvimento e assentamento de reforma agrária. 1ed. Brasília: Embrapa Formação Tecnológica, 2010, v. 1, p. 23-53.
 25. ALMEIDA, S. C. R.; DANSA, C. V.; MOLINA, M. C. ; XAVIER, J. H. V.; ZOBY, J. L. F. . A Formação de agentes de desenvolvimento local. In: OLIVEIRA, M. N.; XAVIER, J. H. V.; ALMEIDA, S. C. R.; SCOPEL, E.. (Org.). Projeto Unaf: Pesquisa e Desenvolvimento em Assentamentos de Reforma Agrária. BRASÍLIA: Embrapa Informação Tecnológica, 2010, v. 1, p. 219-243.
 26. MOLINA, M. C.. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A. BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, I.. (Org.). Educação do Campo - Reflexões

- e perspectivas. Ied. Florianópolis: Insular, 2010, v. 1, p. 103-122.
27. MOLINA, M. C.. Residência Agrária: Concepções e Estratégias. In: Monica Castgana Molina; Gema Esmeraldo; Pedro Neumann; Sonia Bergamasco. (Org.). Educação do Campo E formação Profissional: A Experiência do Program Residência Agrária. Ied. Brasília: Nead, 2009, v. 1, p. 17-28.
 28. MOLINA, M. C.. Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Maria Isabel Antunes Rocha. (Org.). Educação do Campo: desafios e possibilidades para a Formação de Professores. Ied. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. -
 29. FERNDADES, B. M. ; MOLINA, M. C. ; CALDART, R. S. ; JESUS, S. M. S. A. . O Popular e a Educação do Campo. In: Cristina Fioreze; Telmo Marcon. (Org.). O Popular e a Educação Movimentos sociais, Políticas públicas e desenvolvimento. 1. ed. Unijuí: Editora Unijuí, 2009, v. 1, p. 243-260.
 30. BELO, M. T. S. ; MOLINA, M. C. . O Projeto de segurança Alimentar e Nutricional para acampados e assentados no estados da Bahia e Sergipe: um estudo de caso. In: Susi Hulf Teodoro, Laura Goulart Duarte, João Nildo Viana. (Org.). Agroecologia um novo caminho para a extensão rural sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, v. 1, p. 101-1161.
 31. MOLINA, M. C.. O Pronera como Construção Prática e Teória da Educação do Campo. In: Márcia Regina Andrade; Maria Clara di Pierro; Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Progrma nacional de Educação na Reforma Agrária. Ied. São Paulo: Ação Educativa, 2004, v. 1, p. 61-88.
 32. FERNDADES, B. M. ; MOLINA, M. C. . O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. E JEUSUS, S. M. S. A.. (Org.). Contribuições para a Construção de um Pojeto de Educação do Campo. 4ed. BRASÍLIA: Articulação Nacional, 2004, v. 200, p. 53-90.
 33. MOLINA, M. C.. A Ligitimidade do Conflito onde nasce o novo Direito. In: Monica Castagna Molina. (Org.). Introdução Crítica ao Direito Agrário. Ied. Brasília: 2003, v. 1, p. 29-36.
 34. MOLINA, M. C.. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: Edgar Jorge Kolling; Paulo Ricardo Cerioli; Roseli Salete Caldart. (Org.). Por uma Educação do Campo. 4ed. Brasília: NEAD, 2002, v. 4, p. 37-46.

