

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA - PPGSC**

**MARIA CLARA DE SOUSA COSTA**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: uma análise de teses e dissertações (2010-2020)**

**TERESINA, 2024**

**MARIA CLARA DE SOUSA COSTA**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: uma análise de teses e dissertações (2010-2020)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Mundo Rural.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Lucineide Barros Medeiros.

TERESINA, 2024

MARIA CLARA DE SOUSA COSTA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: uma análise de teses e dissertações (2010-2020)**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Sociedade e Cultura.

Aprovada em: 08/05/2024.

**Banca Examinadora**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucineide Barros Medeiros (Orientadora)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



Documento assinado digitalmente

ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Data: 03/06/2024 14:16:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Evangelista da Cruz (Membro Externo)  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Documento assinado digitalmente

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI

Data: 03/06/2024 16:34:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Membro Externo)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



Documento assinado digitalmente

ROBSON CARLOS DA SILVA

Data: 03/06/2024 13:24:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva (Membro Interno)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

C837p Costa, Maria Clara de Sousa.

A produção do conhecimento sobre a política de educação do campo:  
uma análise de teses e dissertações (2010-2020) / Maria Clara de Sousa  
Costa. - 2024.  
200 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura,  
*Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina - PI, 2024.

"Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Mundo Rural."

"Orientadora: Profa. Dr. Lucineide Barros Medeiros."

1. Educação do Campo. 2. Política Educacional. 3. Produção do  
Conhecimento. I. Título.

CDD: 306.43

*Ao meu pai,  
por ter me ensinado o valor da educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pela dádiva da vida, e por todas as bênçãos que recebi durante minha jornada até aqui, e que me permitiram hoje estar realizando o sonho de concluir uma pós-graduação em nível de Mestrado. Ao longo de todos esses anos de estudo incessante, vários desafios foram enfrentados, mas a cada dificuldade e a cada batalha vencida só aumentava o desejo de alcançar esse objetivo tão importante, não só de minha vida profissional, mas também pessoal. Muitas foram as pessoas que contribuíram para que tudo isso fosse possível, e gostaria de aproveitar este momento para agradecer-las, pois sem elas nada disso teria sido concretizado.

Aos meus pais, Zilma Maria Alves de Sousa e Francinaldo da Silva Costa, que durante toda a minha vida foram meu alicerce de força e proteção, e não mediram esforços para minha formação pessoal e acadêmica.

Aos meus irmãos, João Victor de Sousa Costa e Ana Beatriz de Sousa Costa, pela parceria de sempre e por me apoiarem em todos os momentos da vida.

Aos meus avós e tios(as) por todo cuidado e proteção durante toda a minha vida, bem como pelo incentivo para que eu pudesse alcançar todos os meus objetivos.

Ao meu companheiro de vida, Igor Francisco Alves Motta, por todo o apoio durante essa jornada e por ser meu refúgio nos dias difíceis.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucineide Barros Medeiros, pela parceria durante a construção desta dissertação, por todo o apoio, suporte, compreensão e contribuições valiosas. Sem sua orientação, este trabalho não teria sido possível. Para além de uma professora, ganhei uma amiga para toda a vida. Gratidão eterna.

À minha querida amiga, Jullyane Frazão Santana, pela parceria acadêmica ao longo de todos esses anos, e que virou também uma companheira de vida. Obrigada por tudo.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE, bem como às células de Produção do Conhecimento e de Educação do Campo, pelo trabalho coletivo de estudo e produção acadêmica que foram essenciais para minha formação e trajetória.

Ao Núcleo de Ensino, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo – NUPECAMPO, por me proporcionar, ainda na graduação, contato com a temática da Educação do Campo e com o

universo acadêmico, contribuindo de maneira fundamental para minha formação e atuação como militante.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Clementino Gonçalves, que teve papel essencial para a construção da minha trajetória acadêmica, por ter me dado a oportunidade de trabalhar ao seu lado durante a graduação, por todos os ensinamentos, apoio, cuidado, mas, acima de tudo, pela sua amizade e por me guiar sempre pelo melhor caminho. Gratidão sempre.

Aos companheiros do Fórum de Educação do Campo do Piauí – FOPEC e à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por fortalecer a luta a favor do direito à educação, em especial para os povos do campo, e pelo lembrete constante de que as pesquisas só têm sentido se conseguirmos incidir na realidade investigada.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelo acolhimento durante esses dois anos de mestrado, e por todo o suporte e condições para realização da pesquisa que compõe a construção desta dissertação, inclusive pelo financiamento através da bolsa de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade em Cultura – PPGSC, na pessoa da coordenadora Cristiana Costa, por atender e orientar prontamente as minhas dúvidas e solicitações. Assim como a todo o corpo docente do Programa, que contribuiu para os estudos e reflexões realizadas durante o curso de mestrado, e aos companheiros da 1ª turma do PPGSC/UESPI.

Por fim, agradeço à banca examinadora composta pelos professores doutores: Rosana Evangelista da Cruz, Cacilda Rodrigues Cavalcanti e Robson Carlos da Silva. Agradeço-lhes, de antemão, pela disponibilidade em participar deste momento ímpar e por todas as contribuições valiosas para a construção desta dissertação de mestrado.

*“Não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente. Não é possível esse conhecimento sem o rigor da pesquisa. A abrangência e a profundidade da transformação dessa realidade podem depender da qualidade da pesquisa e da validade dos conhecimentos por ela produzidos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 148).*



COSTA, Maria Clara de Sousa. **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:** uma análise de teses e dissertações (2010-202). 2024. 200f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2024.

## RESUMO

A pesquisa para os povos do campo, além da produção sistemática e rigorosa do conhecimento da realidade, deve propiciar a qualificação da intervenção dos militantes, nos diferentes espaços de atuação, e contribuir para o avanço da superação dos desafios a serem enfrentados. Diante disso, a pesquisa desenvolvida no presente trabalho teve como objetivo geral analisar aspectos epistemológicos presentes em teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil (defendidas entre os anos de 2010 e 2020), situando-a a partir dos seus marcos de origem, contribuindo para o processo de sistematização do conhecimento em Educação do Campo. O conceito de epistemologia assumido está situado em contexto interdisciplinar, compreendendo a produção do conhecimento a partir das relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, e entre as diversas ciências. Adotaram-se os seguintes objetivos específicos: sistematizar as teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil defendidas entre 2010 e 2020; apreender os aspectos epistemológicos implicados nos trabalhos investigados; identificar a relação dos trabalhos analisados quanto à constituição originária da Educação do Campo. Para isso, foram analisados trabalhos de mestrado e doutorado defendidos entre 2010 e 2020, disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa se caracteriza como sendo do tipo exploratória, bibliográfica e documental, assumindo uma abordagem qualitativa. Sobre as bases metodológicas que subsidiam o presente trabalho, elas são orientadas pela abordagem dialética para pesquisa, e reportam-se aos estudos de Estado do Conhecimento. A construção analítica tem como referência o esquema paradigmático proposto por Silvio Sánchez Gamboa, que em síntese é uma proposta analítica da produção do conhecimento que não se limita ao estudo da forma ou dos níveis técnicos e metodológicos, mas abrange outros níveis, como o teórico, o qual, entre outras dimensões, contempla as pretensões críticas e o tipo de mudança proposta nas pesquisas analisadas. O esquema abrange ainda os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que abordam a concepção de humano, educação, sociedade e realidade. Com isso, o presente trabalho pretende contribuir para a compreensão das características e dos contornos que a produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo vem assumindo nas últimas décadas no Brasil, tendo em vista a persistência dos processos de exclusão vivenciados pelos povos do campo e a necessidade de construção de um conhecimento alinhado com a busca pela superação dessa realidade. Identificou-se na produção analisada que as concepções originárias da EdoC são marcantes, especialmente ao destacar a Educação do Campo como uma abordagem crítica; os Movimentos Sociais como Protagonistas da Educação do Campo; a afirmação da tradição pedagógica emancipatória da educação e das escolas do campo; a construção de política pública articulada à luta de classes e à Pedagogia do Movimento. Contudo, há também fragilidades, principalmente no manejo do materialismo histórico-dialético, método utilizado na maior parte dos trabalhos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Política Educacional; Produção do Conhecimento.

COSTA, Maria Clara de Sousa. **THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON FIELD EDUCATION POLICY: an analysis of theses and dissertations (2010-202).** 2024. 200f. Dissertation (Interdisciplinary Master's Degree in Society and Culture) - State University of Piauí, Teresina, 2024.

### **ABSTRACT**

Research for people of the countryside, in addition to the systematic and rigorous production of knowledge of reality, should help to qualify the intervention of activists in the different spaces of action and contribute to progress in overcoming the challenges they face. In view of this, the general objective of the research involved in this work was to analyse the epistemological aspects involved in theses and dissertations on the policy of Field Education in Brazil (defended between 2010 and 2020), situating it from the point of view of its origins, contributing to the process of systematizing knowledge in Field Education. The concept of Epistemology used is situated in an interdisciplinary context, understanding the production of knowledge based on the relationships between science and society, between science and scientific institutions, and between the various sciences. The following specific objectives were adopted: to systematize the theses and dissertations on the Field Education policy in Brazil defended between 2010 and 2020; to apprehend the epistemological aspects involved in the works investigated; to identify the relationship between the works analysed and the original constitution of Field Education. To this end, we analyzed works developed at master's and doctoral level, defended between 2010 and 2020 and made available in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The research is characterized as exploratory, bibliographical and documentary, with a qualitative approach. With regard to the methodological bases that underpin this work, it is guided by the Dialectic approach to research, and refers to State of Knowledge studies. The analytical construction is based on the Paradigmatic Scheme proposed by Sánchez Gamboa, which in short is an analytical proposal for the production of knowledge that is not limited to the study of form or technical and methodological levels, but encompasses other levels such as the theoretical one which, among other dimensions, considers the critical claims and type of change proposed in the research analyzed. The scheme also covers the Ontological and Gnosiological assumptions that deal with the concept of the human, education, society and reality. This paper aims to contribute to an understanding of the characteristics and contours that the production of knowledge on field education policy has taken on in recent decades in Brazil, given the persistence of the processes of exclusion experienced by people of the countryside and the need to build knowledge in line with the quest to overcome this reality. It was identified in the production analyzed that the conceptions originating from the EdoC are striking, especially in highlighting Field Education as critical; Social Movements as Protagonists of Field Education; the affirmation of the emancipatory pedagogical tradition of field education and schools; the construction of public policy linked to the class struggle and the Pedagogy of the Movement. However, there are also weaknesses, especially in the handling of dialectical historical materialism, the method used in most of the works.

**Keywords:** Field Education; Education Policy; Production of Knowledge.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Estado do Conhecimento
EdoC	Educação do Campo
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EFAS	Escolas Família Agrícola
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Tecnologia e Ciência
IBGE	Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IES	Instituição de Ensino Superior
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MST	Movimento Sem Terra
Mtd-Br	Padrão Brasileiro de Metadados de Teses e Dissertações
NUPECAMPO	Núcleo de Ensino, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo
NUPPEGE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	Sistema de Publicação de Teses e Dissertações
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre projeto e sujeito científico na construção de um paradigma no interior de um campo científico.....	p. 31
Figura 2	Organização da Metodologia do Estado do Conhecimento .....	p. 72
Figura 3	Etapas constituintes do Estado do Conhecimento .....	p. 73
Figura 4	Página Inicial da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) .....	p.76

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Quantidade de trabalhos por programa de Pós-Graduação (2010-202) .....	p. 87
Tabela 2	Panorama da Oferta de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil.....	p. 90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferentes abordagens de epistemologias.....	p. 25
Quadro 2	Pontos de convergência entre as duas abordagens.....	p. 43
Quadro 3	Componentes do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional.....	p. 47
Quadro 4	Esquema Paradigmático de acordo Sánchez Gamboa .....	p. 51
Quadro 5	Caracterização das Abordagens a partir do Esquema Paradigmático .....	p. 55
Quadro 6	Representação da Bibliografia Anotada .....	p. 79
Quadro 7	Relação dos trabalhos que constituem o <i>corpus</i> de análise da pesquisa .....	p. 80
Quadro 8	Representação da Bibliografia Sistematizada .....	p. 82
Quadro 9	Bibliografia Categorizada: categorias e subcategorias, política de Educação do Campo no Brasil, teses e dissertações (2020-2020) .....	p. 84
Quadro 10	Organização das Áreas do Conhecimento no Brasil por níveis.....	p. 89
Quadro 11	Fichas Níveis Orientadores da Análise.....	p. 91
Quadro 12	Trabalhos submetidos à análise a partir dos níveis do Esquema Paradigmático .....	p. 93
Quadro 13	Sobre a dinâmica de sistematização dos dados para a análise a partir do Esquema Paradigmático.....	p. 95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1    Quantidade de trabalhos defendidos por ano (2010-2020)    p. 86  
.....

Gráfico 2    Porcentagem de trabalhos em nível de Doutorado e Mestrado    p. 87  
(2010-2020) .....

Gráfico 3    Quantidade de trabalhos por região do Brasil (2010-2020)    p. 88  
.....



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>21</b>
2.1 Epistemologias no contexto da Educação e a produção do conhecimento em Educação do Campo .....	21
2.2 Aspectos gerais do campo teórico da Política Educacional e suas Epistemologias .....	40
2.3 Uma proposta analítica a partir do Esquema Paradigmático .....	48
<b>3. TRAÇOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
3.1 Caracterização da Pesquisa .....	59
3.2 Constituição das Bases Metodológicas e suporte da metodologia do Estado de Conhecimento .....	61
3.3 Produção de Dados e Orientações Analíticas .....	73
<b>4. CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE E PARA ONDE APONTA A TEORIA? .....</b>	<b>98</b>
4.1 Percebendo o objeto como parte de um todo: as mediações produzidas na análise da produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo .....	98
4.2 Do todo às partes: procurando as articulações internas da análise epistemológica a partir do Esquema Paradigmático .....	106
4.3 A volta ao todo: recuperando o concreto histórico e as relações com a constituição originária da Educação do Campo .....	131
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa é considerada um dos pilares que sustentam a construção do conhecimento no âmbito das universidades. A formação dos pesquisadores, iniciada na graduação, consolida-se nos programas de Pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado. Os programas de Pós-graduação, por serem espaços onde as pesquisas acontecem de forma sistemática, constituem-se como um *locus* preferencial de legitimação de um campo de estudos sobre determinada temática.

No que tange à Educação do Campo (EdoC), as primeiras discussões em espaços mais alargados tiveram início no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, se concretizando em 1998, com a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Cherobin (2018) e vários autores, as primeiras reflexões sobre a Educação do Campo tiveram como referência as práticas educativas realizadas pelo Movimento Sem Terra (MST).

Segundo Caldart (2010, p. 106), inicialmente houve uma mobilização em torno de uma crítica prática pautada nas “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça”. Nesse sentido, pontua-se que tais práticas se aproximavam das discussões educacionais de enfrentamento à lógica capitalista e das condições de vida no campo.

Acerca da referida aproximação, em seu artigo “Educação do campo: notas para uma análise de percurso”, a autora pontua seis aspectos constitutivos desta modalidade, sendo estes os seguintes: a Educação do Campo como crítica; os Movimentos Sociais como Protagonistas da Educação do Campo; o fato de a Educação do Campo dar continuidade a uma tradição pedagógica emancipatória; a afirmação das escolas do campo; a relação com a luta de classe e a vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública (Caldart, 2010).

Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 11), a Educação do Campo “[...] nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo”, tendo como protagonistas os movimentos sociais populares e sindicais. Nesse sentido, importa pontuar que a Educação do Campo, desde o seu marco de nascimento, em meados da década de 1990, não pode ser pensada isoladamente, devendo as discussões em torno dela compreender compreender a seguinte tríade de aspectos: Campo, Política Pública e Educação.

Cherobin (2018), em seu artigo acerca da análise da produção acadêmica sobre a Política de Educação do Campo (por meio de artigos e trabalhos publicados no período de 1996 a 2014, utilizando 15 descritores distintos), ressalta a importância de compreender que nas reflexões apontadas pelos autores dos trabalhos analisados é preciso levar em conta que a análise sobre a Política de Educação do Campo apresenta divergências e contradições. Essa ocorrência expressa diferentes compreensões sobre educação, Estado, política etc., e, como consequência, diferentes concepções de mundo e de projeto societário.

Nesse contexto, autores como Paludo e Doll (2016, p.24) problematizam que “a pesquisa para os povos do campo, além da produção sistemática e rigorosa do conhecimento da realidade, deve propiciar a qualificação da intervenção dos militantes nos diferentes espaços de atuação e deve contribuir para o avanço da organização dos desafios que enfrenta”. O que aponta para a importância de trabalhos que se proponham a analisar essas pesquisas, a fim de contribuir com o processo de constituição deste campo e com a qualificação dos debates e ações, tanto em âmbito teórico quanto em âmbito prático, respectivamente.

Partindo do exposto, levanta-se a seguinte problemática: como vem se constituindo a produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo? Quais são os aspectos teórico-metodológicos que os autores assumem nesses trabalhos? Qual a compreensão de Estado, Política Pública, Política Educacional contemplada? Qual relação estabelece com a constituição originária da Educação do Campo? É importante ressaltar que as problemáticas apresentadas indicam questões que proporcionaram aproximações sucessivas da autora em relação à temática, através de reflexões e leituras exploratórias que contribuíram para definir o delineamento do trabalho. Estas, portanto, não constituem o problema central da presente investigação, sendo algumas delas tratadas na dissertação apenas de maneira tangencial.

No contexto dessas reflexões, foi elaborado o seguinte problema para a presente investigação: quais aspectos epistemológicos estão implicados em teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil, defendidas entre os anos de 2010 a 2020?

De acordo com os estudos de Japiassu (1991) sobre o processo de construção do conhecimento, o conceito de epistemologia é empregado de maneira bastante flexível, revelando acima de tudo a necessidade de analisá-lo a partir de seu caráter interdisciplinar. Segundo o autor, o papel da epistemologia é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de conhecer as leis reais de produção desse conhecimento, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista linguísticos, sociológicos, ideológicos etc. “Daí seu caráter de

disciplina interdisciplinar. E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências” (p. 38-39).

Nesse sentido, o presente trabalho destaca a epistemologia em face da interdisciplinariedade, tendo em vista o contexto em que se insere a pesquisa, sendo desenvolvida em um Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura. Os aspectos apontados pelo autor e destacados pela autora deste trabalho corroboram as discussões que apontam a necessidade de diferentes olhares, a partir de diversos campos de conhecimento, para que seja possível realizar análises epistemológicas que deem conta das complexas relações existentes no processo de construção do conhecimento.

O recorte temporal foi adotado tomando como referência um estudo já realizado anteriormente por Albuquerque (2011), em sua tese de doutorado intitulada: *Crítica à Produção do Conhecimento Sobre a Educação do Campo no Brasil: tese e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*. A autora faz uma análise crítica de 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 sobre a educação no meio rural no Brasil.

Além do mais, destaca-se que o ano de 2010 pode ser considerado um marco na história da Educação do Campo, tendo em vista a aprovação do decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Entende-se que é possível esperar do período compreendido entre 2010 e 2020 um acúmulo teórico no campo, que merece ser analisado em profundidade, em face das expectativas em torno das contribuições produzidas.

Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral analisar aspectos epistemológicos implicados em teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil (defendidas entre os anos de 2010 e 2020), situando-a a partir dos seus marcos de origem, contribuindo para o processo de sistematização de conhecimento em Educação do Campo.

Os objetivos específicos estão definidos em: sistematizar as teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil defendidas entre 2010 e 2020; apreender os aspectos epistemológicos implicados nos trabalhos investigados a partir do Esquema paradigmático formulado por Silvo Sánchez Gamboa; identificar a relação dos trabalhos analisados quanto à constituição originária da Educação do Campo.

Para tanto, foram analisados trabalhos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado, defendidos entre os anos de 2010 e 2020, disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações (BDTD) sobre a política de Educação do Campo no Brasil, a fim de apreender as questões de cunho teórico-epistemológico que perpassam a produção do conhecimento em Educação do Campo. Também foram utilizados documentos que contêm formulações a respeito dos marcos de origem da Educação do Campo, tais como o Caderno 3 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), disponibilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) intitulado “O MST e a Pesquisa”, e os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo.” Assim, quanto à caracterização geral da pesquisa, esta se situa em uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, bibliográfica e de análise documental.

Na base teórica de referência tem-se autores como: Gamboa (1998; 2007); Morosini (2015); Tello e Mainardes (2015); Japiassu (1991); Caldart (2009); Saviani (2007), entre outros. As bases metodológicas que subsidiam o presente trabalho são orientadas pela abordagem dialética para pesquisa, que, de acordo com Konder (2008, p.7), “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória, e em permanente transformação.” O trabalho reporta também aos estudos de Estado do Conhecimento (EC), o qual, segundo Morosini (2015, p. 102), constitui-se a partir da “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.”

A construção analítica do trabalho tem como referência o Esquema Paradigmático (EP) elaborado por Gamboa (1998; 2007), que em síntese é uma proposta analítica da produção do conhecimento que não se limita ao estudo da forma ou dos níveis técnicos e metodológicos, mas abrange outros níveis, como o teórico, a fim de contemplar as pretensões críticas e o tipo de mudança proposta. Abrange ainda os pressupostos ontológicos em que abordo a concepção de humano, educação, escola e realidade.

O presente trabalho justifica-se pela importância de ampliar as análises e reflexões acerca dos estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a política de Educação do Campo, entendendo que as teses e dissertações desenvolvidas no contexto dos programas de pós-graduação compreendem a produção do conhecimento sistematizado acerca da referida temática, tendo em vista sua materialidade histórica, política e social.

O interesse pelo tema é fruto de minha experiência, ainda na graduação, em atividades de extensão junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesse primeiro contato, a atividade consistiu em

acompanhar ações formativas com professores das Escolas Família Agrícolas do Piauí (EFAS). A partir disso, a inserção e continuidade nas discussões sobre a Educação do Campo, e, na sequência, no Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (NUPPEGE), foram indispensáveis para a construção de inter-relações entre os debates no campo da política e da Educação do Campo.

A partir de então, os estudos se voltaram para tal temática no viés da Iniciação Científica (IC), no período de agosto de 2019 a julho de 2020. Nessa ocasião, desenvolveu-se a pesquisa intitulada “*A produção acadêmica em Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portela*” (Costa, 2019). Os resultados desta pesquisa de IC evidenciaram a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, uma vez que esse programa foi o que mais apresentou trabalhos na área, dentre os demais existentes na Instituição.

Por fim, como desdobramento da pesquisa realizada na Iniciação Científica, foi produzido meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), intitulado “*Produção Acadêmica em Educação do Campo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (1999-2019)*” (Costa, 2021), apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Dessa maneira, esta investigação expressa a continuidade desse processo de dedicação aos estudos sobre a EdoC e do compromisso com a construção da política. Com isso, pretendo contribuir para a compreensão das características e dos contornos que a produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo vem assumindo nas últimas décadas no Brasil, considerando a persistência dos processos de exclusão vivenciados pelos povos do campo e a necessidade de construção de um conhecimento alinhado com a busca pela superação dessa realidade.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: nesta *Introdução* são apresentados os aspectos iniciais sobre a temática estudada, bem como a problemática, o problema, a justificativa e os objetivos propostos para a presente investigação. O Capítulo 2, intitulado *Produção do Conhecimento e Orientações Epistemológicas na Educação do Campo*, trata de questões teóricas e conceituais sobre epistemologia, produção de conhecimento na Educação do Campo e aspectos do campo teórico da Política Educacional. No Capítulo 3, *Traços Metodológicos da Pesquisa*, são apresentados elementos referentes ao percurso metodológico da pesquisa,

incluindo a caracterização geral e as bases metodológicas; a produção de dados a partir do Estado do Conhecimento sobre a temática em foco e as orientações analíticas. No Capítulo 4, intitulado *Conhecimento Sobre a Política de Educação do Campo: o que e para onde aponta a teoria?* Apresenta-se as mediações produzidas a partir da análise epistemológica das teses e dissertações selecionadas, tendo como referência o Esquema Paradigmático proposto pelo professor Sílvia Sánchez Gamboa, considerando os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, em diálogo com a constituição originária da Educação do Campo. Por fim, nas *Considerações Finais*, apresenta-se em síntese o percurso de construção do trabalho e os resultados encontrados, tendo em vista os objetivos traçados inicialmente, bem como algumas proposições a partir das análises realizadas e o indicativo da necessidade de novos trabalhos que venham a aprofundar a temática estudada.

## **2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo, são apresentadas considerações gerais acerca do processo de construção do conhecimento e sua relação com a constituição da Educação do Campo, em uma perspectiva histórica e epistemológica. Para tanto, aborda-se os diferentes tipos de conhecimento, bem como a conceituação da Epistemologia como ciência, que estuda o conhecimento e suas formas no contexto geral da Educação, e em diálogo com a Educação do Campo. São discutidos também os aspectos gerais do campo teórico da Política Educacional e suas epistemologias, o conhecimento científico, os critérios de cientificidade, suas tensões e as diferentes abordagens da pesquisa científica. Nessa perspectiva, apresenta-se o Esquema Paradigmático, que compreende um caminho de análise epistemológica da produção científica em Educação, e, por extensão, de outras áreas do conhecimento das ciências sociais.

### **2.1 Epistemologias no contexto da Educação e a produção do conhecimento em Educação do Campo**

Iniciando as discussões acerca do processo de produção do conhecimento, considera-se importante salientar diferenças entre as definições de saber, ciência e epistemologia. Como aponta Japiassu (1991, p.15):

É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de “saber” poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica.

Já ciência, para o autor, diz respeito ao “conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização” (Japiassu, 1991, p.15-16). Assim, o saber geral pode ser organizado em duas grandes categorias: os saberes “especulativos” (Filosofia e Teologia) e as Ciências (Matemáticas, Empíricas e Positivistas).

Por último, a epistemologia, de acordo com Japiassu (1991, p. 16), no sentido mais amplo do termo, pode ser considerada como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização,



da sua função, de seu desenvolvimento, do seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. A partir dessa definição, as epistemologias podem ser do tipo global, particular, específico, interno ou derivado<sup>1</sup>. Vale aqui destacar as duas últimas citadas, considerando a relevância destas para a presente discussão.

Para Japiassu (1991, p. 17), a epistemologia *interna* de uma ciência consiste na “análise crítica que se faz dos procedimentos de conhecimento que ela utiliza, tendo em vista estabelecer os fundamentos desta disciplina. Enquanto tenta estabelecer uma teoria dos fundamentos de uma ciência, a epistemologia interna tende a integrar seus resultados no domínio da ciência analisada”. Já a epistemologia *derivada*, ao contrário, “visa fazer uma análise da natureza dos procedimentos de conhecimento ou intervir em seu desenvolvimento, mas para saber como esta forma de conhecimento é possível, bem como para determinar a parte que cabe ao Sujeito e a que cabe ao Objeto no modo particular de conhecimento que caracteriza uma ciência”.

Assim, a presente investigação assume essa compreensão de análise epistemológica, que para além do estudo metódico e reflexivo de um determinado campo teórico ou saber, é também uma maneira de conhecer os fundamentos no interior deste campo, e ainda de apreender como determinada forma de conhecimento é possível. Neste caso, investiga-se a produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo, levando em conta os aspectos epistemológicos implicados e a relação com a sua constituição originária.

Na esteira dessa discussão, Japiassu (1991) explica que antes do surgimento de um saber ou de uma disciplina, há sempre uma primeira aquisição, ainda não científica, formada mais ou menos de maneira espontânea. Tais aspectos podem ser considerados como pré-noções ou pré-saberes, como um conjunto “falsamente sistematizado de *juízos*, constituindo representações esquemáticas e sumárias, formadas pela prática e para prática obtendo sua evidência e sua ‘autoridade’ das funções sociais que desempenham” (Japiassu, 1991, p. 18). Assim, todo saber humano relaciona-se a um pré-saber.