Trabalhos Completos Publicados em Anais de Congressos

1. MOLINA, M. C.. Experiencias sobre políticas y programas que promuevan el desarrollo humano sostenible y la economía solidaria en los contextos local y rural. In: Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016, Habana. Revista Congreso Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior. Havana, 2016.
2. MOLINA, M. C.; Ferreira. Reflexões sobre experiências estágio/docência no curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. In: XII TALLER INTERNACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, el II ENCUENTRO DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS, el V TALLER INTERNACIONAL DE UNIVERSALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, 2016, Havana. XII TALLER INTERNACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, el II ENCUENTRO DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS, el V TALLER INTERNACIONAL DE UNIVERSALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, 2016.
3. MOLINA, M. C.; SANTOS, E. M. Práticas Contra Hegemônicas na Formação de Educadores do Campo: A Mística como Princípio Educativo. In: Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016, Havana. 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016.
4. MOLINA, M. C.; XAVIER, P. H. G. Desafios para a formação de educadores do campo: reflexão a partir do Curso de licenciatura em educação do campo. In: Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016, Havana. Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016.
5. MOLINA, M. C.. Letramentos, Discursos E Identidades Na Formação Dos Educandos Da Licenciatura Em Educação Do Campo. In: Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016, Havana. Universidad 2016 - 10º Congresso Internacional de Educación Superior, 2016.
6. MOLINA, M. C.; Ferreira . Reflexões sobre experiências estágio/docência no curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. In: Congresso Universidad, 2016, Brasília. Congresso Universidad. CUBA, 2016.
7. MOLINA, M. C.; SPADA, A. C. Construção da política pública para a educação infantil do campo no Brasil? desvelando concepções e intenções. In: V Taller Iinternacional Universalizacion de la Universidad - Tema Central: ?Responsabilidad Social y Políticas para el Desarrollo de la Rducación Superior en los Entornos Locales.?, 2014, Havana. V Taller Internacional Universalizacion de la Universidad - Tema Central: ?Responsabilidad Social y Políticas para el Desarrollo de la Rducación Superior en los Entornos Locales.?, 2014.
8. MOLINA, M. C.; Ferreira. Reflexões sobre experiências estágio/docência no curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. In: V Taller Iinternacional Universalizacion de la

- Universidad - Tema Central: 'Responsabilidad Social y Políticas para el Desarrollo de la Educación Superior en los Entornos Locales.', 2014, Havana. V Taller Internacional Universalización de la Universidad - Tema Central: 'Responsabilidad Social y Políticas para el Desarrollo de la Educación Superior en los Entornos Locales.', 2014. v. 1.
9. MOLINA, M. C.; FERREIRA, M. Comunicação e Tecnologias da Informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do campo da UnB. In: XXII Seminário Nacional Universitas/BR, 2014, Natal. XXII Seminário Nacional Universitas/BR, 2014. v. 1. p. 1.
 10. MOLINA, M. C.; PEREIRA, E. N. Práticas educativas dos estudantes do território Kalunga/go do curso de graduação licenciatura em educação do campo da UnB: contribuições do processo formativo da organicidade. In: XXII Seminário Nacional Universitas/BR, 2014, Natal. XXII Seminário Nacional Universitas/BR. Natal, 2014.
 11. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: Reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1. p. 369-387.
 12. MOURAO, L. ; RECK, J. ; PEREIRA, L. C. P. ; MOLINA, M. C. . A Formação de Educadores (as) do Campo: Seminário das Escolas de Inserção dos Educandos(as) da UnB. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. Caderno de resumos III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010.
 13. MOLINA, M. C.; PEREIRA, E. N. . A Organicidade na Formação de Educadores do Campo. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. Caderno de resumos III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010.
 14. BRUNO, M. ; MOLINA, M. C. . Abordagem da Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília - UnB. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. Caderno de resumos III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
 15. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. ; FERREIRA, M. ; CASTRO, W. . Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Os Desafios da Formação de Educadores do Campo para uso das Tecnologias na Educação. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. Caderno de resumos III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
 16. FREITAS, H. ; MOLINA, M. C. Training Educators for the Field: A Way for the Sustainability of Rural Communities. In: Innovation And Sustainable Development - In Agricultures And Food ISDA 2010, 2010, Montpellier- França. Caderno Artigos ISDA 2010, 2010.
 17. MOURAO, L.; FREITAS, H.; MOLINA, M. C. A Política de Educação do Campo na Universidade Pública Brasileira. In: VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, 2010, Porto de Galinhas. VIII Congresso da Alasru, 2010. v. 1.
 18. MOLINA, M. C.; ARAÚJO, C. E. Ambiente, desenvolvimento e barragens: uma contribuição para análises em Educação do Campo. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, 2008, Brasília. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, 2008. v. 1.
 19. MOLINA, M. C.. Educação do Campo e Direitos: Exigência de Políticas Afirmativas. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo II Seminário sobre Educação Superior e As Políticas Para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, 2008, Brasília. II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO II SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO, 2008.

20. ALMEIDA, S. C. R. ; DANSA, C. V. ; MOLINA, M. C. ; XAVIER, J. H. V.; SCOPEL, E. ; ZOBY, J. L. F. .A inserção dos técnicos formados pelo curso CTADS no apoio ao desenvolvimento local em Unaí: ensinamentos e perspectivas. In: 3º Encontro da Rede de Estudos Rurais. In: 3º Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2008, Campina Grande. Tecendo o intercâmbio: diversidade e perspectivas do mundo rural no Brasil contemporâneo. Campina Grande-PB : Rede de Estudos Rurais. Campina Grande: UFCG, 2008. v. 1. p. 1-1.
21. MOLINA, M. C.. Desigualdades e Direitos: Desafios para Qualidade Educação Básica do Campo. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Congresso IBERO AMERICANO de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007, 2007. v. 1.
22. JESUS, S. M. S. A. ; MOLINA, M. C. ; MOURAO, L. . Avanços e desafios do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: La Cuestión Rural en América Latina: Exclución y Resistencia Social, 2006, Quito. VII Congresso Latino-americano de Sociologia Rural, 2006.
23. MOLINA, M. C.; MOURAO, L. ; JESUS, S. M. S. A. . Uma nova experiência de formação de técnicos para os Assentamentos da Reforma Agrária. In: VII Congresso Latino-americano de Sociologia Rural, 2006, Quito. La Cuestión Rural en América Latina: Exclución y Resistencia Social, 2006.
24. MOLINA, M. C.; SAMPAIO, J. H. . Expectativas Sociocomunitárias em Relação à Universidade. In: Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, 2006, Belo Horizonte. Anais do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Belo Horizonte, 2006. v. 1. p. 63-87.
25. MOLINA, M. C.; FREITAS, H. ; DANSA, C. V. ; MOURAO, L. ; GREGOLIN, A. C. .Promoting Participation in Rural Development: an Experiment With Specialization and Extension Course in Fields Education and Sustainable Development of Settlements. In: X World Congress of Rural Sociology, 2000, Rio De Janeiro. X World Congress of Rural Sociology, 2000. v. 1.

APÊNDICE C
Produção científica de Miguel Arroyo

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA/REFERÊNCIAS
Artigos completos publicados em periódicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. ARROYO, Miguel G. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista (Impresso), v. 55, p. 47-68, 2015. 2. ARROYO, Miguel G. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. Movimento - Revista de Educação (FEUFF-PPGEUFF), v. 2, p. 1-34, 2015. 3. ARROYO, Miguel G. Trabalho e Educação nas disputas por Projetos de Campo. Trabalho & Educação (UFMG), v. 12, p. 81-93, 2012. 4. ARROYO, Miguel G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. Marco Social (Rio de Janeiro), v. 12, p. 12-16, 2010. 5. ARROYO, Miguel G. Educação do campo: o que temos a aprender. Presença Pedagógica, v. 15, p. 36-41, 2009. 6. ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos CEDES (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2007. 7. ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento? O que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras, v. 3, p. 28-49, 2003. 8. ARROYO, Miguel G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, v. 12, p. 16-21, 1989.
Livros publicados/organizados ou edições
<ol style="list-style-type: none"> 1. ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 336p 2. ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salette (Org.); MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 214p. 3. GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, Miguel G; NOSELLA, P. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação dos trabalhadores. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 127p.
Capítulos de livros publicados
<ol style="list-style-type: none"> 1. ARROYO, Miguel G. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo. (Org.). Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. 1ed.São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, v., p. 53-58. 2. ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: Roseli Salette Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed.Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, v., p. 229-236. 3. ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: Roseli Salette Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed.Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, v., p. 359-365. 4. ARROYO, Miguel G. Pedagogia do Oprimido. In: Roseli Salette Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed.Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, v., p. 553-560. 5. ARROYO, Miguel G. Tempos Humanos de Formação. In: Roseli Salette Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed.Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, v., p. 733-739. 6. ARROYO, Miguel G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: DALBEN, A.I.L.F.; DINIZ-PEREIRA, J.E.; SANTOS, L.L.C.P.; LEAL, L.F.V. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v., p. 478-488. 7. ARROYO, Miguel G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S.; SCHWENDER, S., (Org.). Educação do campo em movimento. 1ed.Curitiba: UFPR, 2010, v., p. 35-54. 8. ARROYO, Miguel G. Outras Pedagogias à Vista. In: MARTINS, A.A. et al.. (Org.). Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v., p. 3-10. 9. ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: Monica C. Molina. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa. 1ed.Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, v., p. 103-116. 10. ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: Miguel González Arroyo; Roseli Salette Caldart; Mônica Castagna Molina. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004, v., p. 65-86. 11. ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; MEIRE, S. (Org.). Por uma educação do campo. 1ed.Brasília: MEC, 2004, v., p. -.

12. ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: Carlos Minayo Gomez; Gaudêncio Frigotto; Marcos Arruda; Miguel Arroyo; Paolo Nosella. (Org.). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 1ed.São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987, v., p. 43-58.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento? o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: Seminário do Curso Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, 2009, Belo Horizonte. Sociedade Civil e Participação. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 59-95.
- ARROYO, Miguel G. As relações entre movimentos sociais, a escola e as experiências não formais. In: 23ª. Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. Anais, 2000.

APÊNDICE D

Produção científica de Roseli Salete Caldart.

PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/REFERÊNCIAS
Artigos completos publicados em periódicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde (Online), v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt 2. CALDART, R. S.. O currículo das escolas do MST. Movimento (UFRGS. Impresso), Niterói, v. 3, p. 125-147, 2001. 3. CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. Contexto & Educação, Ijuí, v. 15, p. 43-75, 2000. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf> 4. CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. Texto básico da Conferência Nacional. Contexto & Educação, Ijuí, v. 13, p. 78-121, 1998. 5. CALDART, R. S. Formação de educadores e educadoras no MST: um currículo em movimento. Contexto & Educação, Ijuí, v. 11, p. 35-61, 1997. 6. CALDART, R. S. Os Movimentos Sociais e a construção da escola (do sonho) possível. Contexto & Educação, Ijuí, v. 41, p. 100-131, 1996. 7. CALDART, R. S. A experiência pedagógica do DER-FUNDEP na formação de professoras para o meio rural. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 12, n.25, p. 55-70, 1991.
Livros publicados/organizados ou edições
<ol style="list-style-type: none"> 1. CALDART, R. S. Et all. Escola em Movimento - Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1. 448p. 2. CALDART, R. S.; ALENTEJANO, Paulo (Org.); PEREIRA, Isabel Brasil (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. 788p. 3. CALDART, R. S.; Fetzner, Andréa et all. (Orgs.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248p. 4. CALDART, R. S.; Paludo, Conceição (Org.); Doll, Johannes (Org.). Como se formam os sujeitos do campo? 1. ed. Brasília: NEAD, 2006. v. 1. 157p. 5. ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S. Et all. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. 214p. 6. CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 276p. 7. CALDART, R. S. Educação em Movimento: a formação de educadoras e educadores no MST. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1. 180p. 8. CALDART, R. S. Sem-terra com poesia: a arte de re-criar a história. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. v. 1. 167p.
Capítulos de livros publicados
<ol style="list-style-type: none"> 1. CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: Molina, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 5, p. 95-121. 2. CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, Antônio; Beltrame, Sônia; Conde, Soraya Franzoni; Peixer, Zilma Izabel. (Org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 1ed. Florianópolis: Insular, 2010, v., p. 145-187. 3. CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86. 4. CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo. In: Pablo Gentili; Gaudêncio Frigotto. (Org.). A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 1ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000, v. 1, p. 125-144. 5. CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. O MST e a educação. In: STÉDILE, J. Pedro. (Org.). A Reforma Agrária e a luta do MST. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1997, v. 1, p. 223-242. 6. CALDART, R. S. Educação Popular no meio rural: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. In: Luiz Heron da Silva; José Clóvis Azevedo. (Org.). Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1995, v. 1, p. 218-227. 7. CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: Frei Sérgio Antônio Górgen; João Pedro Stédille. (Org.). Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1991, v. 1, p. 85-114.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