Japiassu (1991) aponta que é a partir da relação do saber com o pré-saber que se define na epistemologia uma série de categorias epistemológicas significativas, tais como: a categoria de *obstáculos epistemológicos*, a categoria de *corte epistemológico*, a categoria de *recorrência epistemológica* e a *vigilância epistemológica*. Sobre esta última, o autor explica:

---

<sup>1</sup> Para um maior aprofundamento, consultar Japiassu (1991, p. 16).

Para mantermos o progresso reflexivo da atitude científica, devemos fazer apelo à categoria de vigilância epistemológica (Rationalisme applique, cap. IV): trata-se de uma atitude reflexiva sobre o método científico, isto é, de uma atitude que nos leva a apreender a lógica do erro, para construir a lógica da descoberta científica como polêmica contra o erro e como esforço para submeter as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma retificação metódica, a fim de nos libertarmos das ideologias, das crenças, das opiniões, das certezas imediatas e chegarmos, assim, à objetividade científica; esta não pode repousar num fundamento tão incerto quanto a objetividade do cientista (que é sua subjetividade), mas exige o estabelecimento das condições de um controle intersubjetivo (Japiassu, 1991, p. 19-20).

Reafirmando, o presente trabalho dá relevo à produção sobre a política de Educação do Campo com base em trabalhos acadêmicos tipificados como teses e dissertações, considerando o contexto do atual modo de produção cada vez mais marcado pelo produtivismo e pela obediência a critérios nem sempre condizentes com as realidades e limitações existentes nos espaços acadêmicos e nas áreas disciplinares do conhecimento.

No campo da educação, por exemplo, como advertem Caregnato *et al.* (2016), a ideia de como se produz conhecimento científico não é unívoca: “Aquilo que é publicado evidencia uma parte importante das atividades do pesquisador, do seu grupo e de sua rede; entretanto, não dá conta de mostrar o todo do seu trabalho” e, desse modo, é necessário “considerar que há variações sobre os modos de produzir ciência e de disponibilizar seus resultados”. (p. 191-195)

Considerando que os saberes científicos são formalmente reconhecidos pela lógica acadêmica predominante quando submetidos à dinâmica de programas de pós-graduação, é importante questionar sobre o lugar em que se situa o saber e o pré-saber, na acepção de Japiassu. Não nos aprofundaremos nas tensões dessa problemática, porém elas existem, e no tocante à produção de conhecimentos sobre a política da Educação do Campo, envolve singularidades inscritas no caráter inventivo e transformador que estão em sua composição originária: primeiro, a sua vinculação às contradições marcantes do modo de desenvolvimento do capitalismo no período da década de 1990, o que provocou lutas radicais pela reforma agrária, com ocupações de terras em todo o país, desafiando a força do avanço neoliberal e afirmando um movimento social camponês como sujeito político, disputando um projeto de sociedade e sendo diretamente responsável pela sua formação e emergência, sem desconsiderar o caráter contínuo das lutas camponesas no Brasil e, ao mesmo tempo, evidenciando o protagonismo do MST (Caldart, 2009).

Segundo, a ligação com um processo de estudos e de pesquisa cuja sede originária não é a universidade ou os programas de pós-graduação, como se pode observar nas publicações dos Cadernos de Educação do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), mantido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (ITERRA), vinculado ao MST, que passou

a funcionar no ano de 1995, e somente em 2001 foi oficializado, atendendo às exigências da legislação educacional (ITERRA, 2007). Depreende-se que esse processo é o mesmo que leva à institucionalização da Educação do Campo como parte da política educacional brasileira, e que a universidade presencia e integra seu nascimento, mas o momento de sua organização intelectual já ocorria fora dela.

Dentre as 14 publicações do ITERRA, disponibilizadas pelo IEJC, a de nº 3 é intitulada “O MST e a Pesquisa”, em que é apresentada uma agenda de pesquisa com os seguintes temas: educação e formação; estratégias de construção do sistema cooperativista dos assentados – SCA; direito e questão agrária; organicidade do MST; desenvolvimento humano; história e geografia camponesa e cultura. A mesma publicação também traz os fundamentos das questões teóricas e metodológicas, ressaltando a base de autores de referência e os parâmetros técnicos e instrumentais para a realização das investigações, projetando seus resultados em monografias de final de curso, passando por dissertações, subsidiando pesquisas que estudam o MST e a reforma agrária. Conta que no ano de 1998 foi realizado o primeiro encontro para a articulação dos pesquisadores do MST, com representantes de setores e instâncias do Movimento e de universidades (ITERRA, 2001).

Japiassu (1991, p. 24) aponta que o termo “Epistemologia” significa, etimologicamente, o discurso (logos) sobre a ciência (episteme), e surgiu no século XIX, tendo origem na filosofia. Por isso, é também chamada de filosofia das ciências ou de teoria do conhecimento. O fato é que esta pode ser compreendida como um “discurso sistemático que encontraria na filosofia seus *princípios* e na ciência seu *objeto*”.

Diante disso, o autor afirma que todas as filosofias desenvolveram espontaneamente uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências, tendo como objetivo evidenciar os meios do conhecimento científico e elucidar os objetivos aos quais ele se aplica, além de fundar sua validade. “Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Semelhante estudo tem por objetivo determinar a origem lógica (não psicológica) das ciências, seu valor e seu alcance objetivo” (Japiassu, 1991, p. 24).

Nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser entendido como um *conhecimento-processo*, e não como um *conhecimento-estado*. Japiassu (1991, p. 28) explica que:

É neste sentido que podemos conceituá-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva. Seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser

reduzido a um puro registro, pelo Sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele num mundo exterior (físico ou ideal), ou se o Sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos Objetos.

Em síntese, a epistemologia forma uma intersecção de preocupações e de disciplinas bastante diversas, tanto por seus objetivos quanto por seus métodos, a partir das relações estabelecidas entre Sujeito e Objeto no processo de construção do conhecimento científico. “Trata-se, de fato, de uma divisão nas maneiras de abordar a epistemologia, isto é, de um conjunto de vias de acesso a esta disciplina, cada uma com seu tipo próprio de inteligibilidade, constituindo uma abordagem que não se impõe as outras” (Japiassu, 1991, p. 29).

Para melhor compreensão do exposto, apresenta-se o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Diferentes abordagens de epistemologia**

A. Filosofia das ciências	No pano de fundo de toda abordagem epistemológica, encontramos toda uma tradição filosófica que se pergunta como a ciência é possível. Elas visam estabelecer a relação que o Sujeito e o Objeto mantêm entre si no ato de conhecer, objetivando determinar o valor e os limites do próprio conhecimento, a fim de extrair sua natureza, seu mecanismo geral e seu alcance.
B. História das ciências	Uma teoria das ciências só é epistemológica porque a epistemologia é histórica. Assim, a historicidade é essencial ao objeto da ciência sobre a qual é estabelecida uma reflexão. Em suma, fazer história das ciências consiste em fazer a história dos conceitos e das teorias científicas, bem como das hesitações do próprio teórico.
C. A psicologia das ciências	Podemos chamar de uma epistemologia psicológica aquela que visa elucidar como se articulam as diferentes etapas do conhecimento, associando as análises lógicas e psicológicas. É a esta epistemologia que devemos a maneira diferente de colocar o problema fundamental do conhecimento: ao invés de perguntar “como o conhecimento é possível?”, devemos perguntar “como crescem os conhecimentos?”.
D. A sociologia do conhecimento	Os conhecimentos não são considerados como construções autônomas e individuais, mas como atividades sociais, inseridas num determinado contexto sociocultural. O conhecimento científico é sempre tributário de um pano de fundo ideológico ou filosófico. Também é tributário da religião, da economia, da política e de outros fatores metacientíficos.

Fonte: Organização da autora, a partir dos estudos de Japiassu (1991).

Diante do exposto sobre a natureza da epistemologia, é possível inferir algumas considerações. Japiassu (1991, p. 37) aborda, por exemplo, que o próprio fato dessa ciência ainda ser denominada de diferentes maneiras (teoria do conhecimento, filosofia das ciências etc.) revela a impossibilidade de se estabelecer um estatuto preciso e definitivo para ela. “Portanto, o conceito de epistemologia não tem uma significação rigorosa e unívoca, com um conteúdo definitivo e aceito por todos os que se interrogam *como* se constitui uma teoria científica”.

Dessa maneira, não é inútil que cada pesquisador se pergunte, antes de tudo, sobre a ideia que ele próprio faz de seu campo teórico/científico de estudo.

E isto porque o objeto de uma disciplina não consiste apenas na matéria própria sobre a qual se aplica seu estudo, naquilo pelo que ela se interessa ou naquilo de que ela se ocupa, mas em sua intenção, seu desígnio ou seu objetivo, quer dizer, em sua finalidade, em sua destinação e em seu porquê (Japiassu, 1991, p. 38).

O conceito de epistemologia é, pois, empregado de maneira bastante flexível, sendo necessário considerar seu caráter interdisciplinar. Sobre isso, Japiassu (1991, p. 38-39) afirma:

Não pretende ser um sistema, a priori, dogmático, ditando autoritariamente o que deveria ser o conhecimento científico. Seu papel é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desse conhecimento, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista linguísticos, sociológico, ideológico, etc. Daí seu carácter de disciplina interdisciplinar. E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências (grifo nosso).

É importante destacar a epistemologia em face do seu caráter interdisciplinar, pois a presente pesquisa está inserida em um programa de pós-graduação interdisciplinar em Sociedade e Cultura. Os aspectos apontados pelo autor citado e destacados pela autora deste trabalho corroboram as discussões que apontam a necessidade de diferentes olhares, a partir de diversos campos de conhecimento, para que seja possível realizar análises epistemológicas que deem conta das complexas relações existentes no processo de construção do conhecimento.

Na supracitada publicação do MST não há explicitação sobre a questão epistemológica. Porém, nas entrelinhas, há pistas pontuadas em suas diretrizes e princípios: envolve diversas áreas disciplinares: “Educação, Cooperação, Direito, Desenvolvimento, História, Geografia, Cultura” (ITERRA, 2001, p. 14); parte da realidade, com o objetivo de transformá-la; a pesquisa é também ambiência de formação; os sujeitos devem ser valorizados; deve-se ter cuidado com a generalização para não falsear a realidade; “Não se pode ignorar que a Ciência é política e a definição das correntes teóricas é condição fundamental para a realização da análise crítica, para a realização dos

nossos trabalhos [...] é preciso que haja coerência com relação às correntes de pensamento”; [...] “A pesquisa participativa é um procedimento importante para a realização de nossos projetos” (ITERRA, 2001, p. 12-16).

Ainda sobre a epistemologia, Saviani (2007, p. 16) aponta que esse termo é de origem grega e está relacionado de maneira geral ao conhecimento. Nas palavras do autor:

[...] o termo “episteme”, que, especialmente depois de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

Partindo desse entendimento, uma área do conhecimento ou um campo científico tem sempre como origem determinadas bases filosóficas, que por sua vez subsidiam a discussão epistemológica sobre aquela temática, orientada por uma determinada concepção de saber. Na Educação, as principais concepções que a cercam, de acordo com Saviani (2007), podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a humanista moderna; a analítica, que pode ser considerada paralelamente à produtivista; a crítico produtivista; e a dialética ou histórico-crítica. “Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; c) o nível da prática pedagógica” (Saviani, 2007, p. 16).

Segundo o autor, a concepção dialética é a que mais consegue articular os diferentes níveis (da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica), de maneira que eles estabelecem entre si relações recíprocas. Cada nível se comporta, ao mesmo tempo, como determinado e como determinante no processo de construção do conhecimento em educação. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, ao invés de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e de chegada, cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional (Saviani, 2007).

Portanto, não seria prudente afirmar que existe uma única “teoria da educação” enquanto ciência, mas que para se atribuir significado ou sentido a uma teoria da educação, deve-se antes de mais nada considerar a concepção na qual ela está inserida. Consequentemente, diferentes compreensões de educação dão origem a diferentes “teorias da educação”, no plural.

Assim, essa ciência pode ser entendida como um campo científico constituído de teorias e concepções várias, em que é considerado o aspecto concreto, devendo ser compreendida em sua totalidade, como objeto de estudo, diferentemente das chamadas ciências da educação. Estas já estão constituídas, com um objeto próprio, externo à educação, e constituem, em seu próprio interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde (Saviani, 2007).

Para uma melhor compreensão da diferença entre os conceitos de “ciência da educação” e “ciências da educação”, bem como da relação destas quanto ao processo de construção do conhecimento, o autor aponta que teríamos, então, dois circuitos distintos:

No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto de estudo, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de testes das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, etc.) referida. Já no segundo circuito, a educação, como ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as construções das diferentes áreas que serão avaliadas a partir do problema educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (Saviani, 2007, p. 23-24).

Dessa forma, pensar a ciência da educação enquanto um campo teórico e científico é pensá-la a partir de seu objeto e de tudo aquilo que o perpassa, a exemplo dos sujeitos envolvidos e do paradigma em que está inserida. Sobre isso, Wachowicz (2002, p. 53) aponta que:

O conhecimento em Educação é examinado segundo o processo que toda ciência efetivamente realiza, na definição de seu objeto. Este objeto por sua vez é definido pelo paradigma que o sujeito científico assumir. Assim, a mudança de paradigma em uma ciência é uma ruptura epistemológica, que altera o próprio objeto dessa ciência. Entretanto, a ciência emerge pouco a pouco do cotidiano e de uma pragmática, que define seu projeto.

Assim, na teoria da educação, o sujeito é, ao mesmo tempo, objeto, o que define tal conhecimento como processo e não como estado, sendo então aplicado. De acordo com a autora, “o objeto de uma ciência, no caso a Educação, é definido pelo seu paradigma. Mas, seria a

Educação apenas uma ciência? Creio que não, pois sendo uma ação, instituída e intencional, contém em si a teoria e a prática, ao mesmo tempo” (Wachowicz, 2002, p. 55).

Desse modo, os temas discutidos na área da Educação são definidos pela concepção teórica assumida pelos sujeitos que fazem parte desse campo, de maneira que já existe uma opção por um determinado paradigma no processo de organização desse conhecimento. Portanto, não é o objeto que determina a ciência, mas a ciência que determina o objeto.

A autora supracitada aponta que esse processo revela o que Boaventura de Sousa Santos já constata em seus estudos sobre a construção do conhecimento científico em diferentes áreas: “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática” (Santos, 1999, p. 47 *apud* Wachowicz, 2002, p. 56). Ou seja, os temas que alunos e professores trabalham são definidos pela opção teórica da disciplina, que é consolidada pelas fontes utilizadas para o estudo dos temas.

Ainda sobre essa questão, a autora reflete que:

Penso que o conceito de interdisciplinaridade vem dessa concepção de ciência e da superação da ciência moderna, fragmentária e no currículo das escolas fragmentadas, não por suas Disciplinas, mas pelos temas que seleciona, cada um focalizando um ponto disperso do conhecimento, sem articulação real com os demais (Wachowicz, 2002, p. 61).

Para ela, o recurso à Epistemologia para dizer o que é a Educação é claramente um esforço para definir o objeto da Educação a partir de uma construção teórica que, não sendo neutra, vai influir no resultado dessa busca, a ponto de tornar diferentes os objetos segundo a perspectiva teórica pela qual são vistos. Esse processo se dá mais ou menos da seguinte maneira:

Na base de todo conhecimento científico existiria então um corte, realizado por uma opção humana e social, segundo o projeto dessa opção para o conhecimento. Esse corte faz uma separação entre os conceitos que formam um conjunto coerente e aqueles que não lhes dizem respeito, construindo assim uma ação definidora do objeto da ciência. Essa ação é realizada pela comunidade científica. É o que Bachelard chama de rupturas epistemológicas, que vêm conferir ao estatuto de um saber determinando aquele conjunto de saberes que passou pelo “corte”. Portanto, “na base da prática científica existe essa ação humana e não um objeto que seria dado. A ciência emerge pouco a pouco do discurso cotidiano e/ou artesanal” (Fourez, 1995, p. 107 *apud* Wachowicz, 2002, p. 56).

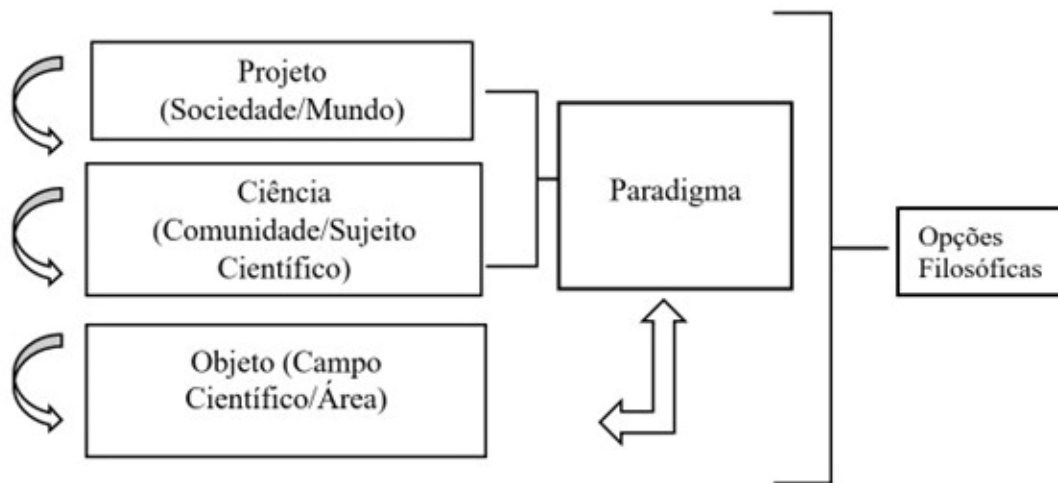
Assim, cada epistemologia ou área do conhecimento faz um recorte diferente, segundo o projeto que persegue e que constitui seu paradigma. A tendência do projeto, por sua vez, é definida pela pragmática, ou seja, pela relação entre esta e seus sujeitos. No caso da Educação, a concepção de mundo pela qual se faz o recorte na escolha do paradigma é que vai definir o objeto. É possível então a afirmação de que é o projeto, e não o objeto, que define uma ciência, e de que é a ciência que define seu objeto, através do paradigma. Em síntese, “o paradigma seria a construção teórica



de um projeto, na interação sujeito e objeto da ciência, através de opções filosóficas adotadas” (Wachowicz, 2002, p. 59).

Para melhor compreensão do que foi exposto, é apresentado o esquema a seguir, que relaciona os conceitos:

**Figura 1 - Relação entre projeto e sujeito científico na construção de um paradigma no interior de um campo científico**



Fonte: Organização da autora, com base nos estudos de Wachowicz (2022).

Diante do exposto, é possível observar que o projeto de sociedade e de mundo, em interação com a Ciência constituída pela comunidade e pelo sujeito científico, dão origem a um determinado Paradigma. Este Paradigma orientará a determinação do Objeto de um campo ou área científica. Todo esse processo é perpassado pelas bases e opções filosóficas que vão – ou pelo menos devem – orientar as diferentes compreensões de mundo, teorias do conhecimento, abordagens e metodologias na construção do conhecimento.

O sujeito, nesse caso, seria o sujeito científico. Como aponta Fourez (1995), a comunidade científica é o sujeito científico; assim, não se refere a um ou a vários indivíduos, mas “a uma maneira socialmente estabelecida de estruturar o mundo”:

Os observadores “cientistas” não estão jamais sós, mas sempre pré-habitados por toda uma cultura e por uma língua. E quando se trata de uma observação científica, é a coletividade científica que “habita” os processos de observação. Distinguindo as noções de sujeito empírico, sujeito transcendental e sujeito científico, chegamos à conclusão de que a objetividade não tem lugar nem na subjetividade, nem em um real em si, mas na instituição social do mundo (Fourez, 1995, p. 59 *apud* Wachowicz, 2002, p. 60).

Afirma Boaventura de Sousa Santos que o conhecimento, nos tempos atuais, sendo total, não é determinístico. E sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local (Santos, 1999 *apud* Wachowicz, 2002).

Santos (1999, p. 25 *apud* Wachowicz, 2002) aponta que o processo de construção do conhecimento, em especial na ciência moderna, é relativizado, uma vez que é praticamente impossível conhecer ou “medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou”. Isso cria as condições de possibilidades para que a ciência seja aproximada em seus territórios anteriormente tão distantes.

Por esse prisma, a ciência pela perspectiva da pós-modernidade seria temática e não fragmentada, como comumente é vista. “Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (Santos, 1999, p. 47, *apud* Wachowicz, 2002). Os temas, além de não pertencerem a territórios definidos, como as disciplinas, tratam mais concretamente da realidade e dela se aproximam por um processo de pensamento que, sendo complexo, utiliza muitas vezes o método histórico, que talvez seja o movimento do pensamento mais capaz de perceber o movimento da realidade.

Sobre a perspectiva histórica, a autora explica:

O conceito de método histórico para o conhecimento da realidade, leva-nos a uma nova constatação: ainda seguindo Boaventura Santos, que afirma ser todo conhecimento local e total, podemos dizer que o local e total é o histórico, e que ao transitar o pensamento do conhecimento total para o local podemos fazê-lo pela exemplaridade (Wachowicz, 2002, p. 68).

Fazendo referência novamente a Santos (1999, p. 44 *apud* Wachowicz, 2002), a autora afirma que, nesse sentido, todo conhecimento científico-natural é científico-social, assim como todo conhecimento é local e total, e é também autoconhecimento. Esse é um paradigma social do conhecimento: social porque visa seu uso social. Se a ciência pós-moderna precisa descobrir “categorias de inteligibilidade, conceitos quentes que derretam as fronteiras nas quais a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade”, talvez a educação possa, ao decodificar o conhecimento, tornar-se a ponte que supera as dicotomias e as trata como tensões presentes na realidade.

Dando continuidade às reflexões sobre epistemologia, Masson (2022), em seu texto “Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação”, chama atenção para a necessidade de construção de uma perspectiva não disruptiva entre epistemologia e ontologia, sob uma perspectiva marxista. De acordo com a autora, em sua experiência foi possível observar que

existe uma grande dificuldade por parte dos pesquisadores em compreender os diferentes aspectos da produção de conhecimento em educação envolvendo a ontologia e a epistemologia.

Tais dificuldades se referem, especialmente, à utilização de diferentes perspectivas epistemológicas, sem a devida explicação das motivações que levaram ao uso de diferentes teorias para a análise do objeto de pesquisa. Além disso, há pouca clareza das implicações práticas/sociais da própria pesquisa, tendo em vista o referencial teórico-epistemológico utilizado, denotando um certo descompromisso ético-social, uma ruptura entre ontologia e epistemologia que se reveste do mito da neutralidade científica, embora sem uma clara consciência sobre essa questão (Masson, 2022, p. 2-3).

Masson (2022) adverte que não existe uma única ontologia, mas diversas concepções de ontologia. No entanto, é importante destacar que, em linhas gerais, a ontologia se ocupa em abordar o ser com base em uma determinada ideia de sociedade, gênero humano, educação etc. Isso porque busca investigar a realidade objetiva, a partir do cotidiano, a fim de descobrir as respostas para os problemas que emergem das condições históricas dadas.

[...] a ontologia, o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente, ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social (Tonet, 2013, p. 12 *apud* Masson, 2022, p. 3).

Sobre a gnosiologia, a autora explica ainda que, como a teoria do conhecimento é facilmente substituída pela palavra epistemologia, utiliza-se a palavra gnosiologia para evitar esse inconveniente. Assim sendo, gnosiologia tem o sentido de teoria do conhecimento. É uma expressão utilizada na língua italiana, francesa e inglesa, mas quase inexistente no alemão (Blanché, 1988 *apud* Masson, 2022).

Ao pensar em uma perspectiva ontoepistemológica para a produção do conhecimento, é importante refletir sobre a relação estabelecida entre ontologia e epistemologia. Sobre isso, a autora explica:

[...] a ontologia ou o estudo do ser se preocupa com o que realmente existe no mundo sobre o qual os seres humanos podem adquirir conhecimento. Desse modo, a ontologia ajuda os pesquisadores a reconhecer o quão certos podem estar sobre a natureza e a existência dos objetos que estão pesquisando. A epistemologia, entendida como estudo do conhecimento, está preocupada com todos os aspectos da validade, escopo e métodos de aquisição de conhecimento. Além da ontologia (o que existe para as pessoas conhecerem) e da epistemologia (como o conhecimento é criado e o que é possível conhecer) existem as perspectivas filosóficas, um sistema de visões generalizadas do mundo, que formam concepções que orientam a ação (Moon; Blackman *apud* Masson, 2022, p. 8).

A partir disso, Masson (2022, p. 8) destaca que as diferentes perspectivas filosóficas (empirismo, racionalismo, idealismo, materialismo histórico-dialético, positivismo etc.) se estruturam a partir de concepções ontológicas e epistemológicas. “Nesse sentido, é fundamental que o pesquisador conheça a base filosófica que dá sustentação à sua pesquisa, de modo que seja possível refletir sobre os fundamentos ontológicos e epistemológicos que servem de fundamentação teórico-metodológica na pesquisa científica”.

Assim, é possível compreender com mais clareza como a contribuição de uma perspectiva de unidade ontoepistemológica pode ser aplicada à pesquisa científica:

Esses exemplos evidenciam que as concepções de sujeito/gênero humano, de mundo/realidade (ontologia), estão entrelaçadas com decisões metodológicas sobre como obter conhecimento (epistemologia), denotando uma unidade entre ontologia e epistemologia. Trata-se, portanto, da unidade orgânica entre conteúdo e forma na produção do conhecimento, a qual pode ser fragmentada, caso se priorize um dos aspectos ou se utilize de uma concepção teórica de forma absolutamente incompatível com as decisões epistemológicas, o que acarretaria uma pesquisa inconsistente do ponto de vista científico (Masson, 2022, p. 9).

As diferentes compreensões ontológicas do conhecimento têm profundas implicações sobre os critérios de cientificidade e sobre as formas de aproximação com o objeto de pesquisa. Assim, Masson (2022) aponta que mais do que uma vigilância epistemológica, recomendada por Bourdieu, ou permanente, no sentido de se vigiar a própria vigilância, proposta por Bachelard, defendemos a necessidade da abordagem das questões ontológicas, lógicas, epistemológicas e éticas do ponto de vista de classe.

[...] o rigor, a vigilância, a seriedade e os procedimentos intersubjetivos são necessários, mas não suficientes. Existe outra condição que intervém decisivamente na elaboração do conhecimento. Trata-se do ponto de vista de classe. Mesmo que desconhecida ou rejeitada, essa condição sempre esteve presente desde que existem classes sociais. Na perspectiva ontológica marxiana, porém, esta condição é admitida de modo claro e explícito. Essa admissão é ainda mais clara quando se trata da perspectiva da classe trabalhadora, pois esta é afirmada, a partir da entrada em cena do proletariado, como condição essencial para a produção do conhecimento mais verdadeiro possível (Tonet, 2013, p. 107).

Considerando essa questão, segundo Masson (2022), a neutralidade na produção do conhecimento não é possível em uma sociedade estruturada no antagonismo das classes sociais, com diferenças de gênero, etnia, sexualidade etc. Não é por acaso que a tomada de posição sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e lógicos tem implicações éticas, já que o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade.

Aqui fica evidente a unidade ontoepistemológica da produção de conhecimento, uma vez que o caminho da produção de conhecimento é permeado por mediações que colocam em suspensão a vida cotidiana fenomênica. Entretanto, o objetivo é voltar para ela após o conhecimento de sua essência, a fim de realizar intervenções que possibilitem saltos qualitativos na realidade investigada. A forma como concebemos a sociedade, os seres humanos, a educação, no ponto de partida e no ponto de chegada do processo de produção de conhecimento, fundamentados em uma perspectiva filosófica, determinará como ocorrerá a intervenção na realidade (conservação, reformismo, transformação) (Masson, 2022, p. 11).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo (EdoC) pode ser enxergada como uma nova proposta paradigmática para os povos do campo, que evidencia desde o seu surgimento ambiguidades frente a questões como: institucionalização ou não; centralidade do trabalho, mas, acima de tudo, outra perspectiva de trabalho; agricultura camponesa versus agronegócio; e epistemologia fundada no modelo de ciência moderna versus um campo de saberes múltiplos (Boof; Conte, 2015).

De acordo Fernandes e Molina (2004, *apud*, Boof; Conte, 2015), para refletir sobre a proposta da Educação do Campo num contexto de debate paradigmático, é necessário compreendê-la não apenas como um novo paradigma no campo educacional, mas é preciso interconectá-la com quatro principais campos, em condições de oposições, conflitos e contradições, conforme destacado a seguir. Daí o interesse em enxergar esse fenômeno a partir da perspectiva dialética, abordagem assumida na orientação metodológica desta pesquisa.

Sobre isso, Boof e Conte (2015, p. 115) explicam que:

Desde nossa compreensão, essas condições de oposição, conflitos e contradições se dão entre: a educação institucionalizada ao longo dos tempos versus educação popular e educação nos movimentos sociais; concepções de agricultura oriundas da revolução verde e agronegócio versus perspectiva da agricultura camponesa; divisão social rígida e valorização/valorização desigual do trabalho versus integração e valorização/valorização de práticas sociais não capitalistas; epistemologia das ciências modernas fundadas na perspectiva do controle e domínio hierarquizado versus a valorização da diversidade de saberes horizontalmente concebidos e estabelecidos.

Partindo da ideia de paradigma já apresentada anteriormente (uma construção teórica a partir da relação entre o projeto de sociedade/mundo e o sujeito/comunidade científica), a EdoC surge como novo paradigma educacional, e assim é tratada, a partir das sistematizações de princípios e ideias gerais feitas nas Conferências Nacionais da Educação do Campo, em meados dos anos de 1990. Embora seus princípios, ideias e práticas já estivessem contidas nas experiências educativas do MST, de algumas Escolas Família Agrícola e de outros movimentos. Nessa perspectiva, Fernandes e Molina afirmam que:

[...] construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade (Fernandes; Molina, 2004, p. 56 *apud* Boof; Conte, 2015, p. 116).

Diante disso, o que se pode inferir é que a construção originária da Educação do Campo, no seio dos movimentos populares em luta pela Reforma Agrária Popular, afirma a educação como um processo de formação humana e como uma política pública, envolvendo os espaços próprios dos movimentos, mas também a escola básica e a universidade. Como explicam os autores:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2008, p. 71 *apud* Boof; Conte, 2015, p. 118).

Isso pode ser observado com bastante nitidez quando analisamos o processo histórico de institucionalização da Educação do Campo. Desde suas fontes originárias mais antigas, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), os instrumentais didáticos metodológicos da Pedagogia da Alternância permitiram integrar melhor os saberes e experiências das famílias camponesas e o conhecimento científico acadêmico próprio da instituição escolar, bem como a integração na organização de seus tempos-espacos. “A lógica da organização institucional escolar passa a ser problematizada em dois fundamentos importantes: nos conhecimentos/saberes válidos e legítimos e na conformação dos tempos-espacos” (Boof; Conte, 2015, p. 118).

Nos anos 1980, com o surgimento do Movimento Sem Terra (MST), também surgiram as escolas Itinerantes e as Escolas do MST, trazendo em suas experiências educacionais e formativas os conflitos ético-políticos, sociais e agrários no Brasil. “A instituição escolar passa a ser um campo de disputa ideológica e organizacional, e que sinalizam processos diferenciados quanto à perspectiva de sociedade, de economia e de humanização a serem construídas” (Boof; Conte, 2015, p. 119). Somado a isso, é importante destacar ainda a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002 e 2008 (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008), para orientar a construção institucional da EdoC em todo o país, indicando as atribuições das redes de ensino e os parâmetros a serem observados pelos poderes públicos. Tem-se também o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a educação do campo e o Pronera como políticas públicas, respondendo a uma questão

recorrente quanto ao caráter do que vinha sendo praticado em parcerias envolvendo universidades, órgãos do poder executivo e movimentos sociais do campo.

Por outro lado, esse processo de expansão da EdoC tem provocado a necessidade de refletir sobre como vem se dando essa dinâmica em relação a sua constituição originária, que traz elementos fundacionais da proposta desse novo paradigma, como apontam os autores:

Na atualidade, em um sentido mais amplo, conforme é pontuado pela própria Caldart (2008), a EdoC tomou proporções com um grande número de cursos universitários, grupos de pesquisa e extensão, escolas e secretarias de educação pelo país afora, entretanto, também houve e está havendo distanciamento daquilo que se pode conceber como concepção/identidade originária dessa modalidade de educação. Originalmente havia vínculo e a inserção profunda entre a EdoC com os movimentos populares junto a uma perspectiva outra de desenvolvimento do e para o campo, contrapondo o agronegócio e o chamado agronegocinho na agricultura familiar. Logicamente, quando tomada como programa ou mesmo como política pública, sofreu e sofre interferências das mais diversas formas dos interesses que permeiam todas as políticas públicas (Caldart, 2008 *apud* Boof; Conte, 2015, p. 120).

É a partir dessa discussão que o presente trabalho se situa, com o objetivo de analisar aspectos epistemológicos implicados em teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil (defendidas entre os anos de 2010 e 2020), a partir dos seus marcos de origem, contribuindo com o processo de sistematização do conhecimento em Educação do Campo.

Em sua proposta/identidade original, a Educação do Campo vai buscar expor e superar uma concepção de desenvolvimento baseada no agronegócio a partir das demandas do capitalismo, em uma perspectiva de mecanização forçada pela lógica de produção do mercado, que consequentemente expulsa a população camponesa dos seus territórios. Em contraponto a isso, a perspectiva paradigmática da EdoC defende um modelo de campo que cultive as diversidades de riquezas, a partir de uma nova visão do campo, rico pela sua diversidade de povos e igualmente rico em diversidades biológicas e de produções econômicas e culturais (Boof; Conte, 2015).

É nessa perspectiva que Fernandes e Molina indicam que, em certo sentido, os componentes paradigmáticos são forças propulsoras de sustentação e desenvolvimento do modelo em curso ou do modelo a ser construído:

O paradigma acaba sendo co-gerador do sentimento de realidade. Ao excluir, ele cria outro sistema de ideias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo a única saída. O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas

grandes indústrias agrícolas (Fernandes; Molina, 2004, p. 58 *apud* Boof; Conte, 2015, p. 120-121).

Diante disso, é possível identificar com nitidez como acontece na prática a relação mencionada anteriormente, de como o projeto de sociedade, somado ao sujeito/comunidade científica, produz a concepção de um novo paradigma social, que por sua vez vai influenciar no objeto de uma área do conhecimento, nesse caso, da Educação do Campo. Compreender esse movimento nos permite analisar melhor como a científica vem se dando nesse âmbito.

Na esteira desse debate, é importante destacar ainda a relação dessa educação com a perspectiva de trabalho. A exemplo disso, Caldart aponta como a pedagogia do Movimento Sem Terra se vincula à educação, inscrevendo uma matriz de trabalho que não se separa da cultura dos camponeses e da sua relação com a terra, e é nesse aspecto que as práticas de trabalho assumem um sentido emancipador. Essa compreensão permeia a EdoC, inclusive em documentos oficiais, como nos Pareceres CNE/CEB n.º 36/2001 e CNE/CEB n.º 23/2008, bem como em suas resoluções. Assim, esta outra lógica de relação entre a natureza e os humanos implicará na construção de outra epistemologia (Boof; Conte, 2015).

Produzir e reproduzir práticas e conhecimentos na Educação do Campo significa fazer a contraposição à educação rural, ao agronegócio, frente a um regime de trabalho no campo que descaracteriza a autonomia das famílias camponesas. Desse modo, logicamente, põe-se um paradigma com outra epistemologia, negando em grande medida a concepção advinda da ciência moderna. “Assim, o autor, parafraseando Dom Tomás Balduino, enfatiza que os saberes dialogam e vêm das experiências do trabalho (camponês), o qual em geral é coletivo. Na mesma epistemologia, terra é mais que terra, produção é mais que produção, porque produz gente” (Arroyo, 2004, *apud* Boof; Conte, p. 124).

Ainda de acordo com os autores, é por isso que a EdoC traz em si o sentido da memória e da cultura junto ao saber (técnico-científico), favorecendo a construção de ciência e de cientificidade desde o campo, considerando seus saberes ancestrais e milenares. “Tratar-se-ia de uma ciência compreendida, como ordenação das experiências, na perspectiva da ecologia de saberes, em busca de uma ciência que ajuda o povo a viver melhor” (Arroyo, 2004 *apud* Boof; Conte, p. 124).

Uma epistemologia que possa orientar tal perspectiva educacional deverá ter seu assento em uma base diversamente viva e em movimento, onde haja a substituição do paradigma moderno cartesiano, em que “as raízes da metafísica, o tronco, a física e os ramos são todas as outras



ciências”, por um paradigma ecológico, no qual “a vida se encontra no seu próprio cerne”. Portanto, considera-se um equívoco tratar desses universos separadamente, e tratar os seus resultados de modo trágico e irreversível (Capra, 2006, p. 29 *apud* Boof; Conte, p. 125-126).

Em uma perspectiva semelhante, Boaventura de Sousa Santos vincula o sentido epistemológico a um tipo de conhecimento mais relacional e vivo, menos racionalizador e analítico, sendo:

[...] não mais orientado por critérios aprioristicamente determinados, mas pela vigilância sensível das implicações que os entendimentos e as compreensões têm, com o agir humano no mundo, em convivência com os outros humanos e os outros seres. Um tipo de conhecimento que se aproxime mais da sabedoria, que exigirá uma segunda ruptura epistemológica, o reencontro da ciência com o senso comum, no sentido da construção de um conhecimento fundado no “bom senso”, na “prudência” e na “pertinência”, que possa participar de um bem viver decente (Santos, 1998 *apud* Boof; Conte, p. 125-126).

Ainda sobre a perspectiva relacional da Educação do Campo, tem-se as dimensões econômicas, sociais e políticas de modo indissociável. Sá e Molina (2010, p. 76) afirmam que nesse sentido já existe um acúmulo significativo de produção acadêmica, e que esse momento atual nos permite deliberar acerca de um território teórico e elaborar uma perspectiva crítica em relação a ele. Destacam também a existência de uma

tendência de colocar ênfase excessiva na postura militante dos pesquisadores, ao lado de um esvaziamento teórico dos trabalhos. Essa crítica se acompanha da argumentação de que a educação não pode ser uma bandeira ingênua de luta pela transformação social; que a tarefa atual é marcar um novo território teórico, por meio de um olhar crítico sobre os referenciais teóricos, para construir um novo modo de utilizá-los; que é necessário dialogar com o paradigma marxista sem absolutizá-lo, construindo uma nova epistemologia.

Souza e Beltrame (2010, p. 88) ressaltam que “o momento é fecundo para agregar pesquisadores que compartilham matrizes teóricas, na luta pela Educação do Campo, sem perder o horizonte da empreitada: emancipação humana e transformação social”. Além disso, Caldart (2010, p. 105) afirma que a Educação do Campo também faz a crítica ao “conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital”.

Diante da discussão apresentada acerca dos contornos da produção de conhecimento e das orientações epistemológicas na Educação do Campo, faz-se necessário ainda debater a respeito dos

aspectos gerais do campo teórico da Política Educacional, o que será feito a seguir, visando um maior aprofundamento e compreensão do objeto em estudo, da produção de conhecimento sobre a política de Educação do Campo, em teses e dissertações no Brasil.

## 2.2 Aspectos gerais do campo teórico da Política Educacional e suas Epistemologias

Partindo da compreensão de que a política educacional se configura como social, que faz parte de um conjunto maior de políticas públicas, Ramacciotti e Bernardi (2020) apresentam dois tipos de análise no campo da ciência da política pública, denominadas de descritiva e prescritiva, uma vez que essa área de pesquisa estabelece duas atividades como constitutivas: o estudo (teórico, descritivo, explicativo) **de** política pública (*policy studies*) e a análise (prática, aplicada, prescritiva) **para** política pública (*policy analysis*).

Essa classificação coloca em relevo as diferenças metodológicas desses dois tipos de atividades quanto à finalidade e quanto aos meios ou métodos empregados, produzindo estudos de dois tipos: descritivos (explicativos, teóricos) e prescritivos (aplicados, práticos):

Do ponto de vista da finalidade, os estudos podem ser divididos em descritivos e prescritivos. Estudo de cunho descritivo tem por objetivo construir teorias, por meio da descrição e explicação dos tipos de políticas públicas, do comportamento dos atores e das instituições, nas diversas fases do processo de política pública. De maneira simplificada a *policy analysis* está voltada para solução de problemas, enquanto a *policy studies* tem como foco a pesquisa ou estudo teórico da política pública. Já os estudos de cunho prescritivo estão focados em “melhorar” as políticas públicas, ou seja, apontar como elas deveriam ser. Prescrição significa recomendação, orientação, intervenção [...], para isso, baseiam-se em valores de equidade, eficiência, eficácia, resiliência, entre outros (Secchi, 2016, p. 8 *apud* Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 64).

No entanto, os autores alertam que o fato de a ciência da Política Pública em sua fundação estabelecer a distinção entre estudo teórico descritivo (fato) e análise aplicada e prescritiva (valor), não significa que não existam polêmicas quanto às bases epistemológicas e metodológicas. Para evitar a dificuldade terminológica, alguns autores usam “análise de política pública” para se referir à tarefa descritiva de construção teórica, e “análise para política pública” para se referir ao tipo prescritivo de intervenção prática (Ramacciotti; Bernadi, 2020). Dessa forma, faz-se necessário aqui frisar que a presente investigação se situa em uma perspectiva analítica para o estudo de cunho teórico, descritivo e explicativo de política pública, portanto, como *policy studies*, conforme conceituação dos autores.

Nos estudos de Marta Farah (2016), a autora traz uma revisão sobre a trajetória das políticas públicas no Brasil, desde 1930, como *policy analysis*, ou como análise *para* política pública aplicada e técnica, até a institucionalização da área como *policy studies* nas universidades, como análise *de* política pública, a partir dos anos 2000, apontando que

Os estudos de políticas, segundo essa tradição, são desenvolvidos por acadêmicos e dizem respeito à natureza das atividades do Estado, procurando entender e explicar o processo da política pública assim como os modelos utilizados por pesquisadores para analisar o processo de formulação e implementação de políticas. A análise de políticas, por sua vez, corresponde a estudos para políticas, envolvendo a geração e a mobilização de conhecimento para subsidiar políticas públicas. Dobunzinskis, Howlett e Laycock destacam esse caráter aplicado, definindo a análise de políticas como a aplicação de pesquisa científica e de outras formas de conhecimento na formulação, implementação e avaliação de políticas (Farah, 2016, p. 962 *apud* Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 66).

Outros autores empregam o termo “análise” para se referir à pesquisa teórica, e “avaliação” para designar o conhecimento aplicado e técnico, como é o caso de Arretche (1998), que realiza uma revisão sobre a distinção entre as atividades de análise e de avaliação de política pública. Nesse sentido, a avaliação política ressalta o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, ou dos valores e critérios nela identificáveis. Já por análise de políticas públicas, Arretche entende que se refere ao “exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Considerando que qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos” (Arretche, 1998, p. 2 *apud* Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 67).

Para Ramacciotti e Bernardi (2020), a construção de uma unidade terminológica no campo das políticas públicas no Brasil envolvendo a distinção entre *policy studies* e *policy analysis* possa, talvez, ter como alternativa o emprego da expressão “análise descritiva, para se referir às análises teóricas de política pública de base descritiva, explicativa e argumentativa, e análise prescritiva, para se referir às avaliações aplicadas e técnicas, que visam a formular recomendações, ajustes e correções” (p. 67).

Uma outra discussão importante diz respeito às vertentes epistemológicas que permeiam ou subsidiam as análises teóricas nos estudos da *policy studies*, bem como na perspectiva da *policy analysis*. Ramacciotti e Bernardi (2020) explicam que no campo *policy analysis*, ou seja, da análise aplicada e prescritiva voltada à formulação de política pública, os estudos são realizados

[...] tendo por referência, sobretudo, o paradigma da racionalidade econômica que estabelece os valores de eficácia, eficiência e efetividade como critérios centrais para a tomada de decisão inclusive na administração pública [...] se inscrevem no campo da

racionalidade econômica de matiz positivista, pois fundamentam as análises da eficiência e da eficácia econômica por meio de métodos que visam à maximização dos resultados por meio de critérios como custo-benefício, custo-efetividade, simplicidade, entre outros (p. 67).

Ainda segundo os autores, é somente nos anos 1990 que ocorre a chamada “virada argumentativa” (*argumentative turn*), momento em que surge uma nova perspectiva teórico-metodológica para o campo de análise de política pública, a abordagem argumentativa. Nela, os teóricos reivindicavam uma interpretação pós-positivista, contrária ao positivismo tradicional, marcada por um discurso crítico, interpretativo e voltado para o construtivismo social, estabelecendo assim grupos epistemológicos antagônicos dentro do campo:

A vertente positivista ou neopositivista, que adota o paradigma do racionalismo utilitarista, e os métodos quantitativos de base matemática, estatística e experimental como principais instrumentos de pesquisas; de outro, a vertente pós-positivista, que adota as abordagens argumentativas e prioriza os métodos qualitativos de base interpretativa e construtivista. A perspectiva metodológica argumentativa e qualitativa considera, além dos valores da racionalidade econômica (eficácia, eficiência, custo-benefício), os valores políticos, sociais e éticos como critérios e indicadores para fundamentar suas análises (viabilidade política, equidade social, justiça social, bem-estar, etc.). Recusa o monismo metodológico positivista que considera apenas os valores cognitivos de base lógica, matemática e experimental e os valores do racionalismo econômico como objetivos ou válidos (Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 68).

Para Ramacciotti e Bernardi (2020), Sechi, em sua obra *Análise de políticas públicas* (2016), elabora um quadro esclarecedor sobre os pontos de convergência e de distanciamento entre as duas abordagens, no que tange à origem, ao objetivo de análise, ao produto de análise, à metodologia, à epistemologia e ao papel de analista. Para melhor compreensão do exposto, o referido quadro é apresentado a seguir:

**Quadro 2 - Pontos de convergência e de diferenças entre as duas abordagens**

Análise		Racionalista	Argumentativa
Elementos de convergência	Origem	Lasswell, policy orientation; normatividade, foco na resolução de problemas, multidisciplinaridade.	
	Objetivo de análise	Prescrever: informar os atores políticos para ampará-los na tomada de decisão sobre políticas públicas.	
	Produto de análise	Relatório de Políticas Públicas.	
Elementos diferenciadores	Metodologia	Estruturada.	Não estruturada (sensível ao contexto).

	Epistemologia	Positivista.	Interpretativista/construtivista.
	Papel do analista	Analisar, sintetizar e fazer recomendações políticas.	Mediar interesses, facilitar participação, ajudar atores políticos a formular e expressar os seus argumentos,

Fonte: Organização da autora com base nos estudos de Sechi (2016, p. 15 *apud* Ramacciotti e Bernardi, 2020, p. 68).

A partir do quadro apresentado acima, é possível observar que ambas atitudes apresentam tanto pontos de encontro como de divergência, apesar de a abordagem argumentativa ter surgindo como um contraponto à abordagem racionalista. Ramacciotti e Bernadi (2020) explicam que “há uma tendência, a partir dos anos 2000, de convergência entre essas duas vertentes, no sentido de se afirmarem como metodologias complementares e não concorrentes” (p. 69).

Dessa maneira, os dois tipos de análise não se excluem, apenas traduzem perspectivas distintas em termos teóricos e práticos do que seja a política pública, como explicam os autores:

O modelo racionalista é mais adequado para resolução de temas técnicos estruturados, quando há pouca necessidade de legitimar publicamente, pois a análise tecnocrática por especialistas na área seria suficiente para a legitimação da tomada de decisão da administração pública. Já a abordagem argumentativa/participativa de matriz pós-positivista implica a consulta pública dos atores envolvidos no problema, sendo mais indicada para problemas pouco estruturados (Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 70).

Ainda sobre a perspectiva pós-positivista, que é mais comumente encontrada nos estudos da política pública (*policy studies*), “esses tipos de trabalhos são mais amplos em escopo, examinando não apenas programas individuais e seus efeitos, mas também suas causas e pressuposições e os processos que levam à sua adoção”. Dentre os *policy studies*, destacam-se os que visam estabelecer algum tipo denexo entre “alguns tipos particulares de políticas e a natureza dos regimes políticos (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 11 *apud* Ramacciotti; Bernardi, 2020, p. 71).

Camargo (2018, p. 6), ao analisar os estudos realizados a partir do materialismo histórico-dialético, tomados como fundamento teórico-epistemológico para as pesquisas em políticas educacionais, identificou, dentre outras questões trazidas pelos autores analisados, que a partir da década de 1990 as teorias pós-modernas provocaram posicionamentos ecléticos, contribuindo para “mascarar o processo de alienação, porque posicionam a realidade em categorias complexas para

o pensamento, em categorias difusas para a consciência e, por meio da linguagem, promovem ocultamento das contradições de classe”.

Dessa forma, o debate sobre a construção epistemológica da política pública é fundamental para que os pesquisadores desta área possam escolher com mais clareza e rigor os métodos de análise e as abordagens metodológicas para suas pesquisas. Na linha dessas discussões, considera-se importante pontuar a proposta analítica do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), como uma das contribuições para os estudos da produção do conhecimento sobre políticas e suas implicações epistemológicas.

De acordo com o estudo de Tello e Jung (2015), o EEPE tem por finalidade propor um esquema de análise sobre o campo de investigação da política educacional. Segundo os autores, o enfoque se constitui a partir da premissa de que a política educacional, enquanto campo teórico, se define “a partir da perspectiva e [do] posicionamento epistemológico de quem a interpreta ou caracteriza e, por outro lado, que essa definição com um determinado posicionamento epistemológico responde a uma *episteme* de época” (p. 140).

Compreendem que não existem caracterizações gerais ou universais para a política educacional, enquanto teoria, nem para seu objeto de estudo, tendo em vista que ele se constrói de um modo que não é neutro, pois o próprio desenvolvimento histórico do campo teórico define novos objetos de estudo ou transforma o existente, revelando assim a complexidade epistêmica para construção desse campo científico (Tello; Jung, 2015).

De acordo com Bunge (1981 *apud* Tello; Mainardes, 2015), a epistemologia estuda a pesquisa científica e o conhecimento científico: os modos de produção e de difusão do conhecimento. Por essa razão, considera-se que “as epistemologias da política educacional” referem-se à análise do caráter científico da política educacional como campo teórico. Referindo-se ao EEPE, Saviani explica que:

[...] a expressão epistemologia das políticas educacionais estaria referindo-se à análise do caráter científico das políticas educacionais. Considerando que a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objetivo o estudo das condições de possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Em consequência, a epistemologia das políticas educacionais apontaria ao estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais (Saviani, 2013, p. 497 *apud* Tello; Mainardes, 2015, p. 161).

Pela perspectiva dos autores, a categoria Epistemologias deve ser empregada no plural, dado que existem diversos posicionamentos e perspectivas epistemológicas para desenvolver e

concretizar uma investigação em política educacional. Assim, portanto, para diferentes epistemologias, há diversos objetos de estudo selecionados para sua análise.

Um último fato acerca da discussão do termo “epistemologias” é a sua distinção em relação à categoria de “teoria” e “ontologia”, que será muito útil para a compreensão dos componentes do EEPE, que serão apresentados logo adiante. Tello e Mainardes (2015, p. 163) definem o enfoque das epistemologias da política educacional como aquele “esquema analítico que analisa os processos e os modos de produção do conhecimento, enquanto a ontologia se pergunta pelo essencial das coisas, o sentido, a finalidade teleológica.”

Tendo isso em vista, Tello e Jung (2015) apontam que o EEPE se constitui a partir de três componentes principais: a perspectiva, a posição e o enfoque no âmbito epistemológico. Compreende-se por Perspectiva Epistemológica, para o caso das pesquisas em política educacional, a cosmovisão que o investigador assume para levar adiante sua indagação, referindo-se à Teoria Geral, nos termos postos por Glaser e Strauss (1967 *apud* Tello; Jung, 2015, p. 141), como por exemplo o marxismo, estruturalismo, existencialismo, dentre outros.

Já o Posicionamento Epistemológico define-se a partir da própria perspectiva assumida pelo pesquisador, isto é, quando se tem uma investigação bem estruturada e com coerência. Isto porque

O Posicionamento epistemológico, isto é, a Teoria Substantiva, se vincula particularmente ao campo de estudo, ou seja, às correntes teóricas próprias do campo, considerando que as teorias substantivas são aquelas que possuem uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados de investigação” (Glaser; Strauss, 1967 *apud* Tello; Jung, 2015, p. 141).

Nesse sentido, o posicionamento epistemológico se transforma também em um postura política e ideológica, uma vez que mantém estreita relação com a perspectiva epistemológica adotada pelo investigador na pesquisa. Pode-se apontar como posicionamentos epistemológicos no campo de estudo em política, por exemplo, os institucionalistas, pós-modernista, neoliberais, funcionalista, dentre outros (Tello; Jung, 2015).

Ainda sobre a perspectiva e o posicionamento epistemológico no campo de estudos a respeito da política educacional, é relevante considerar também a relação que o pesquisador estabelece com o objeto pesquisado. De acordo Tello e Jung (2015), os pesquisadores em políticas educacionais apresentam uma dificuldade em “nomear o que lhe está acontecendo como perspectiva ou posicionamento epistemológico, e tenta construir sua pesquisa a partir da pseudo-

neutralidade; é nesta mesma linha que assume o objeto de estudo da política educacional como objeto fossilizado” (p. 142).

É fundamental que o pesquisador possa reconhecer e analisar quais são suas ideologias, e qual influência elas exercem sobre sua prática investigativa. Como Tello e Jung (2015) ressaltam, o EEPE é um esquema de análise que permite a utilização de diferentes aportes teóricos para a construção de um posicionamento ou perspectiva epistemológica, entretanto, estas devem conter uma coerência quanto a sua matriz epistemológica interna, para que não corra o risco de se tornar uma “salada eclética” com a qual não seria possível debater.

Por último, o enfoque epistemológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, a partir de uma determinada perspectiva e posicionamento, que devem estar alinhados à construção metodológica para uma pesquisa coerente, como explica Tello e Mainardes (2015, p. 158):

Dessa forma, nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja a construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes.

Com isso, é possível inferir que toda epistemologia é constituída de valores, e que um processo de investigação com uma fraca coerência não contribui substancialmente para a produção do conhecimento em política educacional, e, por conseguinte, para a constituição do campo científico. Para uma melhor compreensão da proposta analítica do enfoque das epistemologias da política educacional, a partir da caracterização de seus componentes, apresenta-se o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Componentes do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional**

Componentes do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE)	
Perspectiva epistemológica	Cosmovisão que o autor assume para guiar sua pesquisa. A cosmovisão é um conjunto de pressuposições (ou premissas) que sustentamos acerca da constituição básica do mundo. Exemplos de perspectivas poderiam ser o marxismo, o neo-marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, o existencialismo, o humanismo, o positivismo e o pluralismo.