1. CALDART, R. S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, 2000.

APÊNDICE E

Autores e textos mais utilizados nas teses doutorais analisadas

ALVES, Gilberto L. (Org.). **Educação do Campo**: Recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In.*: FAZENDA, Ivani C. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 35-45.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES-ROCHA, Mara Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In.*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 39-55 (Coleção: Caminhos da Educação do Campo).

ANTUNES-ROCHA, Mara Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. *In.*: _____. (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-22 (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

ANTUNES-ROCHA, Mara Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Curso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. *In.*: MOLINA, M. Castagna e SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-34 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo F. Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. Trabalho: educação e teoria pedagógica. *In.*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68., 20. v., p. 143-162, dez. 1999.

_____. Trabalho: O direito do trabalhador à educação. *In.*: GOMES *et al.* **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In.*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 103-116.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Política Pública para a Educação Campo**. BRASIL. Câmara dos Deputados. Brasília: UnB, 1999.

_____. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, B.M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: 2004.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. *In.*: BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Projeto Popular e escolar do campo**: Por uma educação básica do campo. Brasília/DF: ANCA, n. 3., 2000, p. 15-37 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo).

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. *In.*: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 1-21.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/38/index.html>. Acessado em 3 de abril de 2012.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A educação das camadas populares: o repensar da prática cotidiana. *In.*: Amarildo Ferreira Junior, Carlos Roberto Masso Hayashi, José Claudinei Lombardi. (Orgs.). **A Educação Brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. 1. v. Campinas: Alinea, 2012, p. 179-200.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra Aprende e Ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz; BASSO, Jaqueline Daniele. Marxismo, campo e educação. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, 3. v., n. 2, p. 36-45, dez. 2011.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade um Caminho de Transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, Leonardo. MST e Outra Humanidade Possível. Disponível em: <http://alainet.org/active/82258&lang=es>. Acesso em 19 de maio de 2005.

BOFF, Leonardo; BETO, Frei. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOGDAN, R. &| BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1974.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In.*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 39-64.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In.*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 215-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **A questão política na educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **História do Menino que lia o Mundo**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Ardil da Ordem**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **Revista Educação**, Porto Alegre, p. 26, jun. 2007.

BRASIL/CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. **Resolução CNE/CEB.n. 1, 3 de Abril de 2002**, Brasília, DF: CNE, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. *In.*: THERRIEN, Jacques *et. al.* **Educação e Escola do Campo no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *et. al.* Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. *In.*: WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-168.

CALDART, Roseli Salette. A escola do Campo em movimento. *In.*: BENJAMIN, César; **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000a.p. 39-87.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

_____. Pedagogia da terra: formação da identidade e identidade da formação. *In.*: Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra, Veranópolis, Ano II, n. 6, p. 77-98, dez./2002a.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In.*: KOLLING, Edgar Jorge; *et. al.* (Org.). **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas

públicas. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, Brasília, DF: 2002b, n. 4. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

_____. A Escola do Campo em Movimento. *In.*: GONZALEZ, A.M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: ANCA, n. 5., 2004b, p. 13-52 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004c.

_____. Sobre a Educação do Campo. *In.*: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs.). CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.

_____. **Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo**. Comunicação e expressão no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009 (não publicado).

_____. **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. Expressão. Caderno do Iterra, 10. v., n. 15, 2010.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**. v. 15, n. 43, p. 207-224. 2001. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>. Acessado em: 31 de agosto de 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2002.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST: uma contraposição à escola capitalista?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

_____. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CHARLOT, Berard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Daniel. **A L'Aube des Formations Parr Alternance: histoire d'une Pédagogie Associative dans le Monde Agricole et Rural**. Editions Universitaires. Paris, France: UNMFREO, 1986. (1990);

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. A Universidade Operacional **Revista Adunicamp**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 6-9, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **Paulo Freire: um clássico**. In.:FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. SP: Editora UNESP, 2001.