Posicionamento epistemológico	Vinculado particularmente às correntes teóricas do campo; mantém uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa. Podemos mencionar os posicionamentos institucionalista, jurídico-legal, construtivismo político, da complexidade, ecletismo, pós-moderno, pós-modernista, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, humanista, economicista, etc.
Enfoque epistemológico	O modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico.

Fonte: Elaboração da autora com base nos estudos de Tello e Mainardes (2015) e Tello e Jung (2015).

Dando continuidade à discussão da política educacional enquanto campo científico e da proposta do EEPE, Tello e Jung (2015) chamam a atenção para a importância de se estabelecer as diferenças entre os estudos sobre a Política Educacional e as Políticas educacionais: “definimos a política educacional (no singular) como campo teórico e as políticas educacionais (no plural) como a realidade sociopolítica a ser analisada, indagada, pesquisada. Ou seja, as políticas educacionais são o objeto de estudo da política educacional” (p. 145).

Essa conceituação do campo acadêmico da política educacional está ligada também à definição de campo científico proposta por Bourdieu (2000 *apud* Tello; Jung, 2015, p. 145), “pois a partir desse campo se produz conhecimento (pesquisa), se gera circulação de conhecimento (formação acadêmica) e se desenvolve um uso ou aplicação desse conhecimento (a profissão de cientista político da educação), considerando que não necessariamente estes três espaços são consecutivos”.

Ainda sobre a política educacional enquanto um campo teórico e científico, uma das discussões bastante recorrentes gira em torno do seu objeto de estudo. Nesse sentido, Tello e Jung (2015) retomam a conceituação de *episteme da época*, já mencionada, “entendendo que o objeto de estudo da política educacional não é outra coisa, senão uma construção de contexto, de história e de posicionamento epistemológico” (p. 146).

Dessa forma, é possível apreender que o objeto de estudo do campo teórico da Política Educacional são as Políticas educacionais, que, como dito anteriormente, são as próprias tomadas de decisões da política. Tello e Jung (2015, p. 146) explicam que “nesta linha de análise, definimos o objeto de estudo da política educacional pela sua episteme de época. Entendendo que o objeto de estudo da política educacional não é outra coisa, senão uma construção de contexto, de história e de posicionamento epistemológico”.

Assumindo essa compreensão, ou seja, levando em conta a própria lógica socioeducacional em suas múltiplas dimensões, é importante considerar que os diversos enfoques epistêmicos geram, em si, um objeto em permanente construção:

Isto é, os ângulos de análise da realidade socioeducacional permitem ao campo teórico da política educacional a construção a partir de diversos eixos que irão confluir em seu objeto, por exemplo, o Estado, a jurisprudência, a micropolítica, o discurso político, os debates políticos, a governabilidade educacional, o direito à educação, entre outros (Galindo; Cáceres, 1999 *apud* Tello; Jung, p. 148).

Nessa perspectiva, o “eixo de análise/ângulo de análise” que decorre do objeto de estudo da presente pesquisa é, dentre as políticas educacionais, a política de educação do campo no Brasil, mais precisamente o direito à educação, por exemplo. Diante do exposto, considerando as bases teóricas assumidas no trabalho e as principais categorias que compõem a investigação, será apresentada a seguir a proposta do Esquema Paradigmático, que orienta a construção analítica na perspectiva epistemológica da produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo que integra a centralidade deste trabalho.

### **2.3 Uma proposta analítica a partir do Esquema Paradigmático**

As pesquisas sobre a política de Educação do Campo no Brasil caracterizam-se como uma temática em constante expansão no âmbito de teses e dissertações no país. Na medida em que o número de pesquisas aumenta e cresce o volume de informações, a área de investigação vai adquirindo cada vez mais densidade, suscitando a necessidade de analisar o que já foi feito, por onde se andou e para onde se pretende ir. Diante disso, surgem os desafios de tratar analiticamente esta produção, considerando as especificidades que este objeto de estudo exige.

Sánchez Gamboa (1998) chama atenção para o fato de que nos estudos em que se propõe a análise da produção de conhecimento sobre uma determinada temática, a intenção não é apenas constatar e apontar as diferentes conotações epistemológicas assumidas pelos autores, mas propor estratégias de avaliação da produção científica, no interior do desenvolvimento social. Isto porque, de acordo com o autor, é necessário, nesse tipo de investigação, assumir um conceito crítico de ciência, segundo o qual a produção do conhecimento é entendida também como uma produção social, e, dessa forma, influenciada tanto pelas condições históricas quanto pelo impulso renovador dessas mesmas condições:

Neste sentido, os trabalhos científicos não devem apenas ser analisados como fatos decorrentes e inseridos em determinadas circunstâncias, mas também devem ter seus resultados avaliados à luz de necessidades e objetivos sociais. Portanto, no presente caso, a análise das teses e dissertações não se esgota na constatação positivista de suas características epistemológicas, mas deve avançar para o esclarecimento da ligação entre a prática científica e a vida, as necessidades e atividades do homem. Não importa apenas perguntar o que foi a produção científica num determinado período, senão que é fundamental averiguar qual sua pertinência e significado para o desenvolvimento social (Sánchez Gamboa, 1998, p. 5).

O autor explica que a análise dos aspectos epistemológicos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) da produção científica e sua articulação com os aspectos externos (realidade sócio-histórica) é uma necessidade premente não só para julgar a qualidade da pesquisa realizada, mas também para planejar adequadamente novas pesquisas. No percurso de todo esse processo se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, metodológicos e técnicos. No entanto, a ordem na qual essas questões se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções dos problemas teóricos, e as soluções destes determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos, e assim sucessivamente (Ladrón De Guevara, 1979, p. 100 *apud* Sánchez Gamboa, 1998, p. 52).

Partindo desse pressuposto, com o objetivo de construir um caminho que proporcione um tipo de análise epistemológica que possa contribuir para a discussão sobre a produção científica dos cursos de Pós-graduação em Educação e, por extensão, de outros centros de pesquisa na área das ciências humanas e sociais, Sánchez Gamboa (1998) propôs um instrumento chamado de Esquema Paradigmático (EP), o qual é utilizado na construção analítica do presente trabalho.

Esse esquema parte, antes de mais nada, do conceito de paradigma, que já fora apresentado anteriormente. O processo de organizar e construir conhecimentos, modos diversos de objetivar interesses, de desenvolver propostas e de expressar visões de mundo na pesquisa científica, nada mais é do que considerar os diferentes paradigmas que orientam esta produção. Nesse sentido, a concepção de paradigma seria a porta de entrada para se pensar a análise da produção de conhecimento acerca de uma determinada temática.

A unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos o qual sempre se dá em todo processo de pesquisa científica. Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento – qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna – que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam maneiras de agir e de omitir (Bengoechea, 1978, p. 76 *apud* Sánchez Gamboa, 1998, p. 54).

A respeito do conceito de paradigma, é importante que se faça um parêntese para destacar a relação deste com projeto societário proposto pela Educação do Campo. Fernandes e Molina (2004) destacam que os paradigmas não são apenas territórios teóricos, mas também 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. Os autores ressaltam que “existe uma série de ações e de ideias que colocam o paradigma do rural tradicional em questão, e justo pelas possibilidades de criarmos novos sistemas de ideias e valores, que podemos vislumbrar oportunidades de gerar novos paradigmas” (p. 35).

Os autores destacam ainda que o paradigma da Educação do Campo rompe com o paradigma da educação rural, referenciada no produtivismo e lugar de reprodução da mercadoria. Nele,

Além da escolarização dos sujeitos do campo, destaca-se o desenvolvimento de diversas atividades com os educandos, valorizando as práticas, aumentando a produção de materiais didáticos apropriados, possibilitando maior participação dos sujeitos em seminários locais, regionais e nacionais, bem como nos cursos que proporcionam discussões sobre o desenvolvimento do campo (Fernandes; Molina, 2004, p. 39)

De acordo Sánchez Gamboa (1998), de maneira geral, os estudos de caráter epistemológico preocupam-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessam-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; estão também interessados nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas. Esses diversos componentes entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente, articulando-se através do Esquema Paradigmático, conforme apresentado a seguir:

**Quadro 4 - Esquema Paradigmático de acordo com Sánchez Gamboa (1998)**

NÍVEIS
Nível Técnico



Fonte: Organização da autora com base nos estudos de Sánchez Gamboa (1998).

É possível observar no quadro anterior que os elementos do Esquema Paradigmático podem ser organizados em diferentes níveis e grupos de pressupostos. Estes são: o técnico, metodológico, teórico e epistemológico. A partir deste último, é possível considerar os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos. Com isso, é importante ressaltar que:

Os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico estarão sendo complementados com os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos compreendidos a partir do nível epistemológico, e que, por sua vez, numa dinâmica de mútua elucidação, permeiam e integram, numa totalidade dialética, os outros níveis. Consideramos, pois, os elementos lógico-gnosiológicos e ontológicos não como níveis, mas como pressupostos epistemológicos, embora presentes nos outros níveis, na medida em que consideramos cada pesquisa como uma totalidade dinâmica em que todos os elementos entram em um movimento de mútua elucidação (Sánchez Gamboa, 1998, p. 56).

Tendo isso em vista, Sánchez Gamboa (1998) explica que no primeiro nível, o técnico, encontram-se os meios de coleta, organização e tratamento de dados e informações. No segundo, o metodológico, compreende-se a abordagem e os processos da pesquisa: relação todo, partes, contexto. A partir deles, temos o terceiro nível, o teórico, em que “se consideram os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas com relação a outras teorias, tipos de mudanças propostas etc.” (p. 57).

Já no quarto nível, o epistemológico, está a concepção de explicação científica, concepção dos requisitos da prova ou validade, de causalidade etc., e os que se referem aos critérios de cientificidade implícitos nas pesquisas. E a partir do nível epistemológico, temos os pressupostos gnosiológicos, que se reportam

[...] às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da investigação científica, o qual implica diversas maneiras de abstrair, conceptualizar, classificar e formalizar; isto é, diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto na relação cognitiva, ou definir os critérios sobre a construção do objeto no processo do conhecimento (p. 57).

E por fim, há aspectos ontológicos, que consideram a “concepção de homem, de educação, de história e de realidade e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica. Essa visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma” (Sánchez Gamboa, 1998, p. 57).

Diante disso, é possível inferir que o processo de análise guiado pelo EP possibilita, a partir da identificação dos elementos citados na descrição de cada nível, visualizar os pressupostos gnosiológicos e ontológicos dos trabalhos analisados, que neste caso seria uma espécie de síntese, resultado do referido processo de análise, uma vez que as informações já estão ditas – ou pelo menos devem estar ditas – nos níveis que constituem a construção do trabalho científico. De acordo com o autor:

[...] podemos afirmar que em qualquer tipo de pesquisa teremos uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica. Isto é, a estrutura formal de uma ciência, precisamente compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico, embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade. A aceitação da totalidade científica nos quatro níveis antes indicados conduz à aceitação da noção de processo de produção do conhecimento e, por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidade (Ladrón De Guevara, 1979, p.103 *apud* Sánchez Gamboa, 1998, p. 52).

Tendo como base os preceitos da dialética, esse processo de mútua elucidação tem um ponto de partida e de chegada, como afirma Sánchez Gamboa (1998):

Partimos da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (teses, dissertações, relatórios de pesquisa), isto é, da realidade que “é” cada um dos textos e, através da mediação de categorias abstratas e das determinações e inter-relações sociais e históricas da produção da pesquisa, vamos construindo essa totalidade que é o concreto. Em resumo, partimos do real, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. O concreto seria essa totalidade articulada construída e em construção que não é mais que a síntese de múltiplas determinações mais simples (Sánchez Gamboa, 1998, p. 57).

Assim, é possível avaliar a importância e as limitações do Esquema Paradigmático, compreendendo-o como uma formulação que permite articular os diversos elementos implícitos nos textos das pesquisas, mas que apenas oferecem um determinado nível de abstração, embora fundamentais, para o processo de construção do concreto. A respeito disso, Sánchez Gamboa indica que:

O conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um "concreto no pensamento" é o resultado de um processo que parte da produção real concreta das pesquisas, caminha pela análise com elementos teórico-abstratos e volta ao concreto-síntese, "síntese de múltiplas determinações mais simples". Esse conhecimento ou concreto pensado será válido parcialmente e a determinado nível de complexidade, pois novas formas de produção, novas condições, novos elementos que historicamente estão se dando, exigem novas pesquisas e construções mais complexas. É por isso que a produção científica como conhecimento fundamental para a transformação do real é também histórica, contínua e exigente; não pode parar. É também por isso que a pesquisa educacional e a pesquisa sobre essa pesquisa deve ser uma atividade constante e cada dia mais exigente pelos níveis de complexidade que historicamente vai adquirindo (Sánchez Gamboa, 1998, p. 58-59).

O Esquema Paradigmático ajuda a explicitar esses níveis e pressupostos, contudo, seu uso supõe uma prévia decisão sobre o nível a partir do qual inicia-se a análise. Isto porque, apesar de não haver uma hierarquização entre eles, a escolha de por onde começar implica diretamente nos contornos e caminhos que a análise irá assumir, como explica o autor:

Iniciar pelo nível técnico encerrava uma categorização mais simples, mas isto implicaria um processo de sucessivas sínteses teóricas para reconstruir o nível epistemológico. Começar pelo nível epistemológico implicaria maior número de informações organizadas, maior nível de síntese prévia e exigiria um processo analítico para recuperar os demais níveis que integram a totalidade científica. Isto quer dizer que, se começávamos por reconstruir a epistemologia da pesquisa desenvolvida nos cursos de Pós-Graduação a partir das técnicas utilizadas, deveríamos procurar seus nexos com determinadas abordagens metodológicas, seus contextos teóricos e seus fundamentos epistemológicos; e se começávamos pelas supostas opções epistemológicas existentes nas pesquisas, precisávamos, para recuperar a totalidade científica, decompô-las nas suas teorias, métodos e técnicas subjacentes (Sánchez Gamboa, 1998, p. 52).

Diante disso, o autor recomenda que seja tomado como estratégia de introdução o nível metodológico. O esquema subentende uma prévia tipificação das abordagens metodológicas, assim como de outras categorias relativas às diversas técnicas de pesquisa, como um primeiro grau de abstração no processo. Baseando-se em estudos anteriores e em algumas classificações propostas na literatura especializada, essas abordagens metodológicas são: as empírico-analíticas, as fenomenológicas-hermenêuticas, e as crítico-dialéticas (Sánchez Gamboa, 1998).

É importante destacar que Sánchez Gamboa chegou às três perspectivas citadas acima a partir de pesquisas que realizou, nas quais se utilizou da proposta metodológica do Esquema Paradigmático, que foi aperfeiçoado no processo de sua produção. Destaca-se o trabalho intitulado *Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional: um estudo sobre as Dissertações do Mestrado em Educação da Unb (1976-1981)*. Para compô-lo, começou pela abordagem do caráter epistemológico sobre dissertações do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, que mais tarde serviria de base para a construção de sua tese de doutorado, cujo título é *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, na qual apresenta o Esquema Paradigmático.

Sobre a sistematização da tipologia dos métodos na pesquisa em educação, o autor destaca que: “Torres (1979) constata quatro paradigmas ou lógicas do saber: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico. Goergen (1981) menciona três tipos de métodos de pesquisa educativa: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico.” Ainda sobre o assunto, aponta que: “Demo (1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemicismo, estruturalismo e dialética” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 56).

Ainda de acordo com o autor, a tipificação das abordagens metodológicas é componente importante do processo de análise desenvolvido a partir da utilização do Esquema Paradigmático, uma vez que suas características correspondem à maneira como o sujeito se aproxima do objeto de estudo. Ele também conclui que “não existem abordagens metodológicas totalmente definidas ou ‘puras’, por isso é comum que em muitas investigações se encontrem mescladas”. (Sánchez Gamboa, 2007, p. 17).

Tendo isso em vista, apresenta-se no quadro a seguir as principais características dessas abordagens metodológicas e sua relação com níveis e pressupostos do Esquema Paradigmático.

**Quadro 5 - Caracterização das Abordagens Metodológicas a partir do Esquema Paradigmático**

Níveis/Pressupostos	Abordagens Metodológicas		
	Empírico-analíticas	Fenomenológica-hermenêuticas	Crítico-dialética
<b>Nível Técnico</b>	Quantitativo dos dados, amostragem, técnicas estatísticas, frequências, porcentagens.	Qualitativa, técnicas bibliográficas, pesquisa participante.	Técnicas bibliográficas, históricas, estudo de texto, documentos.
<b>Nível Metodológico</b>	Experimental, observação privilegiando a experiência, análise de fenômenos.	Estudo de caso, observação privilegiando as intenções. A análise busca compreender comportamentos e representações.	Materialismo histórico dialético, observação da experiência situada social e historicamente. A análise busca entender as contradições e as condições concretas.



<b>Nível Teórico</b>	Técnicas e informações, controle, “melhoria” do sistema eficiência e eficácia.	Linguagem, consenso, interpretação, reforma para o equilíbrio do sistema.	Poder, emancipação, crítica, transformação e revolução do sistema.
<b>Nível Epistemológico</b>	Relação causa e efeito, estímulo e resposta, invenção e inovação.	Relação meio e fim, fenômeno e essência, compreensão dos sentidos dos fenômenos, desvendar mecanismos ocultos.	Inter-relação todo e partes, texto e contexto, explicação da luta dos contrários, análise crítica da realidade, descobrindo as contradições.
<b>Pressuposto Gnosiológico</b>	Centralizado no Objeto, descoberta, relato, isolada do contexto, objetividade.	Centralizada no sujeito, descoberta, interpretação do contexto isolado, subjetividade.	Centralizada na relação sujeito-objeto, construção e interpretação do contexto pela relação histórica crítica.
<b>Pressuposto Ontológico</b>	Realidade tende à primazia da matéria e espírito, ao equilíbrio e repouso, Homem sujeito passivo produto do sistema competitivo, Educação ter e fazer, História comparar fatos.	Realidade e primazia matéria e equilíbrio, tende ao equilíbrio e repouso. Homem sujeito ativo e transformador da sua realidade, centro de um processo, Educação sentir e ser, História repetição de fenômenos, numa estrutura invariável.	Realidade e primazia da consciência, tende ao movimento e ao equilíbrio, evolução constante. Homem sujeito ativo e transformador da realidade social, produtor e produto da cultura e da história, Educação conscientizar-se e transformar, História produto de choque de contrários.

Fonte: Organização da autora com base nos estudos de Sánchez Gamboa (1998) e Lima (2001).

De acordo com Lima (2001), a abordagem empírico-analítica tem sua origem e seu desenvolvimento mais significativo nas ciências naturais e exatas, e utiliza predominantemente técnicas quantitativas:

Essas técnicas garantem a objetividade dos dados de origem empírica. Os procedimentos utilizados delimitam o objeto como sendo uma totalidade de fatos empiricamente demonstrados. Através de técnicas de laboratório, desenhos experimentais, instrumentos de observação e de registro, essa totalidade empírica é delimitada, isolada, dissecada e congelada num recorte temporal ‘presentista’ (p. 55).

Já a abordagem fenomenológico-hermenêutica, mais comumente utilizada nas ciências humanas e sociais, concebe o real como fenômenos ‘contextualizados’, “preocupa-se com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar seus resultados, por isso, o processo cognitivo se realiza por meio de métodos interpretativos. Os fenômenos não são isolados ou ‘analisados’, são compreendidos através de um processo de recuperação de contextos e significados” (Lima, 2001, p. 55).

Ainda sobre a abordagem fenomenológico-hermenêutica, Lima (2001) aponta que outra suposição básica desse tipo de interpretação consiste no predomínio de elementos subjetivos.

O eixo central do conhecimento não está no objeto e sim no sujeito que interpreta, que conhece e dá sentido ao mundo e aos fenômenos. O critério de verdade não reside na pretendida objetividade (ser fiel ao objeto); a verdade é resultado do consenso intersubjetivo do grupo humano relacionado com o fenômeno interpretado ou da comunidade científica especializada nesse campo do conhecimento. Seu caráter relativo (é verdade para este grupo) se faz ainda mais relativo quando o consenso ocorre em um determinado momento, em um contexto ou em um cenário histórico específico (é verdade em um determinado grupo, momento; em outro momento ou contexto, é outra verdade, outro o significado), razão pela qual este enfoque se denomina também historicismo, ou histórico-hermenêutico. O interesse que comanda este processo cognitivo é o prático intersubjetivo de consenso (Lima, 2001, p. 55).

Por fim, a abordagem crítico-dialética, segundo Lima (2001, p. 55), trata de apreender “o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades.” Para essa abordagem, o homem conhece para transformar, e o conhecimento tem sentido quando

revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e da potencialidade da ação transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis, elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; essa transformação é orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico) (Lima, 2001, p. 55).

Postas essas considerações iniciais acerca do Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (1998), o autor indica os passos fundamentais para a aplicação desse instrumento analítico em uma pesquisa que busque realizar um estudo teórico-epistemológico em um determinado campo científico.

Segundo sua orientação, após a seleção dos trabalhos que serão lidos na íntegra a partir dos critérios estabelecidos para a pesquisa, os registros da leitura analítica devem ser agrupados, através de um processo progressivo de síntese, tomando como referência as abordagens metodológicas, explícita ou implicitamente utilizadas; e assim, a partir desse primeiro nível de tipificação, será possível articular os diversos elementos indicados no Esquema Paradigmático. Esses elementos, organizados em um movimento de mútua compenetração e elucidação, constituirão a concreticidade ou especificidade de cada alternativa metodológica (Sánchez Gamboa, 1998).

Sobre o processo citado anteriormente, o autor ainda enfatiza que:

Praticamente, a análise e a síntese se apresentam integradas. Para conseguir expor os resultados da análise precisamos agrupar os dados de cada pesquisa em relação aos vários níveis e abordagens; por exemplo, os conceitos de ciência das pesquisas empírico-analíticas, aqui apresentados, são o resultado da síntese conseguida a partir das noções de ciência de cada pesquisa classificada nesse grupo; em alguns casos citamos textualmente essas noções com o objetivo de dar exemplos típicos dessas afirmações (Sánchez Gamboa, 1998, p. 88).

Dando continuidade ao processo de uma análise paradigmática, o segundo nível de tipificação apontado pelo autor é o das áreas de concentração, pela facilidade de organizar os elementos comuns, como temas estudados, teorias utilizadas, autores privilegiados, teorias e abordagens criticadas, tipo de mudança proposta etc. A esse nível mais complexo seriam articulados também os elementos que determinaram as características da pesquisa desenvolvida nas diversas áreas do conhecimento, que, geralmente, correspondem às áreas de concentração que se distribuem nos diversos programas existentes (Sánchez Gamboa, 1998).

Por fim, o terceiro nível está relacionado ao grupo de informações coletadas através de entrevistas com os coordenadores dos cursos e os orientadores com maior frequência na direção de pesquisas. Essas informações são indispensáveis para a reconstrução histórica dos programas de pós-graduação, das condições da sua produção e das tendências da pesquisa neles desenvolvidas. Da mesma forma, devem ser levadas em conta informações sobre as decisões administrativas e políticas de cada curso, universidade e pós-graduação em geral (Sánchez Gamboa, 1998).

Assim, considerando as análises e sínteses propostas pelo Esquema Paradigmático, seria possível recuperar a unidade da totalidade implícita na produção científica de uma área de conhecimento, objeto de estudo dos trabalhos de cunho teórico-epistemológico. Esse processo conclui-se com a redação do texto, em que os resultados mais importantes são apresentados.

Diante do que foi exposto, é importante reiterar que na presente investigação utilizamos a proposta do Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa como instrumento norteador do processo de construção analítica, buscando estabelecer as aproximações possíveis, porém, sem a intenção de reproduzir integralmente todas as etapas propostas pelo autor, com maiores explicações no capítulo a seguir.

### **3 TRAÇOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O terceiro capítulo da dissertação apresenta elementos referentes ao percurso metodológico de construção da pesquisa. Começando pela Caracterização, situando a investigação a partir da abordagem qualitativa, do tipo exploratória, bibliográfica e documental. Quanto à Constituição das Bases Metodológicas do trabalho, esta aponta para uma escolha de abordagem Dialética, e a Produção de Dados reporta à metodologia do Estado do Conhecimento (EC). Por fim, quanto às Orientações Analíticas, esta toma como referência a proposta do Esquema Paradigmático (EP).

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

O percurso metodológico, de acordo com Gonsalves (2005, p. 61), refere-se ao caminho trilhado para que se atinja os objetivos propostos na pesquisa. Contudo, o autor chama atenção para o fato de que a metodologia não pode ser pensada como apenas um conjunto de técnicas, devendo indicar também “um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social”.

Uma parte essencial da constituição da metodologia é especificar qual tipo de pesquisa será realizado, pois, “ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto de conhecimento” (Gonsalves, 2005, p. 61).

Gonsalves (2005) aponta que é possível classificar as pesquisas segundo diferentes critérios: segundo os seus objetivos (exploratória, descritiva, experimental, explicativa), procedimentos de coleta ou produção (experimento, levantamento, estudo de caso, bibliográfica, documental, participativa), fontes de informação (campo, laboratório, bibliográfica, documental), e ainda segundo a natureza dos seus dados (quantitativa e qualitativa).

Dessa maneira, o presente estudo, quanto aos seus objetivos, é do tipo exploratório. Esta, de acordo Gonsalves (2005, p. 65), “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.” Esse tipo de investigação também é denominado de “pesquisa de base”, pois oferece dados importantes que poderão dar suporte para a realização de estudos futuros mais aprofundados sobre a temática.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados e natureza das fontes, esta pesquisa se classifica como bibliográfica, porque, para a construção do trabalho, será realizado um levantamento da bibliografia que irá subsidiar a discussão sobre a temática, a partir do embasamento teórico nos autores de referência. Também se caracteriza como documental, pois utiliza documentos como fonte de dados. Documentos são impressões deixadas num objeto físico por um ser humano, e podem se apresentar sob a forma de fotografias, filmes, impressão (a forma mais comum), entre outros (Calado, 2004-2005).

Nas palavras de Cellard (2008, p. 296), documento é “tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte”. Ainda de acordo com o autor, os documentos escritos podem ser classificados como documentos públicos e documentos privados. Dentre os documentos públicos, estão os arquivos e documentos públicos não arquivados. Já os documentos privados referem-se aos arquivos privados e documentos pessoais.

No caso da presente pesquisa, os documentos utilizados, de natureza bibliográfica, são teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2010 e 2020 sobre a política de Educação do Campo, disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ou seja, são documentos públicos de um arquivo público. Também serão utilizados documentos que contêm os marcos de origem da Educação do Campo, tais como o Caderno 3 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), disponibilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC,) intitulado “O MST e a Pesquisa”, e os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo”.

Sobre o uso da documentação para a pesquisa, Cellard (2008, p. 297) aponta que por vezes é “organizada segundo planos de classificação”, e foi este o procedimento adotado: para a análise das teses e dissertações, utilizou-se o Esquema Paradigmático, e para a análise dos objetivos e princípios de origem da Educação do Campo, a construção de Mapa Conceitual.

A respeito das pesquisas que têm como objeto de estudo teses e dissertações sobre uma determinada temática e sua caracterização, é importante pontuar que existem diferentes tipos de estudos que realizam revisões de literatura e de produções científicas com as mais variadas denominações, dependendo do referencial teórico adotado por cada pesquisador: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, estado da arte, dentre outros. Contudo, o que distingue as expressões quando estas representam o mesmo tipo de estudo é a metodologia utilizada e a profundidade das análises realizadas: as revisões que mapeiam e as que avaliam e sistematizam (Vosgerau; Romanowski, 2014).

No caso desta investigação, o trabalho reporta aos estudos de Estado do Conhecimento, que segundo Morosini (2015, p. 102) se constituiu na “identificação, registro, categorização que levam 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.” Além do levantamento das publicações, objetiva-se a compreensão de um determinado campo de conhecimento.

Por fim, quanto à natureza dos dados, adotou-se a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo Minayo (2002), trata de questões muito particulares, uma vez que analisa um nível da realidade que não pode ser quantificado. “Ela trabalha com o universo de significativos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 20).

Dessa forma, os autores que assumem tal abordagem não se preocupa apenas em quantificar, mas também em compreender e explicar o objeto de investigação, a fim de responder ao problema de pesquisa, a partir da dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e das instituições como resultado da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (Minayo, 2002).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Gonsalves (2005) pontua que esta se preocupa com a compreensão e interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão à sua prática. Diante disso, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, buscando assim uma análise mais abrangente do problema, assim como de suas complexidades.

### **3.2 Constituição das Bases Metodológicas e suporte da metodologia do Estado de Conhecimento**

Quanto às bases metodológicas, estas estão ancoradas na abordagem dialética. O termo Dialética remonta à Grécia Antiga, sendo considerada por filósofos como Aristóteles como a arte do diálogo. No entanto, na concepção moderna, a dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória, e em permanente transformação” (Konder, 2008, p. 7).

Muitos foram os estudiosos que refletiram sobre a dialética durante a história da humanidade, considerando as condições sociais, políticas e econômicas de cada época. Dentre estes, vale ressaltar dois grandes pensadores da dialética moderna: Friedrich Hegel e Karl Marx. Para Hegel, “a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (Konder, 2008, p. 25).

No entanto, Hegel é considerado ainda um tanto idealista quanto às suas concepções acerca da dialética. Principalmente por apresentar explicações vagas sobre o movimento da realidade material, ligando-a a um princípio de Ideia Absoluta, desconsiderando a materialidade como fator central do movimento de contradição da realidade. Contudo, seus estudos foram essenciais para abrir caminhos para Marx, que calçado no materialismo dialético, avançou na teoria hegeliana (Konder, 2008).

Konder (2008) explica que para a dialética marxista o conhecimento é totalizante, e a atividade humana no geral é um processo de *totalização*. Portanto, se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade que é limitada, prejudicando, assim, nossa compreensão da totalidade. Para irmos além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos, precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só as dimensões imediatas, mas sobretudo as *mediações* entre elas. Por sua vez, as mediações nos obrigam a refletir sobre outro elemento da realidade: as *contradições*.

Dessa forma, a dialética pode ser compreendida a partir de três leis essenciais: 1) lei da passagem da quantidade e da qualidade (e vice-versa); 2) lei da interpretação dos contrários; 3) e lei da negação da negação. A primeira lei se refere ao fato de que as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo, e sim em períodos geralmente lentos (em que acontecem pequenas alterações quantitativas) e historicamente longos (em que ocorrem alterações qualitativas, isto é, “saltos”, modificações radicais) (Konder, 2008).

Já a segunda lei é aquela em que, de acordo com Konder (2008, p. 56):

Os diversos aspectos da realidade se entrelaçam, e em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o *contexto* em que ela esteja situada, prevalece, na coisa, um lado ou outro lado da realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma atividade (e por isso essa lei já foi também chamada de *unidade e luta dos contrários*).



A terceira e última lei, chamada de lei da negação da negação, trata sobre o fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é absurdo. Nas palavras de Konder (2008):

Não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação*.

Tendo isso em vista, Wachowicz (2001) aponta que o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, estabelecendo as bases teóricas para sua transformação.

Para isso, é possível elencar três categorias metodológicas centrais da dialética: a totalidade, a historicidade e a contradição, como explica a autora:

Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz pesquisa, quando, onde e para quê? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vem a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade, e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética (Wachowicz, 2001, p. 1).

As categorias metodológicas da dialética nada mais são do que aquelas que constituem a teoria que informa a maneira pela qual o pesquisador trabalha seu objeto, aproximar-se dele:

Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética (Wachowicz, 2001, p. 5).

Ainda de acordo com a autora, ao se utilizar a abordagem dialética na pesquisa, a intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político que, sendo importante, não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que

possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança (Wachowicz, 2001).

Ainda sobre as bases metodológicas, o trabalho reporta ao estudo de Estado do Conhecimento. Segundo Morosini e Nascimento (2021), na construção de um levantamento da produção científica de uma área, é importante que o pesquisador conheça e reflita sobre as publicações relacionadas ao tema no campo teórico. Também se faz imprescindível identificar e analisar possíveis abordagens e caminhos não só de fundamentação teórica, mas também de aspectos metodológicos, que forneçam ao pesquisador um panorama do campo em estudo. A análise deve ir, portanto, para além do que está escrito, e levantar inferências sobre a realidade pesquisada, demonstrando o viés epistemológico da pesquisa.

Para um levantamento teórico que vá além de uma simples sistematização de informações, é adequado que se faça a construção de um Estado do Conhecimento (EC). Este, para Morosini (2015, p. 102), se constitui na “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”. Para além do levantamento das publicações, objetiva-se a compreensão de um determinado campo de conhecimento.

Nas palavras de Morosini e Santos (2021, p. 128):

No Estado do Conhecimento entendemos que esta análise vai além dessa representação, uma vez que utiliza documentos, teses e dissertações, artigos científicos, que contêm em seu construto o viés epistemológico de cada pesquisador, orientador, e também é possível se perceber as nuances presentes em pesquisas realizadas sobre a mesma temática em Programas de Pós-Graduação diferentes, sendo da mesma área de concentração ou não.

Isso não significa, no entanto, que dados quantitativos acerca da produção científica analisada não façam parte da análise do Estado do Conhecimento; pelo contrário: é necessário que haja diálogo entre aspectos quantitativos e qualitativo, tornando uma análise mais abrangente. Como explicam Morosini e Santos (2021, p. 136), o EC “[...] se propõe, mais precisamente, à análise qualitativa dos dados, embora possam ser realizadas inferências quantitativas, como por exemplo, percentual de publicações por nível, percentual de trabalhos por região administrativa, por área do conhecimento, etc.”

As investigações que utilizam a metodologia do Estado de Conhecimento analisam principalmente teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação em determinada área. Segundo

Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 80), “esse estudo traz contribuições para sistematização e análise do que foi produzido no campo conceitual e científico de determinada área e a inter-relação do pesquisador e seu objeto de estudo, buscando aprofundar a produção acadêmica qualificada no Brasil”.

Dessa maneira, de acordo com Morosini (2015, p. 129), pode-se conceituar também a construção do Estado do Conhecimento como atividade acadêmica que objetiva “conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre a temática; elaborar produção textual para compor a dissertação/tese; subsidiar a dissertação e/ou tese, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos”. Assim, o Estado do Conhecimento vai além da categorização, pois também devem ser realizadas inferências sobre as informações analisadas.

A crescente expansão da pós-graduação, bem como o aumento do número de teses e dissertações produzidas nos programas, suscita discussões não somente acerca dos aspectos quantitativos dessa produção, mas principalmente acerca do seu caráter qualitativo. Como pontuam Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado de conhecimento tem como finalidade discutir, em uma perspectiva metodológica de construção de um estado de conhecimento em teses e dissertações, através de uma perspectiva metodológica, “o conhecimento como produção histórico-cultural.”

Os estudos calçados no EC são de grande relevância para o processo de construção do conhecimento, e ao mesmo tempo que representam um grande desafio para a academia, despertam cada vez mais o interesse dos pesquisadores, como apontam Morosini e Fernandes (2014, p. 71):

O uso de estado de conhecimento vem crescendo no Brasil, mas apresenta desafios, pois implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador, entendido como o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória desse tema como objeto de estudo, as diferentes fontes de publicação, bem como a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação. Inclui-se aí também a análise da gestão do campo científico.

Nessa reflexão, faz-se necessário considerar também que a composição de um campo teórico está relacionada não só ao pesquisador, mas sofre influências também da instituição na qual se insere, do país do qual se trate e mesmo da sua relação com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas (Morosini; Fernandes, 2014).

É importante ressaltar ainda que a presente investigação, sendo uma atividade acadêmica que compreende o conhecimento como uma construção que se situa para além da cientificidade,

também considerará produções realizadas por instituições não acadêmicas relacionadas ao processo de construção da Educação do Campo, para composição do cenário de produção da política. No entanto, estas não serão analisadas nas mesmas condições das teses e dissertações, mas como aporte teórico para as discussões analíticas.

Morosini (2015) identifica quatro categorias temáticas desveladoras da construção de um Estado de Conhecimento na perspectiva do campo científico, são elas: Políticas Estatais (gerais e disciplinares); Finalidades; Qualidade Interna; e Metodologia da Prática. A respeito da primeira categoria, Políticas Estatais, é importante situar que o procedimento do EC “é proposto em um cenário marcado pela forte influência de órgãos governamentais na condução da avaliação da produção científica e pelas decorrentes questões políticas e sociais que direcionam esta produção” (Morosini, 2015, p.120-121).

Nesse sentido, Morosini (2015, p. 103-104) aponta que sua complexidade

É composta por estratos de diferentes níveis e posturas ideológicas. A definição oficial de ciência é defendida e se constitui em um conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem em estado objetivado (instrumentos, obras, instituições, etc.) e em estado incorporado (*habitus* científicos, sistemas de ensino) [...], é neste jogo que as diferentes posições buscam defender sua concepção de ciência, com estratégias e critérios que as fortificam.

Tendo isso em vista, é importante destacar, no Brasil, o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros, e utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Esse processo se baseia na avaliação dos programas, considerando também o material produzido cientificamente pelas áreas de conhecimento, como explica Morosini (2015, p. 104):

A Capes utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado no aplicativo Coleta de Dados, preenchido pelos programas de pós-graduação. A partir de 2014, a CAPES instituiu a plataforma Sucupira. A avaliação é realizada pelas áreas de conhecimento. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos de publicação científica utilizados pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação. Há avaliação de periódicos, livros e coletâneas e, secundariamente, de eventos.

Esses sistemas de avaliação advindos do poder público estabelecem uma relação entre o Estado-Nação e a produção científica através das políticas públicas. Conforme Bourdieu:

Aqueles que estão à frente das grandes burocracias científicas só poderão impor sua vitória como sendo uma vitória da ciência se forem capazes de impor uma definição de ciência que suponha que a boa maneira de fazer ciência implica a utilização de serviços de uma grande burocracia científica, provida de créditos, de equipamentos técnicos poderosos, de uma mão-de-obra abundante (Bourdieu, 1983, p. 124 *apud* Mosorini 2015, p. 103).

Esses órgãos, portanto, possuem o poder de instituir uma definição de ciência, assim como de estabelecer a boa maneira de fazê-la, operando em função de critérios preestabelecidos e dominantes. Tal processo serve também para o reconhecimento e consagração de determinadas produções, de acordo com critérios avaliativos estabelecidos.

Vale salientar que o fenômeno em estudo tem um atravessamento político singular, pois sua gênese é marcada pela ação dos movimentos sociais do campo, em processos de incidência política reivindicatória, propositiva, de controle social das ações do Estado e de promoção de determinada formação em ação direta da sociedade. Portanto, constitui uma dimensão política para a produção que vai além das dinâmicas acadêmicas, como por exemplo as produções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do ITERRA.

Uma segunda categoria no EC se refere às suas finalidades, e parte do pressuposto de que o conhecimento científico é conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; e verificado nos fatos. Portanto, “o indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano” (Bachelard, p. 106 *apud* Morosini, 2015).

No caso da política de Educação do Campo, é possível afirmar que, apesar de demarcar uma temática de estudo com produção considerável, a julgar pelo seu tempo de existência, ainda assim, é limitada por negações relacionadas ao processo histórico e político no qual se constitui, por acionar conflitos e tensões de interesses sedimentados na sociedade.

Ainda sobre o processo de ruptura, os estudos apontam que a esta “consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas. A ruptura é, portanto, o primeiro ato constitutivo do procedimento científico” (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 25 *apud* Morosini, 2015, p.106). Num segundo momento do processo de investigação, o pesquisador, após a quebra de pré-conceitos, realiza a construção de seu modelo de análise, e posteriormente passa à sua verificação.

De acordo com a autora, isso só é possível a partir de um processo de *ruptura* do pesquisador com seus pré-conceitos. Dentro da metodologia do estado de conhecimento, essa fase se caracteriza pela exploração, que se apoia na averiguação do campo científico em análise na

construção do EC, por meio de leituras e de entrevistas exploratórias. Com a ruptura, busca-se minimizar os pré-conceitos em relação ao campo científico, e a metodologia de trabalho de análise é um fator imprescindível.

A terceira categoria temática acerca dos estudos de estado de conhecimento diz respeito à sua Qualidade Interna. Apesar da existência de princípios e formatos diversos de produção científica, principalmente no caso de produção de dissertações e teses em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destaca-se as qualidades universais de uma tese e de seus componentes. A principal característica é a natureza de uma contribuição original, marcada pela identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico (Lovitts, 2007, p. 34 *apud* Morosini, 2015, p. 108).

De acordo com Morosini (2015, p. 108), acrescem à qualidade da produção:

[...] ir do não trivial para um avanço muito importante no nível empírico, conceitual, teórico ou político; ser útil e ter impacto; ser publicável nas mais reputadas revistas da área; ser do interesse do público interno e possivelmente do externo à comunidade em que foi produzida, provocando uma forma diferente de ver as coisas; ter influência na conversação e nas pessoas, na pesquisa e no ensino; ter implicações no desenvolvimento do campo, da disciplina, em outras disciplinas e/ou na sociedade (Lovitts, 2007, p. 34 *apud* Morosini, 2015, p. 108).

De maneira geral, o aspecto da qualidade interna dentro do estado do conhecimento diz respeito à abrangência do que é produzido e à síntese realizada pelo autor, consideradas como um dos principais elementos da produção científica.

No caso da política da Educação do Campo, apreender a sua qualidade interna requer a atitude de situá-la como atividade originária da ação dos movimentos sociais, levando em conta suas intencionalidades registradas em produções que orientaram a formatação da política, que, por sua vez, está em permanente movimento, mobilizando espaços acadêmico-científicos e de gestão da política. Assim, adentraremos à produção acadêmica, mas consideraremos também a produção inaugural propositiva realizada por intelectuais, sem o “selo”, porém, de legitimação do conhecimento que periódicos e programas de pós-graduação detêm.

Uma quarta categoria temática se refere à metodologia para a construção do Estado de Conhecimento, ou seja, a Perspectiva da Metodologia da Prática. Se a publicação em um periódico é uma forma de consagração, de reconhecimento de um autor como membro do campo acadêmico, ela supõe também um percurso anterior de constituição da identidade do pesquisador. De acordo com as autoras, a autoria tem sido um dos maiores desafios da produção científica. E afirmam a

aprendizagem da escrita e a construção da autoria como processos mediados que demandam tempo e persistência (Bianchetti, 2004 *apud* Morosini, 2015, p. 111).

Esse aspecto aponta uma possibilidade de construção sistemática de um estado de conhecimento, pois na medida em que o pesquisador produz, ganha autonomia para buscar respostas e orientações nos materiais já produzidos e selecionados, bem como para criar categorias e refletir a partir de análises. Por outro lado, essa autonomia deve vir acompanhada do disciplinamento, marcado pela responsabilidade de seguir à risca o passo a passo da proposta de metodologia do EC.

Posto isso, a constituição do Estado do Conhecimento na perspectiva de Santos e Morosini (2021, p. 127) segue as seguintes etapas, denominadas de bibliografias Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva:

Bibliografia Anotada (Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise); Bibliografia Sistematizada (Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento); Bibliografia Categorizada (Reorganização do material selecionado, ou seja, do *corpus* de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas); Bibliografia Propositiva (Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise).

A Bibliografia Anotada, primeiro passo da metodologia do Estado de Conhecimento, consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos. Esses critérios são aqueles mencionados nos objetivos do estudo, os quais devem conter os descritores, palavras ou termos de busca, bem como as escolhas de inclusão ou exclusão, como por exemplo o período ou ano de publicação das pesquisas, área de conhecimento, países etc. (Morosini; Santos, 2021).

De acordo com Santos e Morosini (2021), a tabela da bibliografia anotada deve conter: N° (“etiqueta” de identificação do trabalho), Ano, Título, Palavras-chave, Resumo e Referência. Essa é a primeira forma de sistematização dos dados, a partir da busca no banco de dados utilizando os descritores definidos a partir dos objetivos da pesquisa. Portanto, não caracteriza o *corpus* final de análise do EC, mas possibilita ao pesquisador identificar características gerais da produção e o contexto no qual ela está inserida, como, por exemplo, quantidade de publicação por região, por ano, por programa, quais as palavras-chave mais recorrentes etc.

Na Bibliografia Sistematizada, tem-se a relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, objetivos,

metodologia e resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores, de acordo com o objeto de estudo do pesquisador (Santos; Morosini, 2021).

De acordo Santos e Morosini (2021), a tabela da bibliografia sistematizada deve conter: Nº, Ano, Autor, Título, Nível (mestrado ou doutorado), Objetivos, Metodologia e Resultados. Essa sistematização é importante, pois possibilita um refinamento ainda maior dos dados, até que seja possível elencar de fato o *corpus* de análise da investigação, verificando se há adequação entre a publicação e o objetivo do estado do conhecimento proposto. Nesse momento, é possível apreender elementos teóricos-metodológicos mais aprofundados dos trabalhos analisados, e a partir disso, torna-se viável uma análise epistemológica mais precisa desses elementos.

A “Bibliografia Categorizada” é a etapa de Categorização dos trabalhos. Nela, utiliza-se como base a tabela construída na “Bibliografia Sistematizada”, na qual é inserida apenas a linha “Categoria”, que será fruto da análise detalhada do conteúdo dos resumos, metodologia, objetivos e resultados das pesquisas selecionadas. O principal objetivo nesse momento é realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das produções por temáticas, as quais podemos nominar de “Categorias” (Santos; Morosini, 2021).

Esse momento consiste na organização dos trabalhos em categorias, ou seja, são definidas as unidades para agregação e escolha das categorias. Em geral, como se trata de documentos de teses, dissertações e artigos, é utilizada a Unidade de Registro, “que é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, que visa a categorização” (Bardin, 2011 *apud* Santos; Morosini, 2021, p. 136).

Esse estágio da construção da metodologia do EC é de extrema importância, pois envolve a utilização recorrente de conceitos e categorias acerca da temática investigada. Para isso, é necessário que o pesquisador tenha um repertório de leitura que venha a possibilitar conhecimentos prévios e domínio da área. Santos e Morosini (2021, p. 137) explicam que cada categoria necessita ser explicada e explicitada epistemologicamente, “na redação do texto do estado do conhecimento, a denominação da categoria necessita apresentar o viés teórico ou o preceito epistemológico que a constitui, ou seja, o entendimento adotado na pesquisa para denominar, por exemplo, Contextos Emergentes”.

A etapa da Bibliografia Propositiva é a parte final da construção do Estado de Conhecimento, em que se refina ainda mais a análise realizada nas etapas anteriores, utilizando como base, principalmente, o material organizado na categorização da bibliografia, através da



leitura aprofundada dos trabalhos analisados. A bibliografia propositiva deve conter: N°, Categoria, os Achados e as Proposições do Estudo, ou seja, aquilo que é proposto pelos autores do estudo. Em geral, essa informação é encontrada nos resultados e/ou nas considerações finais. E, ainda, tem-se as Proposições Emergentes, que são aquelas apresentadas pelo pesquisador, autor do estado do conhecimento, a partir da análise realizada (Santos; Morosini, 2021).

Santos e Morosini (2021, p. 138-139) alertam que essas informações que compõem a bibliografia propositiva vão subsidiar a análise final, e podem estar presentes na fundamentação e explanação das inferências no texto final do estado do conhecimento.

Pode ser utilizado como ‘citação direta’, quando você utiliza o conteúdo original para expor o trabalho, ou como ‘citação indireta’, quando se utiliza da reescrita para apresentar o resultado da análise. Em ambos os casos, é importante apresentar a ‘Conversa com os teóricos’, pois essa conversa, ‘entre aspas’, é que irá sustentar suas inferências e análises.

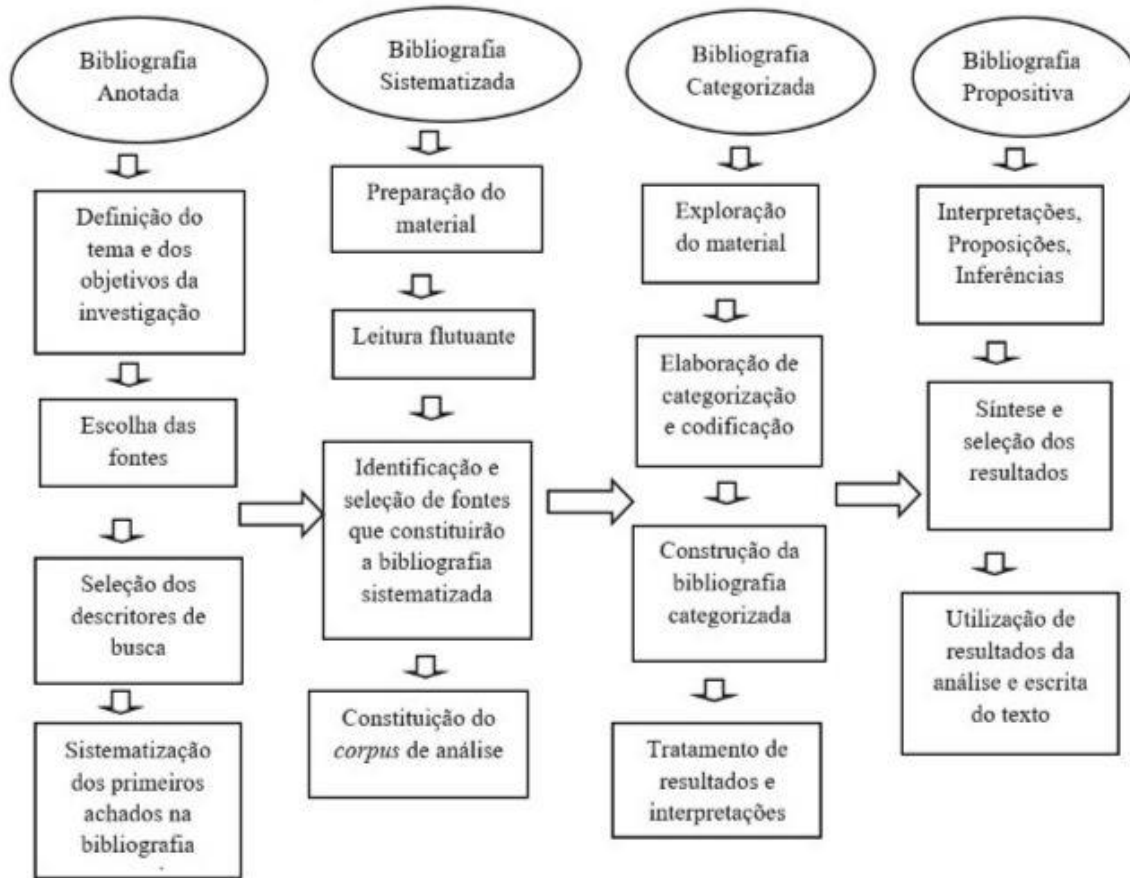
De acordo com Santos e Morosini (2021), ainda sobre a Bibliografia Propositiva, é importante deixar claro que esse procedimento não busca encontrar lacunas na publicação, mas sim mapear ideias que foram ou poderiam ser suscitadas a partir das publicações analisadas no EC. As autoras explicam: “frisamos que essas proposições irão compor o texto final do EC e, nesta perspectiva, o texto elaborado demonstra um avanço do conhecimento sobre determinada área ou temática e uma reflexão mais propositiva sobre o próprio estado corrente do conhecimento” (Santos; Morosini, 2021, p. 142). A apresentação de cada uma das etapas do conhecimento é realizada com a escrita de um texto científico, porque se baseia em dados científicos e em uma metodologia científica.

Tendo em vistas as bibliografias apresentadas anteriormente, de acordo com os estudos de Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 73), o Estado do Conhecimento estrutura-se, portanto, nas fases metodológicas especificadas a seguir:

Escolha das fontes de produção científica (nacional/internacional); seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise: leitura flutuante, dos resumos apresentados nos bancos de dados, seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada, identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação.

Para auxiliar na organização e entendimento das bibliografias, bem como das fases metodológicas que compõem a metodologia do Estado de Conhecimento, foi elaborado o fluxograma abaixo:

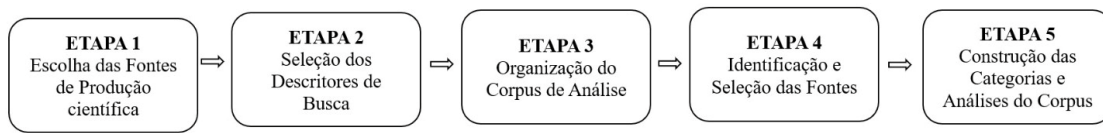
**Figura 2 - Organização da Metodologia do Estado do Conhecimento**



Fonte: Elaboração da autora com base nos estudos de Santos e Morosini (2021).

Levando em consideração os estudos de Morosini e Fernandes (2014) e de Morosini (2015), que identificam as etapas constituintes do Estado de Conhecimento, evidenciando os movimentos que devem ser realizados pelo investigador, apresenta-se a seguir o passo a passo para a construção da presente investigação, organizado em cinco etapas: Escolha das Fontes de Produção Científica; Seleção dos Descritores de Busca; Organização do *Corpus* de Análise; Identificação e Seleção das Fontes e a Construção das Categorias e Análises do *Corpus*, como representado no esquema a seguir:

**Figura 3 - Etapas constituintes do Estado do Conhecimento**



Fonte: Organização da autora com base nos estudos de Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015).

### 3.3 Produção de Dados e Orientações Analíticas

Na primeira etapa, I, denominada de *Escolha das Fontes de Produção Científica*, foi realizada a escolha da base de dados a ser utilizada na pesquisa para coleta dos trabalhos que serão analisados. Tendo em vista os objetivos da investigação, bem como as necessidades encontradas durante o processo de busca dos dados, a base escolhida foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial ocorrido no final do ano de 2002 (Brasil, 2022).

Sua origem remonta ao início da década de 1950, quando a Unesco sugeriu à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que promovesse a criação, no Brasil, de um centro nacional de bibliografia. A ação da Unesco, à época, foi decisiva para o surgimento de instituições do gênero em diferentes países. A escolha inicial da FGV deveu-se ao fato de aquela instituição estar realizando importantes atividades na área de bibliografia e documentação (Brasil, 2022).

Durante esse período, foi criado também o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que tinha, entre suas atribuições, o dever de “manter relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica”. Por meio de proposta conjunta CNPq/FGV, foi criado, em 27 de fevereiro de 1954, pelo Decreto do presidente da República nº 35.124, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), que passou a integrar a estrutura organizacional do CNPq (Brasil, 2022).

Já os anos 1970, no Brasil, são marcados por uma reorganização das atividades de ciência e tecnologia. Registra-se a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ampliando o seu poder, transformando-o em fundação, ligando-o à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República. E assim, da mesma maneira que o CNPq, o IBBD passa por uma transformação, com a mudança de nome para Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a publicação da Resolução Executiva do CNPq nº 20/76, consolidando-se, então, como órgão que coordenaria as atividades de informação em C&T (Brasil, 2022).

O IBICT hoje é referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. Exemplo desse compromisso é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), lançada em 2002, que utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Até o ano de 2021, a BDTD possuía um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino. Isso faz dela a maior biblioteca dessa natureza no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país (Brasil, 2022).