_____. **A escola e o conhecimento**. fundamentos epistemológicos e políticos. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. n. 5 (Coleção Perspectiva).

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In.: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em Sala de Aula: tendência para a Educação em Novos Tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004^a, p. 51-85.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. **Pesquisa Participante: saber servir e intervir juntos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Gênese e Desenvolvimento do MST**. Caderno de Formação. São Paulo, n. 30, edição MST, p. 5-63, set./1998.

_____. 500 anos de luta pela terra. In.: Reforma Agrária – **Revista da Associação Brasileira da Reforma Agrária**. v. 28 e 29, Rio Claro, SP, 1999.

_____. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: Novas configurações do Campo Brasileiro. São Paulo. **AGRÁRIA**, n. 1., p. 16-36, 2004.

_____. Diretrizes de uma caminhada. *In.*: ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MLONIA, M.C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2005b. p, 134-145.

_____. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. **Cadernos Temáticos – Educação do Campo.** SEED/PR. Curitiba, 2005a.

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias especiais. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão.** Brasília: MDA/INCRA, 2006.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez. (Orgs.). **Lutas camponesas: condições, dilemas e conquistas.** 1. v., 2. v. São Paulo: UNESP, 2009.

FERANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: ANCA, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004, p. 53-89.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. O que é Revolução (1981). *In.* **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOCAULT, Michael. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Viagar e Punir.** Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.

_____. **Política e Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1975b.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa. *In.*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, mai. de 1984.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. 4. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo; PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da dialética**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A luta por uma pedagogia do meio. revisitando o conceito. *In.*: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar** (Org.). Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandre Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, RS, v. 1. n. 15, p. 155-175, set. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalismo. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e formação** humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In.: GENILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 31-92.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação, crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfoses do campo educacional. In.: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo na educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação Omnilateral. In.: CALDART, R. Salette et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **Concepção Dialética da Educação**. Um estudo introdutório. 6. ed. Cortez, 1988.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

GATTI, Angelina Bernadete. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? um breve guia para educadores. In.: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 128-137.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991, p. 70-80.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995

GIMONET, Jean-Claude. A Alternância na Formação: um caminhar no coração da complexidade. *In.: Anais do 8º Congresso Internacional Família, Alternância e Desenvolvimento*. Foz do Iguaçu. Brasil, 2005.

_____. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes. Coleção AIDEFA, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. *In.: GENTILE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001a, p. 89-124.

_____. **História dos Movimentos Sociais: A construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.

_____. **Novas Teorias e Movimentos Sociais**. Edições Loyola, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce). Edição e tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 2 (Os intelectuais. Princípio educativo. Jornalismo)**. Edição e tradução Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política)**. 3. ed. Edição e tradução Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Ed. Martin Claret. São Paulo, 2006.

HOBSBAW, Eric. **A era dos extremos: o breves século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Mundo do Trabalho: novos estudos sobre história operária**. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Era dos Extremos: o breves século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Otávio. **Imperialismo e Cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. Revoluções camponesas na América Latina. *In.*: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo: Ícone Editora, 1985, p. 15-45.

_____. A utopia camponesa. *In.*: **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: ANPOCS/Cortez Editora, 1986, p. 172-185.

_____. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 1(1): 7-27, 1. Sem. 1989.

_____. Agricultura e mundialização. **Cadernos de Sociologia** (A pesquisa social na Agricultura do Sul do Brasil). Porto Alegre: PPGS/UFRGS. Número Especial, p. 11-20, out. 1994.

_____. **A sociedade global**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In.*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002, n. 4., p. 25-36 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo)

_____. *et. al.* (Orgs). Projeto popular e escolas do campo. *In.*: BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Livro 1. Brasília: UnB, 1999.

_____; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Primeira Parte. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25-96.