De acordo com o histórico informado no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o projeto da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações teve seu início no ano de 2001, quando o IBICT constituiu um grupo de estudos para analisar questões tecnológicas e de conteúdo relacionadas à publicação de teses e dissertações em texto integral na Internet. Fizeram parte desse grupo especialistas do próprio IBICT, do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de consultores contratados pelo Instituto.

Como resultado das ações desse grupo, foi desenvolvido um projeto piloto para o qual três instituições (USP, PUC-Rio e UFSC) enviaram uma amostra dos metadados das teses e dissertações publicadas em seus repositórios, seguindo o padrão estabelecido pelo próprio grupo de estudos. A base de dados gerada comprovou a viabilidade da solução proposta e a consolidação do padrão nacional de metadados, denominado de Padrão Brasileiro de Metadados de Teses e Dissertações (Mtd-Br).

Só a partir de então, em abril de 2002, foi aprovada a criação do Consórcio Brasileiro de Teses e Dissertações, formado pelas instituições de ensino e pesquisa que compõem a rede de

informação da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Um ano mais tarde, em abril de 2003, foi concluída uma versão preliminar do Sistema de Publicação de Teses e Dissertações (TEDE), desenvolvido pelo IBICT, para apoiar as instituições de ensino e pesquisa na criação de suas bibliotecas digitais. Foram implantados projetos-pilotos em quatro universidades: UFF, UCB, UnB e UFC. A experiência obtida foi relevante para avaliar e subsidiar as ações de implantação do sistema em nível nacional.

Atualmente, a plataforma reúne trabalhos completos defendidos em Instituições de Ensino Superior (IES) e de programas de pós-graduação de todo o Brasil, através da disponibilização direta do link dos repositórios. O acesso ao trabalho completo nesse tipo de investigação é essencial, uma vez que aspectos teóricos-metodológicos nem sempre são facilmente identificáveis apenas por meio do título, resumo ou palavras-chave, fazendo-se assim necessária a leitura mais aprofundada da obra completa.

Outro ponto a ser destacado sobre essa base de dados é o fato de que a BDTD vem contribuindo de maneira significativa para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que resulta em maior visibilidade da produção científica nacional e na difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral, consolidando-se como uma das maiores iniciativas do mundo nesse sentido (Brasil, 2022).

Apresenta-se na imagem a seguir a página inicial do endereço eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do modo como se encontra no momento de realização deste trabalho:

**Figura 4 - Página Inicial da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**



Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 4 maio de 2023.

Além do mecanismo principal de busca, que conta com filtro para refinamento de dados como Título, Autor e Assunto, para uma busca mais avançada, a página inicial da BDTD traz também algumas informações importantes, como o histórico da biblioteca, orientações às IES que desejam fazer parte da Biblioteca, e demais serviços oferecidos pela plataforma. Há também um panorama geral atualizado sobre a plataforma, como o número de instituições que integram o sistema, o número de teses e dissertações e o total de documentos no geral.

Outra opção de base de dados existente no Brasil é o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que também reúne teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo o país. No entanto, sua escolha ficou inviável nos marcos do presente trabalho, uma vez que a plataforma não apresenta dados completos dos trabalhos defendidos entre os anos de 1987 a 2012. Isso porque o sistema passou

por uma reformulação no ano de 2013, que o integrou à Plataforma Sucupira, com o objetivo de unificar um sistema de coleta de informações, análises e avaliações, a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileira. Dessa maneira, trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira não estão disponíveis para acesso através do catálogo da Capes, comprometendo assim o recorte temporal de análise desta investigação, que vai de 2010 a 2020.

Seguindo a proposta metodológica do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) e Morosini (2015), a II etapa é a *Seleção dos Descritores de Busca*. Esse é o momento no qual, após a escolha da base de dados a ser utilizada, faz-se necessária a seleção dos descritores e/ou filtros para busca dentro da plataforma, de maneira a abranger de forma mais específica resultados congruentes com os objetivos da investigação.

É importante ressaltar a diferença entre palavra-chave e descritor. A primeira não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor, deve passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são termos padronizados definidos por especialistas para identificar assuntos publicados em artigos científicos (Brandau *et al.*, 2005).

Morosini e Nascimento (2021, p. 73) chamam atenção para o fato de que:

Na seleção de palavras-chave ou descritores de busca exige-se atenção do pesquisador, pois ao usar uma única palavra chave/descritor correr-se o risco de se obter baixa abrangência de busca. Da mesma forma, quando utilizado descritores amplos, os resultados podem não apresentar o tema principal, perdendo o foco. O uso das palavras-chave ou descritores na construção do estado de conhecimento permite a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesses de pesquisadores.

Tendo em vista o objeto de estudo desta investigação, que são as teses e dissertações, defendidas entre os anos de 2010 e 2020, que tratam sobre a política de Educação do Campo no Brasil, bem como os objetivos propostos na pesquisa e a base de dados escolhida, foi definido como descritor de busca o termo “Educação do Campo”, combinado com os filtros disponíveis na BDTD, “ano de defesa: 2010-2020, assunto: Políticas públicas”. Foram encontrados 327 resultados, sendo 230 dissertações e 142 teses. Vale ressaltar que essa busca foi realizada no dia 06 de outubro de 2022, tendo em vista que a plataforma está em constante atualização.

Dando continuidade à produção do Estado do Conhecimento, temos a etapa III, que diz respeito à *Organização do Corpus de Análise* (Morosini; Fernandes, 2014), Morosini (2015). Nessa parte, é realizada a primeira forma de organização de todo o material encontrado na busca, que dará

subsídio para as etapas posteriores de sistematização, refinamento e análise dos dados. Morosini e Nascimento (2021, p. 73) explicam que:

Após a identificação de material bibliográfico que atenda os critérios da busca realizada, inicia-se o processo de organização do *corpus* de análise que será trabalhado. O primeiro passo é uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. E, posteriormente, a bibliografia categorizada anotada exigirá uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas.

Dessa maneira, na presente investigação, a organização do *corpus* se deu primeiramente partir da sistematização de todo o material encontrado na busca, através da construção da bibliografia anotada, que se constitui em uma relação distribuída em um quadro composto pelas teses e/ou dissertações organizadas, número de identificação do trabalho, referência bibliográfica, ano da defesa, título e respectivo resumo.

É importante destacar que para a construção da bibliografia anotada foi realizada uma leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos 327 trabalhos encontrados, a fim de eliminar aqueles que não possuíam qualquer relação com os interesses da presente investigação. De acordo com os estudos de Santos e Morosini (2021), na metodologia do estado de conhecimento, a bibliografia anotada consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos. Esses critérios são aqueles determinados nos objetivos do estudo, os quais devem conter os descritores, palavras ou termos de busca, bem como os critérios de inclusão ou exclusão, como, por exemplo, o período ou ano de publicação das pesquisas, área de conhecimento, países etc.

Esse processo de exclusão foi feito a partir do pressuposto de que os trabalhos deveriam tratar minimamente sobre algum aspecto relacionado à Educação do Campo. Portanto, tomando como ponto de partida os objetivos da investigação, foram utilizados como critérios de inclusão a presença, nos resumos, títulos ou palavras-chave de termos como “Escola do Campo”, “Educação do Campo”, “Educação no Meio Rural,” “Movimentos Sociais do Campo,” “Educação e MST”, compreendendo que estes fazem parte da discussão da Educação do Campo enquanto resistência camponesa e luta política em prol de um novo projeto societário para o campo.

Ao final do processo, dos 327 trabalhos encontrados na busca inicial, 33 constituíram a bibliografia anotada. Dois fatores podem ser destacados para essa redução do número de trabalhos, a saber: grande número de pesquisas repetidas no banco de dados; e o fato de que o próprio sistema de busca inclui trabalhos que apresentam termos como “educação” ou “campo” de forma isolada, sem que estes de fato façam referência à Educação do Campo.



Em síntese, o quadro da Bibliografia Anotada ficou estruturado conforme exemplificado a seguir:

**Quadro 6 - Representação da Bibliografia Anotada**

<b>Referência:</b> Registro feito conforme apresentação do trabalho na Ficha Catalográfica					
<b>Nº de Ordem</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavra-Chave</b>	<b>Resumo</b>
Designação do número de ordem variando de 1 a 33; a disposição foi obtida conforme apresentação no resultado da busca.	Registro do ano de finalização do trabalho.	Registro feito conforme apresentação do trabalho na Ficha Catalográfica.	Conforme registro na Plataforma, contemplando os elementos gráficos apresentados.	Conforme registro na Plataforma, contemplando elementos gráficos apresentados.	Considerando a íntegra dos textos disponibilizados na Plataforma.

Fonte: organização da autora com base nos estudos de Santos e Morosini (2021).

Dando prosseguimento à construção da metodologia do Estado do Conhecimento, o próximo passo é a etapa IV: *Identificação e Seleção das Fontes* (Morosini; Fernandes, 2014), Morosini (2015). Nesse momento, é constituído o *corpus* de análise propriamente dito, ou seja, o conjunto de trabalhos que de fato farão parte da análise. Isto porque, nessa fase, é necessária a leitura mais aprofundada dos trabalhos, a fim de selecionar aqueles que tratam especificamente da temática da investigação, que neste caso é a política de Educação do Campo.

Sobre isso, Santos e Morosini (2021, p. 133) explicam que:

Assim, definido o *corpus* de análise, ou seja, os conjuntos de documentos os quais devem ser criteriosamente selecionados e, após a leitura destes fazer uso de regras para sua definição, o que em geral, pode ser feito utilizando-se da regra da exaustividade, ou seja, conhecer todos os elementos para poder definir o *corpus*.

No caso da presente pesquisa, esse processo foi realizado a partir da leitura aprofundada dos resumos dos 33 trabalhos que compõem a bibliografia anotada. Ao analisar os resumos, foram identificados 3 trabalhos que não estavam alinhados ao objeto central desta investigação, e que, portanto, foram excluídos da bibliografia sistematizada. A saber, o trabalho nº 26 foi excluído

porque trata sobre a Política Educacional (Gestão), mas não no contexto da Educação do Campo. E os trabalhos nº 32 e nº 33 também o foram por tratarem de questões do campo, mas não na perspectiva da política de Educação do Campo. Assim, ao total, 30 pesquisas constituíram a bibliografia sistematizada, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 7 – Relação dos trabalhos que constituem o *corpus* de análise da pesquisa.**

Nº de Ordem do Trabalho	Título
1	“Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil
2	A política da educação infantil pública do campo
3	Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão
4	Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo
5	A educação do campo como projeto político e prática social: o caso do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva
6	Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais
7	Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas
8	Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa
9	Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo
10	Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva
11	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)
12	Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR
13	A Educação do Campo na Universidade: O Direito de estudar DIREITO na UFG (2007-2012)
14	Educação integral e integrada em uma escola estadual do Campo no município de Januária/MG

15	Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS
16	Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar
17	A Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul
18	Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS
19	Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí-GO
20	Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo: um estudo no estado de Sergipe
21	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba
22	Relações entre o curso de Engenharia Agrônoma do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo
23	Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias
24	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)
25	Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos
27	O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do PRONERA
28	A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense
29	PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária
30	A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado-RS: instrumento de subordinação capitalista
31	Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS

Fonte: Organização da autora com base nos dados da pesquisa.

Com isso, foi possível construir a bibliografia sistematizada, que se refere à relação dos trabalhos, teses/dissertação que compõem o *corpus* de análise, a partir dos seguintes itens: número de identificação do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível da Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), objetivo, metodologia e resultados. Esse tipo de sistematização mais detalhada dos possibilita um aprofundamento quanto aos aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos presentes nas teses e dissertações analisadas.

Para melhor compreensão, o quadro da Bibliografia Sistematizada ficou estruturado conforme exemplificado a seguir:

**Quadro 8 - Representação da Bibliografia Sistematizada**

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Designação do número de ordem variando de 1 a 33; a disposição obtida conforme e apresentação no resultado da busca.	Registro do ano de finalização do trabalho	Registro feito conforme apresentação do trabalho na Ficha Catalográfica.	Conforme registro na Plataforma contemplando elementos gráficos apresentados.	Registro feito conforme apresentação do trabalho na Ficha Catalográfica.	Considerando a íntegra dos textos disponibilizado na Plataforma	Considerando a íntegra dos textos disponibilizado na Plataforma	Considerando a íntegra dos textos disponibilizados na Plataforma

Fonte: Organização da Autora com base nos estudos de Santos e Morosini (2021).

Ainda sobre a constituição do quadro da bibliografia sistematizada, é importante ressaltar que tomamos como referência a regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para resumos científicos – NBR 6028, bem como para a compreensão de Objetivo, Metodologia e Resultados a partir dos estudos de Minayo (2007).

De acordo com a NBR 6028, o resumo, de maneira geral, tem como função a apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento, e pode ser classificado em dois tipos: resumo indicativo e resumo informativo. O resumo do tipo indicativo levanta os pontos principais do documento sem apresentar detalhes, como dados qualitativos e quantitativos, e, de modo geral, não dispensa a consulta ao original. Já o resumo informativo aponta finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que seja possível, inclusive, dispensar a consulta ao original (ABNT, 2021). Este último é o mais recomendado para teses e dissertações.

Quanto à compreensão de objetivo de acordo Minayo (2007, p.43), esse aspecto “[...] corresponde ao que é pretendido com a pesquisa, que metas almejamos alcançar ao término da

investigação. É fundamental que esses objetivos sejam possíveis de serem atingidos.” Já a metodologia pode ser definida como:

Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico. A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados (Minayo, 2007, p. 43).

Por fim, os resultados podem ser entendidos como análise e interpretação dos dados. De acordo com a autora, há pesquisadores que entendem a “análise” como descrição de dados, e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. “Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (Minayo, 2007, p. 68).

Tendo o *corpus* de análise bem definido e sistematizado, a próxima etapa do Estado do Conhecimento o é o passo V, que consiste na *Construção das Categorias e Análises* do Corpus (Morosini; Fernandes, 2014), (Morosini, 2015). No caso da presente investigação, esse processo se deu a partir da leitura dos resumos completos, bem como das análises realizadas anteriormente, durante a construção das bibliografias anotadas e sistematizadas. Assim, foi possível construir categorias centrais, que classificassem de maneira geral os trabalhos a partir de sua relação com a temática em estudo, no caso, a política de Educação do Campo no Brasil. Dentro dessas categorias centrais, foi possível estabelecer subcategorias, as quais explicitam com maior clareza as temáticas específicas tratadas em cada uma das categorias principais.

É importante pontuar que o termo categoria aqui utilizado não faz referência a categorias de análise, mas está posto no sentido dado pela metodologia do Estado Conhecimento para sistematização dos trabalhos em blocos temáticos comuns. Portanto, não se opõem aos princípios da abordagem dialética, na qual as categorias analíticas não devem ser postas *a priori*, mas devem ser uma construção referenciada pela materialidade do objeto em estudo.

Para melhor compreensão, é apresentada a seguir a representação da bibliografia categorizada:

**Quadro 9 - Bibliografia Categorizada: categorias e subcategorias, política de Educação do Campo no Brasil, teses e dissertações (2010-2020)<sup>2</sup>**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de trabalhos</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Aspectos gerais da política de Educação do Campo	17	Construção e/ou Materialização da política	13
		Programas Nacionais	3
		Produção do Conhecimento	1
Aspectos específicos da política de Educação do Campo	11	Educação Infantil	1
		Ensino Superior	3
		Educação Integral Integrada	1
		Formação de Professores	1
		Educação Técnica Profissional	1
		Currículo	1
		Financiamento	2
		Gestão Educacional	1
Outros	2	Territorialidade	1
		Trabalho	1

Fonte: Organização da autora com base nos estudos de Santos e Morosini (2021) e no resumo dos trabalhos analisados.

Na categoria “Aspectos gerais da política de Educação do Campo” está situado o maior número de trabalhos, com um total de 17, o que corresponde a pouco mais da metade dos 30 trabalhos analisados. Dessa categoria, resultaram 3 subcategorias, ficando 13 trabalhos classificados na subcategoria “Construção e/ou Materialização da política”; 3 na subcategoria “Programas Nacionais”; e apenas 1 na subcategoria “Produção de Conhecimento”.

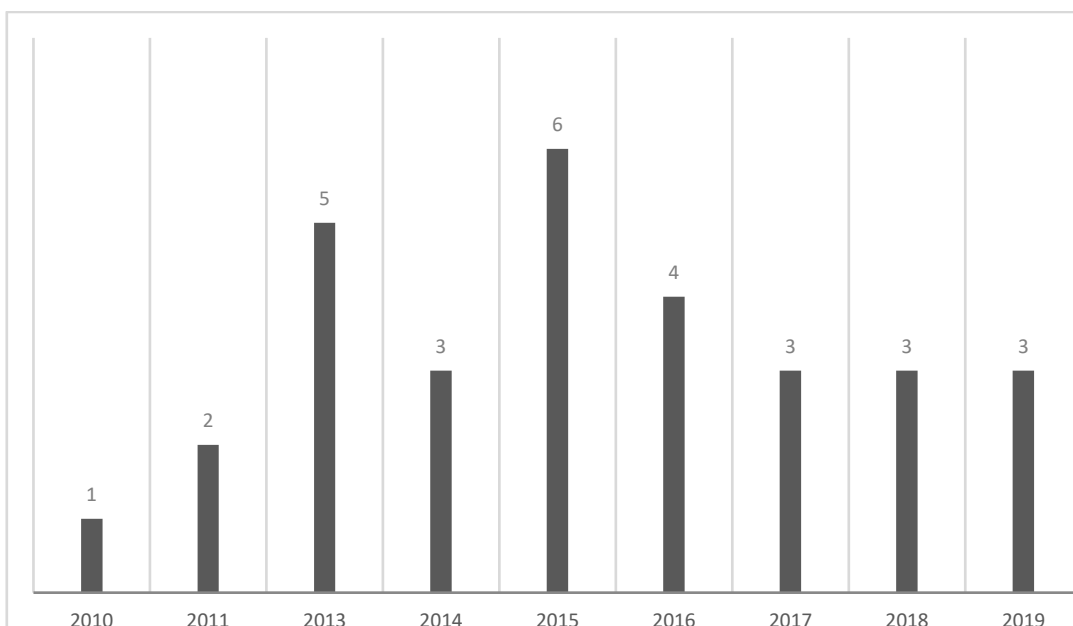
A segunda categoria de agrupamento, “Aspectos específicos da política de Educação do Campo”, apresentou 11 trabalhos, classificados em 8 subcategorias: 1 na subcategoria “Educação Infantil”; 3 na subcategoria “Ensino Superior”; 1 na subcategoria “Educação Integral Integrada”;

<sup>2</sup> Ver detalhamento no Apêndice A.

1 na subcategoria “Formação de professores”; 1 na subcategoria “Educação Técnica Profissional”; 1 na subcategoria “Currículo”; 2 na subcategoria “Financiamento”; e 1 na categoria “Gestão Educacional”. Os demais trabalhos que não se encaixaram nas duas categorias citadas anteriormente foram agrupados na categoria denominada “Outros”, totalizando 2 trabalhos, dos 30 analisados, também classificados em subcategorias, ficando 1 na subcategoria “Territorialidade”, e 1 na subcategoria “Trabalho”.

As teses/dissertações analisadas foram sistematizadas ainda de acordo com a quantidade de defesas por ano, quanto ao seu tipo (mestrado ou doutorado), e em relação à quantidade de pesquisas por programa de pós-graduação e por estado da federação em que o Programa se situa. Esse esforço de sistematização tem como finalidade apreender as características gerais dos trabalhos, na tentativa de visualizar um panorama da produção analisada. O gráfico a seguir apresenta a quantidade de defesas por ano:

**Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos defendidos por ano (2010-2020)**



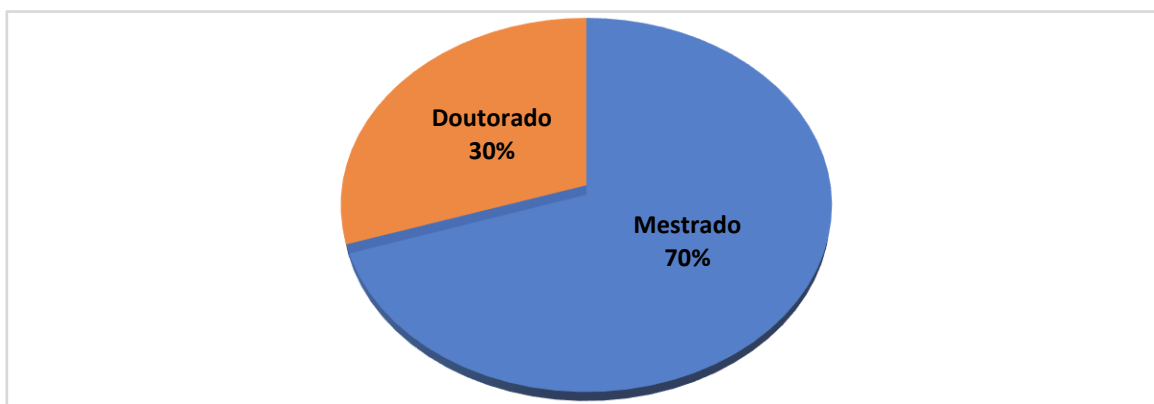
Fonte: Organização da autora com base nos dados coletados.

O ano que apresenta maior quantitativo de trabalhos defendidos é 2015, com 6 trabalhos, seguido do ano de 2013, com 5, e de 2016, com 4. Os anos que tiveram menor número de defesas foram 2017, 2018, 2013 e 2014, cada um com 3 trabalhos defendidos, seguidos de 2011, com 2 trabalhos, e de 2010, com apenas 1. É importante informar que nas buscas realizadas não foram

encontrados trabalhos nos anos de 2020 e 2012, no entanto, não é possível afirmar que não ocorreram defesas sobre a temática nesse período, cogita-se apenas que estas podem não ter sido encontradas nos mecanismos de busca adotados..

O gráfico a seguir apresenta a porcentagem de trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado em relação ao total analisado:

**Gráfico 2 - Porcentagem de trabalhos em nível de Doutorado e Mestrado (2010-2020)**



Fonte: Organização da autora com base nos dados coletados.

Do total de 30 trabalhos analisados, 70% são dissertações de mestrados (21 trabalhos), e 30% são teses de doutorado (9 trabalhos). É importante destacar que as dissertações de mestrado foram desenvolvidas em Mestrados Acadêmicos (MA) de diferentes áreas do conhecimento, com exceção do trabalho de nº 14<sup>3</sup>, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O quadro a seguir apresenta a quantidade de pesquisas por programa de Pós-graduação:

**Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por programa de Pós-Graduação (2010-2020).**

DOUTORADO	
Programa	Nº de trabalhos
Programa de Pós-Graduação em Educação	9

<sup>3</sup> Numeração de identificação do trabalho nas bibliografias anotadas e sistematizadas. Ver apêndice B e C.

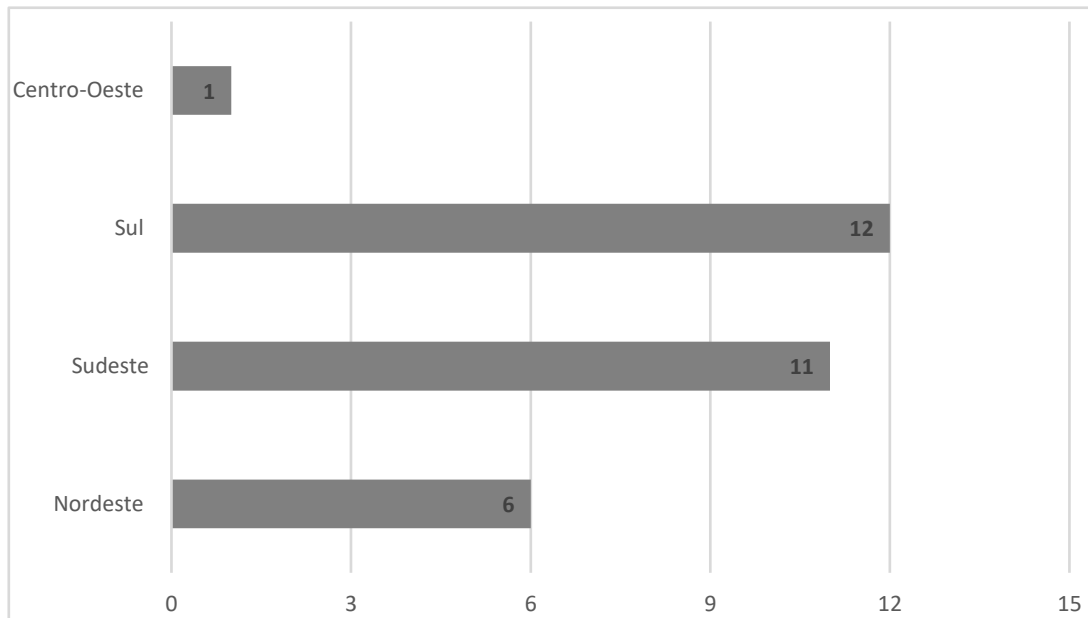


<b>MESTRADO</b>	
<b>Programa</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Programa de Pós-Graduação em Educação	10
Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais	1
Programa de Pós-Graduação em História	1
Programa de Pós-Graduação em Geografia	5
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	1
Programa de Pós-Graduação em Políticas e Gestão Educacional	1
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural	1
Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais	1

Fonte: organização da autora com base nos dados coletados.

Os programas de Pós-graduação que mais apresentaram trabalhos foram os da área da Educação, com 10 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Destaca-se que todas as pesquisas de doutorado se deram em programas de Pós-graduação em Educação, o que reforça a predominância de investigações sobre a política de Educação do Campo na área da Educação. Logo em seguida, observa-se os programas de Pós-graduação em Geografia, com 5 dissertações de mestrado, e os demais programas de diferentes áreas, que apresentaram 1 trabalho cada. Isso demonstra que a discussão sobre a política de Educação do Campo perpassa diferentes áreas disciplinares e temáticas do conhecimento, o que reafirma o caráter interdisciplinar da Educação do Campo.

Por fim, apresenta-se a seguir o gráfico com a quantidade trabalhos por região do país:

**Gráfico 3 - Quantidade de trabalhos por regiões do Brasil (2010-2020)**

Fonte: organização da autora com base nos dados coletados.

É possível observar que a região Sul é a que reúne uma maior concentração de trabalhos (12), seguida da região Sudeste (11). As regiões com menor número de pesquisas foi a Nordeste (6) e a Centro-Oeste (1). Não foram encontrados nos mecanismos de busca adotados especificamente para a presente pesquisa trabalhos da região Norte do país.

Vale ainda salientar que de acordo com informações publicadas no site do Ministério da Ciência, da Tecnologia e Inovação (ICTI)<sup>4</sup>, pratica-se uma classificação hierarquizada de área de conhecimento em quatro níveis, abrangendo nove Grandes Áreas (ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências exatas e da terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; engenharia e informática; linguística, letras e artes; multidisciplinar), 76 áreas e 340 subáreas, conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 10 - Organização das Áreas do Conhecimento no Brasil por níveis**

Níveis	Organização das Áreas do Conhecimento
--------	---------------------------------------

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em 23 dez. 2023.

<b>1º - Grande Área</b>	Aglomerar de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, refletindo contextos sociopolíticos específicos.
<b>2º - Área</b>	Conjunto de reconhecimentos inter-relacionados, coletivamente construídos, reunidos segundo a natureza do objeto de investigação, com finalidade de ensino, pesquisa e aplicações práticas.
<b>3º - Subárea</b>	Segmentação de área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados.
<b>4º - Especialidade</b>	Caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e subáreas.

Fonte: organização da autora com base em informações da CAPES (2023).

A Grande Área denominada “Multidisciplinar”, criada mais recentemente, comporta as Áreas: Biotecnologia; Ensino de Ciências e Matemática; Interdisciplinar e Materiais. A Interdisciplinar é formada pelas Subáreas Meio Ambiente e Agrárias; Sociais e Humanidades; Engenharia/Tecnologia/Gestão, Saúde e Biológicas.