_____. **Conhecimento com Práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, mai/ago, 2002a.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002b, p. 77-96.

_____. **Competência no Trabalho e na Escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, nº 1, jan/abr., 2003.

_____. Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola. **Revista Educação e Linguagem**. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem-08>> Acessado em 30 de agosto de 2009.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: uni conceito antropológico. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.

LOCKE John. Segundo tratado sobre o governo. *In.*: **Carta acerca da tolerância**. Segundo tratado sobre o governo e Ensaio acerca do entendimento humano. Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural, 1989, 3 a 39.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP, 2010. 377 p. Tese (Livres Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MAKARENKO, A. Metodologia para organização do processo educativo. *In.*: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko Vida e Obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

_____. As minhas concepções pedagógicas. *In.*: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko Vida e Obra: a pedagogia da revolução.** São Paulo: 2002, p. 270-386.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos Nossos Dias. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, José de Souza. **O Cativoero da Terra.** São Paulo: Ciência Humanas, 1979.

_____. **Expropriação e violência:** A questão política no campo. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitex, 1982.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil:** as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.

_____. **A chegada do estranho.** São Paulo: Editora Hucitex, 1993.

_____. **Exclusão Social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Reforma Agrária:** O Impossível Diálogo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Aprendendo nas Escolas do MST.** s/d. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.htm> Acessado em 23 de junho de 2008.

_____. **Educação Rural e desenvolvimento do educador.** Revista Espaço Acadêmico. Nº 49, Junho 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/049cmartins.htm> Acessado em 9 de maio de 2009.

_____. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. *In.*: MOLINA, M. Castagna e SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, n. 5., p. 19-34 (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

MARX, Karl. Crítica do programa de Gotha. *In.*: MARX, Karl; ENELS, Friedrich, **Obras escolhidas.** 2. v. Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 25-36.

_____. O Capital. **Mercadoria.** Coimbra: Centelha, Promoção do Livro, SARL, 1974.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. *In.*: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. Trad. José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural(Os Pensadores), 1978a, p. 323-404.

_____. Para a crítica da Economia Política, *In.*: _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2.ed. Tradução de José Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978b, p.127-132(Coleção Os pensadores).

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política (Livro Primeiro. Tomo 2). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro I, 1.v., 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Método da Economia Política**: contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002a.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo/Editora da Unicamp, 2002b.

_____. **O Século XXI**: Socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:O Socialismo no século XXI**. Ana Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** n. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção por uma Educação do Campo).

_____. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições de um projeto de educação do campo.** n.5. Brasília/DF: ANCA, 2004.

MORIN, Edgar. **O Método IV.** As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução de Emílio Campos Lima. Portugal: Publicações Europa-América, 1991.

_____. **O Método III.** O conhecimento do conhecimento. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

_____. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 2000b.

_____. **Ciência com Consciência.** 6. ed. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. RJ: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. Os desafios da complexidade. *In.*: _____. **A religião dos saberes: os desafios do século XXI.** Tradução e notas de Flávia Nascimento. 3. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação.** Santa Maria, v. 33. n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

_____. A parceria entre estado e sociedade civil – caminhos em construção. BORGES, Liana; BORGES, Sérgio Vieira (Orgs.). **Diálogos em Paulo Freire.** Tramandaí: Issis, 2005.

NEWTON, Isaac. **Óptica.** São Paulo: EDUSP, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Vontade de Potência**. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro, Editora, s/d.

_____. **O anti-cristo**. Tradução de Carlos José de Menezes. 5.ed. Lisboa. Rio de Janeiro: Guimarães Editores/ Livraria Camões, 1978.

_____. **Acce Homo**. Tradução de Paulo Cezar de Souza. 2.ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NOSELLA, Paolo. Educação Tradicional e Educação Moderna. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 23, p. 106-135, 1986.

_____. O Trabalho Como Princípio Educativo em Gramsci. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 3-20, jul./dez. 1989.

_____. **Qual compromisso político?** Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. RJ: Civilização, ANO?

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editora, 2001.