Os trabalhos em estudo nesta Dissertação estão situados na Subárea “Sociais e Humanidades”, tendo a Educação como Especialidade, em diálogo com outras, como a Sociologia, Ciência Política, Filosofia, História e Geografia.

Consta no site da Capes<sup>5</sup> a informação, com base em dados apurados no ano de 2022, de que no Brasil existem 4.638 Programas de Pós-graduação (com 424.081 discentes e 109.548 docentes), sendo 1.225 Mestrados; 75 Doutorados, 2.465 Mestrado/Doutorado; 787 Mestrados Profissionais; 3 Doutorados Profissionais e 83 Mestrados/Doutorados Profissionais, envolvendo um total de 7.186 cursos.

**Tabela 2 - Panorama da Oferta de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**

<b>Região</b>	<b>População (%)</b>	<b>Programas (%)</b>	<b>Discentes (%)</b>	<b>Docentes (%)</b>
<b>Nordeste</b>	26,91	20,75	19,92	21,12
<b>Norte</b>	8,54	6,72	5,79	6,32

<sup>5</sup> Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em 23 dez. 2023.

<b>Sul</b>	14,74	21,03	20,00	18,95
<b>Centro-Oeste</b>	8,02	8,68	7,98	8,29
<b>Sudeste</b>	41,78	42,76	46,29	45,29

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Censo do IBGE (2022) e da CAPES (2023).

Na região Norte, segundo os dados de Censo Demográfico de 2022, encontra-se 8,54% da população brasileira, e 6,72% dos Programas (5,79% dos discentes; 6,32% dos docentes); na Sul estão 14,74% da população do país, e 21,03% dos Programas (20,00% dos discentes e 18,95% dos docentes); na Centro-Oeste estão 8,02% da população e 8,68% dos Programas (7,98% dos discentes e 8,29% dos docentes); a Sudeste conta com 41,78% da população, e 42,76% dos Programas (46,29% dos discentes; e 45,29% dos docentes).

A região Nordeste, onde se situa o Programa a que este trabalho está vinculado, concentra 26,91% da população brasileira, contando com somente com 20,75% dos Programas existentes no país, (total de 1.393), sendo que os discentes representam 19,92% e os docentes 21,12%, distribuídos em 963 Programas, representando 20,75% dos existentes no Brasil (358 Mestrados, 15 Doutorados; 417 Mestrados/Doutorados; 153 Mestrados Profissionais, 1 Doutorado Profissional e 13 Mestrados/Doutorados Profissionais. Como se pode observar, as desigualdades regionais marcantes que existem no Brasil também incidem sobre a relação da oferta da Pós-graduação.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015), existe ainda o passo VI da construção do Estado de Conhecimento, que diz respeito às *Considerações acerca do Campo e do Tema da Pesquisa*, a partir da construção de uma Bibliografia Propositiva. Esta, de acordo com Santos e Morosini (2021), é constituída pelos achados e proposições dos estudos dos trabalhos analisados e pelas proposições emergentes, que são aquelas apresentadas pelo pesquisador, autor do estado do conhecimento, a partir da análise realizada.

No entanto, tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, optou-se pela não realização desta etapa, adotando, conforme anunciado anteriormente, a construção analítica baseada no Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (1998; 2007), compreendendo que este apresenta maior aproximação com a abordagem dialética assumida na investigação e com o enfrentamento à problemática levantada em diálogo com as principais categorias cotejadas.

Conforme indicado por Sánchez Gamboa (1998), assume-se que a estrutura formal de uma ciência, precisamente, compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico

e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico, embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade. Tendo isso em vista, apresenta-se a elaboração a seguir:

**Quadro 11 - Ficha Níveis Orientadores da Análise**

<b>Níveis</b>	<b>Referência</b>
Nível Técnico	Refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.
Nível Metodológico	Faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.
Nível Teórico	Os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas e outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados etc.
Nível Epistemológico	Os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas e outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados etc.
<b>Pressupostos</b>	
Gnosiológico	Corresponde ao entendimento que o pesquisador tem do real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa, e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento.
Ontológico	Referem-se à concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão do mundo implícita em toda produção científica. Essa visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma.

Fonte: organização da autora com base nos estudos de Gamboa (1998; 2007).

Conforme atesta Gamboa (1998), a partir do Nível Epistemológico articulam-se os Pressupostos Gnosiológicos e Ontológicos, categorias mais complexas do processo de análise. Assim, a totalidade científica nos quatro níveis, antes indicados, conduz, em parte, ao processo de produção do conhecimento; por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidades.

Procedeu-se na análise do seguinte modo: primeiro realizou-se a abstração e anotação dos elementos lógicos da pesquisa científica (considerando as partes) conforme os níveis do Esquema, começando pelo Nível Metodológico; em seguida foi realizada a síntese dos elementos lógicos analisados em um sentido mais amplo (do todo), apontando as tendências epistemológicas reveladas no processo de análise; e, por fim, fez-se a construção da mediação com componentes da

historicidade do objeto (a política da educação do campo), considerando o movimento de retomada do concreto, buscando estabelecer as condições históricas em que as tendências epistemológicas se desenvolveram (reconstruindo a totalidade desintegrada anteriormente pelo processo de análise) a partir da constituição originária da Educação do Campo, cujos resultados serão apresentados na seção seguinte.

Diante do volume numérico de trabalhos que compõem o *corpus* de análise e considerando também as limitações que o período do mestrado apresenta, foi necessário estabelecer os critérios de escolha abaixo para a seleção dos trabalhos que foram analisados na íntegra, tendo em vista os marcos do Esquema Paradigmático:

- Quanto ao nível: são incluídos trabalhos de mestrado e de doutorado;
- Quanto ao ano de defesa: são incluídos o mais antigo e o mais recente dentre os de mestrado e os de doutorado;
- Quanto às áreas de concentração: são incluídas as que contabilizaram o maior número de trabalhos, no caso, Educação e Geografia.

Assim, foram montadas as seguintes listas: trabalhos de mestrado e de doutorado; trabalhos de mestrado e de doutorado hierarquizados pelo ano de defesa; e na sequência trabalhos de mestrado e de doutorado em ordem cronológica de defesa, considerando áreas de concentração, salientando que as 9 teses do *corpus* pertencem a programas de Educação.

**Quadro 12 - Trabalhos submetidos à análise a partir dos Níveis do Esquema Paradigmático**

Nº de Ordem do Trabalho	Ano de Defesa	Título do Trabalho	Área de Concentração
<b>Teses</b>			
01	2010	“Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil	Educação
22	2019	Relações entre o curso de Engenharia Agrônoma do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo	Educação
<b>Dissertações</b>			

11	2013	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)	Geografia
12	2018	Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR	Geografia
24	2022	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)	Educação
29	2019	PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária	Educação

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa.

Para a análise, foram privilegiadas as leituras da introdução, capítulo metodológico (caso tenha), conclusões e referências bibliográficas dos trabalhos, compreendendo que, de acordo com as normas que orientam a escrita científica, é onde podem ser mais facilmente encontrados os elementos lógicos científicos referidos em cada nível. A partir disso, foi possível desenvolver um processo de análise-síntese, realizando a separação das partes, conforme os componentes do Esquema Paradigmático, para na sequência fazer sua (re)articulação. Nesse processo, foi possível identificar as abordagens metodológicas que orientam os trabalhos analisados, a partir do que está explicitado nas próprias pesquisas, geralmente na parte que discorre sobre a metodologia utilizada.

A análise documental também integra o esforço de compressão do fenômeno em estudo, e nesse caso o suporte foi buscado nos marcos de origem da política de Educação do Campo. Conforme já mencionado, foram utilizados dois documentos principais, o Caderno nº 3 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), disponibilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), intitulado “O MST e a Pesquisa” e os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo”.

Na análise também buscou-se suporte nos Cadernos temáticos da Coleção “Por uma Educação do Campo”, formada por 7 volumes: 1 – Por Uma Educação Básica do Campo (Memória); 2 – A Educação Básica e o Movimento Social do Campo; 3 – Projeto Popular e Escolas do Campo; 4 – Educação do Campo: identidade e políticas públicas; 5 – Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo; 6 – Projeto Político-Pedagógico da Educação

do Campo, 1º encontro do PRONERA na região Sudeste; 7 – Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação.

Os Cadernos contêm registros da história do Movimento, o acúmulo de discussões teóricas, com análise sobre a conjuntura e a estrutura das questões conjunturais em que se situa a luta pela reforma agrária e pelo direito à educação do campo, bem como orientações retiradas de seminários e conferências, em torno da temática da Educação do Campo, considerando objetivos, princípios, projeto político-pedagógico-metodológico e os primeiros marcos normativos da política, tendo como autores as pessoas que naquele momento estavam mais próximas das movimentações desse processo. Os levantamentos para o processo analítico foram realizados principalmente nos volumes 4, 5 e 7.

Ainda, conforme já ressaltado, para a análise do conjunto das teses e dissertações identificadas no processo de busca adotado, optou-se pela proposta do Estado de Conhecimento, e na análise dos seis trabalhos verificados com maior profundidade utilizou-se o Esquema Paradigmático. A partir desse conjunto, buscou-se uma articulação com os objetivos e princípios de origem da Educação do Campo, mediante um processo de estudo aprofundado dos elementos sobre os marcos de origem da Educação do Campo, composto por ideias sobre a política articulada nos documentos citados.

Diante do exposto, para maior clareza dos passos tomados, apresenta-se a seguir informações sobre o processo de organização e realização da busca nos trabalhos, que se realizou inicialmente com o uso de descritores, considerando as ideias centrais que compõem cada nível e pressuposto, e a partir daí, fez-se a leitura dos contextos de discussão identificados nas buscas para escolher os fragmentos a serem incluídos na ficha, com identificação de página. Ressalta-se que em alguns casos a análise se realizou por aproximações sucessivas, pois não foram encontrados resultados na busca pelos descritores, indicados no quadro abaixo.

**Quadro 13 - Sobre a dinâmica de sistematização dos dados para a análise a partir do Esquema Paradigmático**

Níveis	Estratégias de busca	Descritores/referências utilizadas	Localização da busca
--------	----------------------	------------------------------------	----------------------



<b>Técnico</b>	Identificação dos processos que envolvem estratégias de coleta/produção, sistematização e análise dos dados	Coleta de dados Produção de dados Sistematização de dados Análise de dados	Resumo, introdução e seção dedicada à metodologia
<b>Metodológico</b>	Identificação da classificação da pesquisa quanto à abordagem, concepção e procedimentos de pesquisa	Abordagem da pesquisa Concepção de pesquisa Pesquisa qualitativa Pesquisa quantitativa Pesquisa mista/qualiquantitativa	Resumo, introdução e seção dedicada à metodologia
<b>Teórico</b>	Identificação dos marcos teóricos, núcleo(s) conceitual(ais)-categorial(ais) básico(s); autores de referência	Revisão de literatura Levantamento bibliográfico Quadro teórico Referencial teórico Categorias de referência Conceitos de referência	Resumo, introdução, seção dedicada à metodologia, corpo de trabalho
<b>Epistemológico</b>	Identificação da concepção e de ciência e cientificidade	Ciência Cientificidade	Resumo, introdução, seção dedicada à metodologia, corpo de trabalho, considerações finais
<b>Pressupostos</b>			
<b>Gnosiológico</b>	Identificação do entendimento sobre o real, o abstrato e o concreto do fenômeno implicado na pesquisa em geral e sobre política de Educação do Campo	Real/realidade (concreto/abstrato)	Resumo, introdução, seção dedicada à metodologia, corpo de trabalho, considerações finais
<b>Ontológico</b>	Identificação da concepção de homem/sujeito, sociedade, história em que se situa a política de Educação do Campo, na relação com a visão de mundo integrada e totalizante	Homem/sujeito visão de mundo ação do homem/sujeito no mundo e na história	Resumo, introdução, seção dedicada à metodologia, corpo de trabalho, considerações finais

Fonte: Elaboração da autora, baseado no Esquema Paradigmático de Gamboa (1998).

A busca dos pressupostos requereu uma análise mais apurada por estarem geralmente diluídos no texto do trabalho, e, portanto, exigiram a análise na íntegra da obra. Para tanto,

considerou-se a compreensão de Saviani (2017) quando afirma que “*episteme*” e “*gnosis*” se articulam de modo difuso à ideia de conhecimento, porém, os seus significados não são idênticos. Assim, “*gnosis*” significa conhecimento em termos gerais, em sua acepção ampla, “*episteme*” refere-se ao conhecimento metódico, sistemático, controlado, ou seja, científico. Para esse processo de compreensão, ele afirma ser importante considerar que “*sofia*” significa sabedoria, isto é, o conhecimento decorrente da experiência vivida, e “*doxa*” designa opinião, que remete ao conhecimento de senso comum, espontâneo, ligado à vida cotidiana (Pereira, 1976 *apud* Saviani, 2017).

Nesse sentido, a epistemologia reporta a um conhecimento que remete ao contexto científico, porém, situado em determinada compreensão sobre o real. A gnosiologia, diferente da epistemologia, apesar de também reportar ao conhecimento, diz respeito à teoria da ciência, ou seja, à teoria do conhecimento. A epistemologia nos situa no mundo da ciência, e a gnosiologia nos situa em relação à teoria científica adotada, sendo mais específica. Tratar da política de Educação do Campo do ponto de vista epistemológico implica saber se o conhecimento produzido a respeito se inscreve nos limites da ciência. Tratá-la do ponto de vista gnosiológico implica saber sobre a teoria de ciência em que essa produção se inscreve.

Buscou-se no próprio Saviani (2010) a compreensão geral sobre ciência, que, segundo ele, tem sua definição modificada ao longo da história, enfrentando descrédito na atualidade, de modo que em cada época há predominância de determinadas concepções científicas, mas, de modo geral, a ciência reporta a “saber metódico, sistematizado” (p. 29).

Ele também nos auxilia na compreensão sobre a ontologia, e o faz a partir da análise dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, explicando que são “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155). Assim, a análise de teses e dissertações a respeito da política de Educação do Campo deve entender como esses fenômenos são situados na história e como é tratada a ação dos sujeitos que estão no contexto de sua existência e desenvolvimento.

Duarte (2012, p. 3) explica que a maneira de “conceber o objeto de uma ontologia da educação toca no problema da noção de desenvolvimento histórico do gênero humano, isto é, toca no problema da concepção de história”. Ressalta que “quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico

contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.” Diante do exposto, apresenta-se no capítulo a seguir mediações e considerações produzidas a partir do último passo da análise.

## **4 CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE E PARA ONDE APONTA A TEORIA?**

O quarto e último capítulo da dissertação apresenta as mediações e considerações gerais produzidas a partir do último passo da análise. Trata-se de um passo decorrente da construção metodológica do Estado de Conhecimento, em que se identificou um corpus a partir do qual foram selecionados seis trabalhos envolvendo teses e dissertações e submetidas à análise a partir do Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa, considerando relações entre marcos de origem da política de Educação do Campo e aspectos epistemológicos abordados nesses trabalhos. Vale adiantar que, conforme Gamboa (2007, p. 37), “não existem abordagens metodológicas totalmente definidas ou ‘puras’, por isso, é comum que em muitas investigações se encontrem mescladas”, portanto, trata-se de um esforço de aproximações sucessivas.

### **4.1 Percebendo o objeto como parte de um todo: as mediações produzidas na análise da produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo**

Considerando a importância do MST nos marcos de origem da Educação do Campo, esse processo merece destaque, pois apesar de não possuir status acadêmico, em relação aos níveis dos programas de pós-graduação, tem forte implicação com a produção de conhecimento que tornou possível a construção da Educação do Campo, especialmente nos seus primeiros movimentos.

De acordo Trindade e Costa (2018, p. 299), “a questão agrária vista na perspectiva da maneira como a sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza está relativamente ligada às questões econômicas, sociais, políticas, ambientais e educacionais.” Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em defesa da valorização do modo de vida camponês em suas especificidades e pelo direito à terra, por meio da reforma agrária, “não é uma luta fácil, tendo em vista o padrão cultural dominante que foi construído em nossa sociedade desde as lutas do período colonial no Brasil, entre colonizador e colonizados, até os dias atuais.”

Caldart (2001, p. 207) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, também conhecido como o Movimento sem Terra ou MST, “é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil.” Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do Brasil, e aos poucos se

expandiu por todo o país. Em termos de marcos históricos e cronológicos, o MST teve sua gestão no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná. Atualmente, o Movimento está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos no Encontro de 84, ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.”

Assim, o MST nasce da luta da classe trabalhadora camponesa como forma de resistência, enfrentamento e oposição ao modelo de produção capitalista agrário instaurado no campo. As principais pautas de luta do movimento são a expropriação de terras e a exploração do desenvolvimento capitalista no meio rural, tendo como objetivos “a luta por acesso à terra, a luta por reforma agrária e a luta por mudanças sociais na estrutura formativa latifundiária do país, propondo mudanças na matriz de produção do capitalista agrário por uma matriz mais agroecológica e sustentável para garantia da soberania alimentar” (Trindade; Costa, 2018, p. 301).

Ainda de acordo com os autores, ao longo do processo histórico de luta e resistência dos movimentos sociais do campo, foram implantados programas de reforma agrária atrelados à cultura, produção, educação, saúde, políticas agrícolas e infraestrutura social. Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à terra como meio de produção é ampla, e perpassa vários setores da sociedade, pois também é, sobretudo, “uma luta política de um projeto popular de democratização de acesso à terra e redistribuição de renda” (Trindade; Costa, 2018, p. 302).

Dessa maneira, de acordo Caldart (2001), o debate entre as ações do MST, a questão agrária no Brasil e a Educação do Campo, diz respeito à necessidade – política e pedagógica – de pensarmos o movimento social também como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos. A autora completa ainda que:

Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um *modo de produção da formação humana*, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de *vida e morte e de vida inteira*, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade (Caldart, 2001, p. 210).

A respeito do caráter pedagógico do Movimento, Trindade e Costa (2018, p. 308) pontuam que a proposta educacional do MST se baseia em quatro correntes epistemológicas distintas, sendo: “a Educação Popular almejada por Paulo Freire, que tinha como princípio a liberdade e igualdade humana; a Pedagogia Socialista, por meio das experiências de luta social e política dos movimentos sociais; a Pedagogia em Movimento, difundida pelo MST em sua dinâmica histórica de luta e a Educação do Campo”, que surge dentro dos movimentos sociais do campo por direito à terra e à educação.

Portanto, ao tratar sobre a questão agrária no Brasil a partir dos avanços e retrocessos da luta pela Reforma Agrária na conjuntura atual, é imprescindível destacar o papel político desempenhado pelo MST na reentrada desse tema na agenda do país, mediante o processo de formação dos sem-terra dentro do movimento. Podemos compreender o processo histórico de formação dos sem-terra do MST como “constituidor de uma determinada *matriz pedagógica*, ou a materialização de um *modo de produção da formação humana*, que tem o *movimento como princípio educativo*, a luta social como base conformadora desse movimento educativo, e a *pedagogia da história* como cimento principal que interliga as diversas dimensões deste movimento” (Caldart, 2001, p. 217).

Ao longo da sua trajetória histórica de movimento social de trabalhadoras e trabalhadores do campo, marcada por lutas, desafios e um processo contínuo de resistência, “o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país” (Caldart, 2001, p. 2008). Uma das principais características que marcam o movimento é a multiplicidade de dimensões em que atua, como explica a autora:

O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras), acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos, se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena (Caldart, 2001, p. 208).

Dentre os vários espaços em que o MST se encontra está o da pesquisa. O Caderno nº 3 do ITERRA foi lançado no ano de 2001, e no primeiro parágrafo do texto de introdução consta que “Nosso objetivo com este texto é proporcionar uma reflexão a respeito da pesquisa do e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST” (ITERRA, 2001, p. 7). Antes disso,

afirma que a pesquisa para o Movimento Sem Terra (MST) é compreendida como “compromisso de transformação” (ITERRA, 2001, p. 5). O documento também informa que o MST, naquele momento (2011), dava os primeiros passos para a construção de uma Agenda de Pesquisa.

Sobre as condições objetivas para a realização desse tipo de atividade, ressalta que “sabemos que fazer pesquisa com as condições que nos defrontamos é um grande desafio. A escassez dos recursos básicos para a realização das pesquisas faz com que tenhamos que nos desdobrar e usar intensamente a criatividade para efetivarmos os nossos projetos”. Explica também que “por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária”, e que “as pesquisas realizadas por membros do MST possuem um caráter interativo com outras instituições públicas. Na maior parte das vezes, os projetos são desenvolvidos em sistemas de parcerias, de modo que os objetivos e interesses se complementam na perspectiva do desenvolvimento humano, voltados para a realidade das lutas pela terra e pela reforma agrária” (p. 7-8-10).

A respeito do compromisso do pesquisador, compreende que este se baseia no princípio de conhecer a realidade para transformá-la. Nesse sentido, é necessário fazer ciência considerando o real, com atenção para as realidades específicas, evitando generalizações, podendo contribuir com a elaboração de políticas públicas que alterem qualitativamente a realidade estudada. Assim, em torno da Agenda de Pesquisa, reúne-se um coletivo de pesquisadores situados em áreas de concentração, linhas e eixos temáticos (ITERRA, 2001), conforme destacado anteriormente. Explica que “as dimensões dessas áreas são extensas, o que possibilita ao mesmo tempo a amplitude do projeto de acordo com as realidades regionais do país e o direcionamento dos objetivos em torno das preocupações e necessidades dos Sem Terra” (p. 14).

Cumpra salientar que naquele ano (2001), já havia a explicação de que a agenda não representava a totalidade da problemática enfrentada pelo MST, e, considerando a conjuntura, informou-se que “as áreas de concentração delimitam a extensão máxima das questões que interessam ao MST”. Sabe-se que a Agenda vem passando por atualizações, contudo, esse registro dos primeiros passos é importante por demarcar a intencionalidade e os condicionamentos colocados no contexto do desenvolvimento do conhecimento em torno da questão agrária e da Educação do Campo.

Além da temática preferencial, também há preocupação com as questões teóricas e metodológicas, afirmando que “o rigor metodológico é um modo de preservarmos esta qualidade. [...]” e que:

As questões teóricas referem-se aos autores que utilizamos como referências para construir nossa compreensão a respeito dos temas que nos propomos estudar. É por meio das correntes teóricas, ou seja, da leitura de diferentes obras, que elaboramos nossos pensamentos acerca da questão estudada. Desse modo, é preciso que haja coerência com relação às correntes de pensamento. Essa é uma condição fundamental para a realização da análise crítica do problema pesquisado (p. 15).

Consta no Caderno 4 da coleção Por uma Educação do Campo, intitulado “Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas”, que o termo educação básica foi agregado, ficando, portanto, “Por Uma Educação Básica do Campo”. Tal ação indica a ampliação dos horizontes da proposta. Relata que o Caderno resulta de um processo de discussão sistematizada no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, ocorrido em 2002, na UnB, com diversas participações de organizações sociais, ressoando, ao mesmo tempo, a caminhada anterior (Por Uma Educação do Campo, vol. 4, 2002).

Os objetivos do Movimento Por uma Educação do Campo reafirmam as “principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico Por Uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação”, dentre as quais a de nº 9, que expressa: “O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo” (Por uma Educação do Campo, Vol 4, 2002, p. 14).

Caldart (2002, p. 18-9) afirma que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...] mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem.

Desse modo, dá destaque aos sujeitos e titulares na construção desse direito: “Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica” (p. 25).

No Caderno nº 5, intitulado “Contribuições para um Projeto de Educação do Campo”, lançado no ano de 2004, está escrito que “O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma



interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação [...]” (Molina e Jesus, 2004, p. 11). Caldart (2004, p. 19) destaca também que “A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais”.

Sobre a responsabilidade pela implementação da política, Arroyo (2004, p. 55) defende que “A reprodução do uso privado do público é uma das determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural. Reivindicar que seja assumida na agenda pública deverá significar criar mecanismos compulsórios de superação desse tradicional uso privado do público.”

O Caderno 7 da coleção Por uma Educação do Campo, intitulado “Campo-Políticas Públicas-Educação”, lançado no ano de 2008, reúne a sistematização produzida no III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), realizado em outubro de 2007, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), na cidade de Luziânia/GO.

Consta no documento uma apresentação do Programa, a partir dos seus objetivos e ações. Na sequência, Olivera e Santos (2008, p. 25) reportam-se aos direitos sociais contidos na Constituição de 1988, destacando que “A materialidade desses direitos exige que o Estado construa políticas públicas para sua oferta”; trazendo o seguinte questionamento: “Como fazer para o Estado implementar políticas públicas que, de fato, garantam o respeito às diferenças no tocante ao acesso aos direitos?” (p. 27). Respondem afirmando o seguinte: “se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação” (p. 27).

Evidenciam assim uma concepção de Estado ao atestarem que:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade (p. 27).

A respeito do modo de construção, afirmam: “Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes

dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional, ou seja, uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social destes sujeitos” (p. 30).

Sobre o caráter das políticas educacionais, Duarte (2008, p.37) registra que:

[...] devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formatação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir o acesso à educação.

Fernandes (2008, p. 44-45) destaca o debate paradigmático na discussão da Educação do Campo do mundo rural. Demarca dois paradigmas: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário, duas visões presentes nas teorias e nas políticas públicas. Segundo ele, “o problema e a solução estão colocados para os dois paradigmas [...]. Enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas constata.” Todavia, no que se refere à perspectiva da solução, ambos diferem estruturalmente.

Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma.

Caldart (2008, p. 65) volta à provocação sobre o tipo de política: “A questão de fundo parece ser: que concepção/projeto de campo o Pronera está ajudando a construir? E que concepção de educação nos orienta e estamos ajudando a afirmar por meio das práticas e da pressão por políticas públicas de educação para as áreas de reforma agrária?” Adverte que há uma disputa conceitual em curso:

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (Caldart, 2008, p. 69).

Ao tratar sobre a presença da Educação do Campo nas estruturas do Estado, como secretarias e ministérios, afirma que começa a acontecer um deslocamento “de sua identidade originária” (p. 70), dependendo dos interesses, conflitos e sujeitos envolvidos. Assim, emergem as defesas divergentes: por um lado, que se retire do campo do Estado, para que a Educação do Campo não se faça sem os sujeitos sociais concretos; e, por outro, a defesa de retirar da Educação do Campo a dimensão de política pública, por medo de que a relação com o Estado contamine os seus objetivos. Outros posicionamentos vêm da compreensão de que “o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo” (Caldart, 2008, 70-71).

A partir daí, reporta à materialidade de origem, afirmando, a respeito da Educação do Campo, que primeiro “foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma ‘ideia’ de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (p. 71). Segundo: “A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas”. Terceiro: “A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo”. Quarto: “A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (p. 71-72).

Sintetiza afirmando que é necessário articular os momentos da Educação do Campo como denúncia, da Educação do Campo como positividade e como superação e utopia. Fazer com que os sujeitos se juntem nesses três momentos representa a superação da contradição existente na promoção da política. Enquanto isso não acontece, é necessário manter a contradição instalada, o que significa “continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital.” (p. 76)

## 4.2 Do todo às partes: procurando as articulações internas da análise epistemológica a partir do Esquema Paradigmático

De acordo com Gamboa (2007, p. 52), a análise epistemológica “supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade de sentido.” Posto isso, o presente tópico caracteriza-se por trazer análises de cunho mais descritivo, acerca das teses e dissertações analisadas, buscando aprofundamento das categorias lógico-abstratas que compõem os diferentes níveis e pressupostos do Esquema Paradigmático. Esse movimento é necessário para que seja possível compreender com maior elucidação as articulações internas da produção em estudo, para em seguida contextualizá-las em relação à totalidade do concreto histórico ao qual pertence. Importante destacar ainda que tal movimento não está deslocando uma dimensão da outra, devendo ser vistas de maneira concomitante durante os processos de análise, sendo esta organização apresentada apenas para fins de sistematização da estrutura lógica da dissertação.