_____; DOLI, Johannes (Orgs.). Pesquisa e formação de professores/as nos movimentos sociais do campo. *In.*: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLI, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e adolescentes. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006, p. 19-30.

PISTRAK, M.M. **A Comuna Escolar**. Moscou: Rússia, 1923 (Texto 1).

_____. **Comuna Escolar**. Questões de Auto-direção: Rússia, 1923 (Texto 2).

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (Org.). **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POLANYI, Karl. **A Grande transformação**: As origens da nossa época. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido social do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. O caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XIX, p. 41-71, nov. 1998.

_____. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista da UCPel**. Pelotas, 8 (1): 5-27, jan./jun.1999.

_____. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

_____. Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: A Pedagogia da Alternância. In. CANÁRIO, Rui (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Simpósio Luso-brasileiro de “Educação Popular...”**. Lisboa: EDUCA, 2007, p. 107-120.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação como princípio/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In.: SILVA, Luiz Eron da (Org.). **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 34-57.

_____. **O Currículo: uma reflexão prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP, 1998, 156 p. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Unicamp.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1991, 32, 135-191, junho.

_____. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **Educação e questão de atualidade**. São Paulo: Livro da Tatú. Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. *In.*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classe. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados. HISTDBR, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In.*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**: São Paulo: EPU, 1986.

_____. A escola e a construção da cidadania. *In.*: SEVERINO et al. **Sociedade civil e a educação**. Campinas, SP: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992 p. 9-14(Coletânea C.B.E),

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. Programas de Reforma Agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **25 anos de teimosia.** Um balanço da Reforma Agrária e da Luta pela Terra no Brasil. Revista da Formação por Alternância. Ano 4, n. 8, Julho de 2009, p. 6-10.

_____. A origem de latifúndio no Brasil. **Revista PUC Viva**, n.8, Os 500 Anos e Outra Perspectiva. 2000. In.:<<http://www.apropucsp.org./apropuc/index.php/revista-puc-viva/49-08-outros-500/1882-a-origem-dp-latifundio-no-brasil>>Acessado em 18 de dezembro de 2011.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

STÉDILE, João Pedro; FREI SÉRGIO. **A luta pela Terra no Brasil.** São Paulo: Scritta, 1993.

TAFFAREL, Celi Zulke.; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; MORSCHBACHER, Márcia. **Subsídios teóricos-metodológicos ao Programa Escola da Terra.** Texto no Prelo. 2012.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros.** Crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’. In.: NEGRO, A.L; SILVA, S. (Orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Edunicamp, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____; BURIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. **A formação do educador como pesquisador.** In: TRIVIÑOS, Augusto N.S; et al. (Orgs.). A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 17-60.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papiros, 1998 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. (Org.). **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 2002.

_____. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. *In.*: Mônica Castagna Molina (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**. 1. ed.1. v. Brasília, DF: MDA;MEC, 2010, p. 127-135.

_____. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772> Acesso em 18 de abril de 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. Texto apresentado no XX Encontro Nacional das NPOCS. Caxambu. Minas Gerais, 1996.

_____. **O “lugar” dos rurais**: o meio rural no Brasil moderno. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

_____. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**: o rural como espaço singular e ator coletivo. Recife: UFPE, 2000 (mimeo).

_____. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, ano 17, v. 1, p.60-85, abr. 2009.

WEBER, Max. **História Geral da Economia**. São Paulo: Abril Cultura (Os Pensadores), 1980.

_____. “Rejeições religiosas do mundo e suas direções”. *In.*: **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1982.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

_____. “Introdução”. *In.*: **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 11. ed. Pioneira: São Paulo, 1996. p. 1-15.

_____. **“Ciência como Vocação”**. Tradução de Artur Mourão. 1919. Disponível em: http://www.lusofonia.net/textos/weber_a_ciencia_vocacao.pdf Acessado em 10 de novembro de 2008.

WEBER, Max. **Religião e Religião e Racionalidade Econômica**. *In.*: COHN, G. (Org.). **Sociologia: Max Weber**. São Paulo: Editora Ática, 2003. pp. 142-159 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).