Os seis trabalhos (nº 01, nº 22, nº 11, nº 12, nº 24 e nº 29) estão identificados na Dissertação a partir da designação feita na tabela de bibliografia, apresentada anteriormente, com base na orientação de Santos e Morosini (2021), como foi informado na metodologia. A primeira fase traz a leitura flutuante dos dados coletados no banco de dados, culminando na organização da bibliografia anotada, na qual se fez a leitura mais aprofundada dos objetivos, metodologias e resultados dos trabalhos elencados, dando origem à bibliografia sistematizada e categorizada.

Informou-se que foi feita a exclusão de 3 trabalhos por não se alinharem ao objeto central desta investigação; porém, apesar das exclusões, a ordem numérica atribuída na sistematização não foi alterada, tendo em vista que a numeração tem por finalidade identificar o trabalho, e não quantificar o todo. Assim, é possível identificar com maior clareza de qual pesquisa se está tratado quando citado o seu respectivo número de ordem.

A seguir, apresenta-se a Ficha 1, com uma visão panorâmica dos níveis e pressupostos identificados na busca:

<b>nº1</b>	<b>Título:</b> “Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil (ANTONIO, 2010)
<b>Nível Técnico</b>	

<p>“<b>Pesquisa documental</b>, de “fonte primária” [...], constituiu-se como campo do conteúdo fundamental adotado nesse processo de estudo de <b>documentos oficiais</b> e dos <b>produzidos pelos movimentos sociais populares</b>.” (p. 20, grifo nosso)</p> <p>“Prática de pesquisa para desenvolver este trabalho acadêmico pautou-se por um cotejamento <b>bibliográfico</b> e, de certo modo, <b>documental</b>.” (p.17, grifo nosso)</p>
<b>Nível Metodológico</b>
<p>“Dessa maneira, propõe-se a utilizar a <b>ferramenta teórica do materialismo histórico e dialético</b> como pressuposto à análise e a <b>pesquisa qualitativa como orientação metodológica</b> de pesquisa.” (p.17, grifo nosso)</p> <p>“<b>No decorrer do estudo bibliográfico e documental</b> referente ao tema e questões, mas não especificamente apenas acerca destes, <b>foram se constituindo e definindo as principais questões e categorias</b> consideradas fundamentais para a exposição reflexiva nesta tese” (p. 21, grifo nosso)</p> <p>“No decorrer do estudo <b>bibliográfico e documental</b> referente ao assunto, ou fenômeno, <b>foram se constituindo e definindo os “conteúdos”</b> considerados fundamentais para esta exposição reflexiva particular, que não se restringem a este estudo, porque a realidade em seu movimento se apresenta muito mais rica do que a pesquisa consegue focar.” (p. 21, grifo nosso)</p>
<b>Nível Teórico</b>
<p>“A revisão bibliográfica recebeu um tratamento em suas relações significativas com o objeto pesquisa, <b>a partir das produções teórico-científicas</b> como constituintes de mediações para compreender esta dinâmica social do tema estudado” (p. 20, grifo nosso)</p> <p>“[...] a leitura que se fará da “<b>hegemonia</b>” proposta por <b>Gramsci e outros autores</b>, a partir da perspectiva dos movimentos sociais populares do campo” (p.56, grifo nosso)</p> <p>“[...] apreender, principalmente conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: <b>Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho</b>, entre outros.” (resumo, grifo nosso)</p>
<b>Nível Epistemológico</b>
<p>“Circunscrita nos pressupostos do <b>materialismo histórico e dialético</b> [...] <b>propõe-se a utilizar a ferramenta teórica do materialismo histórico e dialético</b> como pressuposto à análise e a pesquisa qualitativa como orientação metodológica de pesquisa” (p. 17, grifo nosso)</p> <p>“<b>Contrariamente aos fatores da neutralidade científica</b>, quando conscientemente reconhecida e politicamente assumida a prática de pesquisa pode ampliar ainda mais a compreensão histórica do fenômeno abordado [...] Numa prática assumida como comprometida socialmente, as categorias e os conceitos utilizados são criados, organizados, transformados e aplicados dentro da visão, dos valores e das relações que os grupos sociais estabelecem entre si, que não separam o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto ” (p. 18, grifo nosso)</p>
<b>Gnosiológico</b>
<p>“O <b>método dialético</b> apóia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo; a essência do mundo é a matéria. Ou seja, ao se tratar da “essência do fenômeno” é importante dizer que se está referindo ao fundamento da coisa, pelo qual o fundamento representa o <i>interior</i> de todo o estudo, é um momento mais profundo da essência [...] Na construção do conhecimento, <b>o ponto de partida é sempre a realidade concreta</b>, ou seja,</p>

as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais” (p. 18, grifo nosso)

“A **abordagem dialética pode apresentar três aspectos**, pelos quais o primeiro se liga à ontologia, o segundo ao método filosófico geral, e o terceiro à metodologia das ciências sociais propriamente ditas” (p. 17, grifo nosso)

“Pesquisa dialética **busca romper com as abordagens de caráter apenas empírico dos fragmentos ou das partes**, para que se possa realmente **compreender a realidade concreta como um todo a partir de seus elementos constitutivos no processo de produção contraditória**” (p. 19, grifo nosso)

#### Ontológico

“É um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo organizados na Via Campesina, e que por tais práticas **constituem-se como protagonistas de ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo** para superar um quadro social de acesso à educação escolar” (p. 16, grifo nosso)

“É **essa mesma trajetória** que os movimentos sociais populares do campo, através do movimento “Por uma Educação do Campo”, propõem-se a superar **quando se colocam como agentes ativos da esfera democrática**, como formas de luta ou pressão social que manifestam as lacunas que a sociedade e o Estado brasileiro deixam na educação para a classe trabalhadora, neste caso, do campo” (p.17, grifo nosso)

“Nesta abordagem **não há uma redução da realidade objetiva e de sua independência ontológica**, mas a ênfase no sentido de que **a natureza, a matéria, o objeto são significados pela atividade humana**” (p. 18, grifo nosso)

“Por essa concepção filosófica, que explica a **relação do homem com os processos de sua constituição ontológica**, tem-se definido o sentido geral do trabalho. É um sentido que traz acentuada a **relação do homem com a natureza**, que a partir dessa constitui a “intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação)” (p. 173, grifo nosso)

“O processo de passarmos da atividade teórica para uma ação concreta é um desafio que convivemos no processo da pesquisa em nossa constituição a partir do conjunto das relações sociais” (p. 18)

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

No trabalho nº 1 não há um capítulo reservado à metodologia, as informações a esse respeito estão na introdução. O autor analisa o movimento “Por uma Educação do Campo”, e utiliza-se do marco temporal estabelecido no trabalho para, a partir daí, articular “aspectos do processo histórico que envolve ou interfere na sua constituição, nas produções do conhecimento popular, do conhecimento científico-acadêmico, de concepções ou orientações educativas e de práticas político-pedagógicas, normatizações legais ou institucionais no Estado brasileiro”. Ainda conforme o autor, nesse processo, estão representadas também “outras dinâmicas políticas de veiculação das concepções sociais de mundo que expressam, definem e balizam as práticas sociais contraditórias aos direitos por educação pública e de sua prática em nossa sociedade” (Antonio, 2010, p. 13).

Quanto ao nível técnico, o autor informa que o trabalho trata-se de uma pesquisa documental, de “fonte primária”, na qual foi realizado um processo de estudo de documentos oficiais e também daqueles produzidos pelos movimentos sociais populares do campo, como os do movimento em ‘Por uma Educação do Campo’, foco da investigação. Assim, conforme indicado no texto, “a prática de pesquisa para desenvolver este trabalho acadêmico pautou-se por um cotejamento bibliográfico e, de certo modo, documental” (Antonio, 2010, p. 17).

A respeito da revisão bibliográfica, esta recebeu um tratamento em “suas relações significativas com o objeto da pesquisa, a partir das produções teórico-científicas como constituintes de mediações para compreender esta dinâmica social do tema estudado”, o que configura assim o seu nível teórico (Antonio, 2010, p. 20).

Ainda sobre o nível teórico, quanto às principais categorias analisadas e os autores cultivados, é possível identificar que “[...] a leitura que se fará da “hegemonia” proposta por Gramsci e outros autores, a partir da perspectiva dos movimentos sociais populares do campo” (p. 56). Além disso, é indicado logo no resumo da obra que o trabalho buscou “[...] apreender, principalmente conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, entre outros” (Antonio, 2010).

Sobre o nível metodológico da pesquisa, o autor informa que “no decorrer do estudo bibliográfico e documental referente ao tema e questões, foram se constituindo e definindo as principais questões e categorias consideradas fundamentais para a exposição reflexiva da tese”, de modo que “esta exposição reflexiva particular, que não se restringem a este estudo, porque a realidade em seu movimento se apresenta muito mais rica do que a pesquisa consegue focar.” (p. 21). Portanto, “a abordagem teórico-metodológica para realização da pesquisa situa-se numa perspectiva qualitativa, buscando estar circunscrita nos pressupostos do materialismo histórico e dialético” (Antonio, 2010, p. 17).

Dando continuidade às análises, no nível epistemológico o autor explicita novamente que utilizou o materialismo histórico e dialético, apresentando assim uma concepção de ciência e de cientificidade derivada do método, “contrariamente aos fatores da neutralidade científica, quando conscientemente reconhecida e politicamente assumida, a prática de pesquisa pode ampliar ainda mais a compreensão histórica do fenômeno abordado”. Portanto, numa prática assumida como comprometida socialmente, “as categorias e os conceitos utilizados são criados, organizados, transformados e aplicados dentro da visão, dos valores e das relações que os grupos sociais

estabelecem entre si, que não separam o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto” (Antonio, p. 18, 2010).

É importante pontuar ainda que se observou no processo de elaboração do texto a preocupação com uma sistematização que contemplasse as demarcações do método ao longo de todo o trabalho, assim, a pesquisa “circunscrita nos pressupostos do materialismo histórico e dialético [...] propõe-se a utilizar a ferramenta teórica do materialismo histórico e dialético como pressuposto à análise, e a pesquisa qualitativa como orientação metodológica de pesquisa” (Antonio, p. 17, 2010).

Conforme o método adotado, do ponto de vista gnosiológico, observa-se que a investigação explicita uma visão de mundo, representado na matéria, tendo que buscar, desse modo, a essência do fenômeno em seus fundamentos, a partir da realidade concreta historicamente produzida, em que homem e natureza não se separam. Explica que o método dialético “apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo; a essência do mundo é a matéria. Ou seja, ao se tratar da “essência do fenômeno”, é importante dizer que se está referindo ao fundamento da coisa, que representa o interior de todo o estudo, sendo um momento mais profundo da essência (Antonio, 2010, p. 18).

Ainda do ponto de vista gnosiológico, o autor destaca o fenômeno em estudo como uma construção coletiva, protagonizada pelos movimentos sociais do campo no Brasil e no mundo, que exige dinâmicas democráticas para que possa ampliar a sua incidência. “[...] Na construção do conhecimento, o ponto de partida é sempre a realidade concreta, ou seja, as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais” (Antonio, 2010, p. 18).

Assim, o método se articula do ponto de vista ontológico, filosófico e na metodologia das ciências sociais. Distancia-se da pretensão de neutralidade. A pesquisa dialética “busca romper com as abordagens de caráter apenas empírico dos fragmentos ou das partes, para que se possa realmente compreender a realidade concreta como um todo a partir de seus elementos constitutivos no processo de produção contraditória” (Antonio, 2010, p. 19).

Do ponto de vista ontológico, observou-se que o trabalho é articulado internamente a partir de uma visão de mundo em que a política de Educação do Campo se faz em movimento e de modo particular com a participação efetiva do Movimento por Uma Educação do Campo, uma construção coletiva que tem o protagonismo decisivo dos movimentos sociais do campo. “É um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo organizados na Via Campesina, e que por tais práticas constituem-se como protagonistas de ações



políticas coletivas na/pela Educação do Campo para superar um quadro social de acesso à educação escolar” (Antonio, 2010, p. 16).

Nesse processo, de acordo com o que consta no trabalho, o ser humano é artífice nas dimensões teóricas e práticas, que não podem se dissociar, indicando assim uma postura ontológica que, por sua vez, informa uma postura gnosiológica, ou uma teoria do conhecimento ancorada em um método no qual se articulam posturas e técnicas de pesquisa, com o suporte de construções teóricas expressas nessa teoria científica. Portanto, no método dialético “não há uma redução da realidade objetiva e de sua independência ontológica, mas a ênfase no sentido de que a natureza, a matéria, o objeto são significados pela atividade humana” (Antonio, 2010, p. 18).

<b>nº 22</b>	<b>Título:</b> Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo (CARVALHO, 2019)
<b>Nível Técnico</b>	
<p>“Inicialmente, partimos de uma <b>pesquisa bibliográfica e documental</b>, objetivando encontrarmos elementos pertinentes para fundamentarmos e problematizarmos a temática estudada.” (p. 31, grifo nosso)</p> <p>“<b>Coleta de dados</b> pode ser definida em <b>três momentos</b>: no primeiro momento, <b>referenciais teóricos</b> pertinentes a essa temática, <b>livros, teses, dissertações, artigos</b>. [...] No segundo, realizamos uma <b>pesquisa documental</b> [...] No terceiro partimos para o <b>contato direto</b> com o Diretor Geral e Diretor Pedagógico, Diretor do Núcleo de Engenharia Agrônômica, professores/tutores e estudantes do curso em estudo. [...], começamos a <b>observar as aulas presenciais e a assistir palestras</b> com o intuito de nos aproximar ainda mais dos sujeitos pesquisados, bem como do objeto de pesquisa e por fim foi realizada a <b>aplicação do questionário semiestruturado</b>”. (p. 32, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Metodológico</b>	
<p>“A pesquisa, portanto, trabalha com <b>duas abordagens, uma qualitativa e outra quantitativa</b> [...] Essa foi considerada também uma pesquisa de <b>abordagem descritiva</b>” (p. 32-33, grifo nosso)</p> <p>“A <b>dialética materialista</b> considera como fator determinante a prática social’. A prática revela o desenvolvimento do conhecimento. Por isso, analisar as condições e forma de consolidação desse curso foi importante. [...] ‘a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudanças permanentes, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa’” (p. 30, grifo nosso)</p> <p>“[...] A <b>metodológica ocorre quando as categorias permitem a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido</b>” (p.30, grifo nosso)</p> <p>“Quando nos colocamos de frente com os dados coletados no campo pesquisado, foram surgindo elementos centrais para a análise que nos propusemos a fazer.” (p. 31)</p>	
<b>Nível Teórico</b>	
<p>“Lançamos mão de alguns <b>referenciais bibliográficos</b> visando encontrarmos nas obras dos autores estudados: Pistrak (2000), Mészáros, (2008), Marx e Engels (1971), Lessa e</p>	

Tonet (2008), Frigotto (1986, 2002), Freire (1997), Caldart (2000), Arroyo (2004), Jesus (2010), Mancebo (2009, 2014, 2015), Molina (2014), Freitas (1995), dentre outros” (p. 33, grifo nosso)

“Chaves e Amaral (2017); Maués e Hage (2016); Sguissardi e Silva Júnior (2001); Catani e Oliveira (2015); Mancebo; Bittar e Chaves (2012); Catani (2009); Mancebo e Fávero (2004); Mancebo (2006), dentre outros”; Silva, Souza e Ribeiro (2014); Molina (2014); Molina *et. al.*, (2014) (p. 23-24)

“**Contradição e a totalidade são categorias** que constituem-se como fundamentais para a interpretação que ajudam a sair do particular para o geral e vice-versa.” (p. 29, grifo nosso)

“Tomamos como referência a **categoria contradição a partir do real materializado no curso em estudo** [...] Desse modo, consideramos pertinente traçarmos um possível caminho epistemológico coerente com essa perspectiva, a partir de uma **aproximação com o materialismo histórico dialético**. Esse caminho nos exigiu grandes esforços para nos apropriarmos deste método, uma vez que corríamos **riscos de cairmos no campo do idealismo**”. (p. 28, grifo nosso)

#### Nível Epistemológico

“Esperamos que este estudo possa contribuir para o debate em torno das Ciências Agrárias, sem a menor pretensão de encerrar essa discussão, mais sim **abrir leques para outros estudos**.” (p. 25, grifo nosso)

“A dialética materialista é uma postura, um método que permite **ir à raiz da realidade** e, enquanto práxis é **unidade de teoria e prática** na busca da transformação, no plano do conhecimento da realidade histórica. Entretanto, para esse mesmo autor, ser materialista histórico é **dar conta da totalidade e do específico** [...] o melhor método é começar pelo real e pelo concreto” (p.29, grifo nosso)

“**Análise do problema** em ‘relação aos aspectos sociais, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos” (p. 33, grifo nosso)

#### Gnosiológico

“Entendemos também que **o debate sobre programas e políticas públicas** de formação de professores, bem como dos Engenheiros Agrônomos **estão relacionadas à determinada realidade e modelo econômico que vigora na sociedade**. Por essa razão justificamos a utilização desta abordagem metodológica.” (p. 29, grifo nosso)

“Realizamos este estudo não somente na perspectiva de **identificar os fenômenos**, mas também com o objetivo de **discuti-lo dentro da realidade** que ele se insere, **identificando as contradições** que ocorrem em sua efetivação, **visando contribuir para futuras intervenções a partir da problemática estudada**. As contradições do real foram sendo desenvolvidas enquanto objeto de análise a partir da constituição histórica, econômica e social do curso, da política pública de formação, da realidade do campus em que esse curso se materializa [...] para a efetivação da pesquisa e análise dos dados, a definição de categorias que nos auxiliaram na interpretação do real.” (p.29, grifo nosso)

“A **função gnosiológica** se dá quando as categorias assimiladas pelo homem lhe permitem o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender com exatidão a essência da atividade cognitiva.” (p. 30, grifo nosso)

“A **categoria totalidade** em um trabalho científico possibilita o entendimento da **realidade como algo dinâmico, em constante transformação** e esta é considerada como

**eixo central e de fundamental importância para compreendermos no estudo de qualquer problema a realidade de um fenômeno estudado**” (p. 30, grifo nosso)

#### Ontológico

**“A contradição é categoria real e fundamental para apreciarmos o contexto histórico pesquisado**, bem como a elaboração das políticas públicas de educação superior voltadas para o contexto do campo” (p. 30, grifo nosso)

**“Esta pesquisa compreende o princípio de que o mundo pode ser mudado**, acreditamos ser pertinente também adotarmos a categoria possibilidade.” (p. 30, grifo nosso)

**“O trabalho humano** é, em essência, a produção de condições para a realização de possibilidades, visto que **se pode observar na atividade dos homens, a que circunstancia na transformação de possibilidades em realidades**, diferentes aspectos e alcances práticos.” (p. 3, grifo nosso)

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

O trabalho nº 22 tem como objeto de estudo o curso de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal de Sergipe, no Campus da região do Sertão, localizado no município de Nossa Senhora da Glória, no contexto da implementação de políticas públicas de expansão da educação superior. De acordo com a autora, a pesquisa buscou refletir sobre as políticas públicas de Educação Superior dentro do cenário de “precarização e desmonte dos direitos da classe trabalhadora, [o que] implica em entender as relações que se estabelecem entre o Estado e a classe trabalhadora, entre o capital e o trabalho em um contexto econômico, político, social, cultural e histórico determinado, no contexto de uma realidade de crise profunda das estruturas da sociedade capitalista” (Carvalho, 2019, p. 17).

Assim como no trabalho nº 01, o trabalho nº 22 não apresenta capítulo destinado especificamente à apresentação da proposta metodológica da pesquisa, sendo essas informações encontradas na seção de introdução. No nível técnico, é possível observar, conforme indicado no texto, que se trata de uma pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. O processo de coleta de dados foi composto por três momentos: “No primeiro momento referenciais teóricos pertinentes a essa temática, livros, teses, dissertações, artigos. [...] No segundo, realizamos uma pesquisa documental [...]. No terceiro, partimos para o contato direto com o Diretor Geral e Diretor Pedagógico, Diretor do Núcleo de Engenharia Agrônômica, professores/tutores e estudantes do curso em estudo” (p. 32). Na pesquisa de campo a autora informou que: “[...] começamos a observar as aulas presenciais e a assistir palestras com o intuito de nos aproximar ainda mais dos sujeitos pesquisados, bem como do objeto de pesquisa e por fim foi realizada a aplicação do questionário semiestruturado” (Carvalho, 2019, p. 32).

Quanto ao nível metodológico, “a pesquisa, portanto, trabalha com duas abordagens, uma qualitativa e outra quantitativa [...]. Essa foi considerada também uma pesquisa de abordagem descritiva.” (p. 32-33). Ainda sobre o nível metodológico, é possível identificar no texto a opção pela dialética materialista, que, conforme a autora, “considera como fator determinante a prática social” (p. 30). Assim, em relação ao objeto de estudo, esclarece que “a prática revela o desenvolvimento do conhecimento. Por isso, analisar as condições e forma de consolidação desse curso foi importante. [...] A contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudanças permanentes, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa” (Carvalho, 2019, p. 30).

Sobre o nível teórico, a autora cita no texto do trabalho alguns autores e clássicos que foram cultivados na construção da revisão bibliográfica da pesquisa, como “Pistrak (2000), Mészáros (2008), Marx e Engels (1971), Lessa e Tonet (2008), Frigotto (1986, 2002), Freire (1997), Caldart (2000), Arroyo (2004), Jesus (2010), Mancebo (2009, 2014, 2015), Molina (2014), Freitas (1995), dentre outros” (p. 33). Assim como também “Chaves e Amaral (2017); Maués e Hage (2016); Sguissardi e Silva Júnior (2001); Catani e Oliveira (2015); Mancebo; Bittar e Chaves (2012); Catani (2009); Mancebo e Fávero (2004); Mancebo (2006), dentre outros”; Silva, Souza e Ribeiro (2014); Molina (2014); Molina et. al., (2014) (Carvalho, 2019, p. 23-24).

Ainda no nível teórico, é possível observar também as principais categorias que nortearam a pesquisa, como por exemplo que a “contradição e a totalidade são categorias que se constituem como fundamentais para a interpretação que ajudam a sair do particular para o geral e vice-versa” (p. 29). A autora esclarece ainda que: “tomamos como referência a categoria contradição a partir do real materializado no curso em estudo [...]. Desse modo, consideramos pertinente traçarmos um possível caminho epistemológico coerente com essa perspectiva, a partir de uma aproximação com o materialismo histórico dialético. Esse caminho nos exigiu grandes esforços para nos apropriarmos deste método, uma vez que corríamos riscos de cairmos no campo do idealismo” (Carvalho, 2019, p. 28).

Já no nível epistemológico, o estudo assume o papel de abrir leques para outros estudos, em especial para o debate em torno das Ciências Agrárias e da Educação do Campo, delineando os desafios encontrados sobre a temática, na perspectiva de contribuir com uma “análise do problema em relação aos aspectos sociais, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos” (Carvalho, 2019, p. 33).

Algumas categorias que norteiam o trabalho podem ser observadas a partir da dialética materialista: “a dialética materialista é uma postura, um método que permite ir à raiz da realidade e, enquanto práxis, é unidade de teoria e prática na busca da transformação, no plano do conhecimento da realidade histórica. Entretanto, para esse mesmo autor, ser materialista histórico é dar conta da totalidade e do específico [...] o melhor método é começar pelo real e pelo concreto” (Carvalho, 2019, p. 29).

Do ponto de vista gnosiológico, ou seja, da visão de mundo imprimida pela pesquisadora em seu trabalho, tendo em vista seu objeto de investigação, foi informado que: “Entendemos também que o debate sobre programas e políticas públicas de formação de professores, bem como dos Engenheiros Agrônomos estão relacionadas à determinada realidade e modelo econômico que vigora na sociedade”. Isso justifica a escolha metodológica pelo materialismo histórico dialético (Carvalho, 2019, p. 29).

Assim, autora do trabalho esclarece: “realizamos este estudo não somente na perspectiva de identificar os fenômenos, mas também com o objetivo de discuti-lo dentro da realidade que ele se insere, identificando as contradições que ocorrem em sua efetivação, visando contribuir para futuras intervenções a partir da problemática estudada.” (p. 29) Nesse caso, a categoria da centralidade presente no método adotado possibilita o entendimento da realidade como algo dinâmico em constante transformação. “A função gnosiológica se dá quando as categorias assimiladas pelo homem lhe permitem o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender com exatidão a essência da atividade cognitiva” (Carvalho, 2019, p. 30).

Quanto aos pressupostos ontológicos, como por exemplo a concepção de homem, história, sociedade e de realidade assumidos no trabalho, tendo em vista o objeto de estudo da investigação, a autora aponta que “a contradição é categoria real e fundamental para apreciarmos o contexto histórico pesquisado, bem como a elaboração das políticas públicas de educação superior voltadas para o contexto do campo.” (p. 30). Escreve ainda que a “pesquisa compreende o princípio de que o mundo pode ser mudado, acreditamos ser pertinente também adotarmos a categoria possibilidade” (Carvalho, 2019, p. 30).

<b>nº 11</b>	<b>Título:</b> Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010) (PEREIRA, 2013)
<b>Nível Técnico</b>	
“Para cumprir com os objetivos da pesquisa foi necessária a <b>pesquisa de campo</b> , num primeiro momento, com o objetivo de compreender o contexto da Educação do Campo” (p.17, grifo nosso)	

<p>“A coleta de dados realizou-se por meio das <b>entrevistas gravadas</b> com o uso de <b>questionários pré-estruturados</b> com <b>questões abertas</b>.” (p.18, grifo nosso)</p> <p>“A <b>revisão bibliográfica</b> foi a partir de documentos elaborados no contexto do Movimento Nacional ‘Por uma Educação do Campo’, livros e artigos científicos [...]” (p. 17, grifo nosso)</p>
<b>Nível Metodológico</b>
<p>“Objetivos do trabalho de se compreender o movimento de Educação do Campo como processo político e pedagógico em diferentes escalas e categorias de análise a partir do método científico <b>baseado no materialismo histórico dialético</b>, em que a <b>contradição materializa, ou torna concreto a identidade dos fenômenos no seu movimento real</b>” (p. 18, grifo nosso)</p> <p>“A Educação do Campo não pode ser entendida estritamente no campo pedagógico, mas é, sobretudo, um movimento político de luta pela transformação das contradições [...] Nasce como <b>crítica pedagógica</b> à forma e conteúdo da escola capitalista excludente, ao <b>modelo dominante de ciência moderna</b> que produziu as tecnologias ligadas à lógica da reprodução e concentração do capital. <b>Essa lógica de ciência não deve ser somente assimilada, mas também, superada</b> por novas formas de desenvolvimento que visem à transformação social.” (p. 59, grifo nosso)</p> <p>“As escolas do MST, ao formar para o trabalho, precisam problematizar as formas existentes de produção, desde os manuais e artesanais até as formas mais complexas. É preciso analisar o sentido em que se apresentam essas tecnologias e <b>avancar no intuito de dominar a ciência moderna</b>.” (p. 94, grifo nosso)</p>
<b>Nível Teórico</b>
<p>“Conforme a metodologia proposta, buscou-se na revisão de literatura sobre o tema, <b>as principais concepções de Educação do Campo</b> a partir dos pesquisadores <b>Roseli Caldart, Mônica Castagna Molina, Fernando José Martins</b>, entre outros.” (p. 17, grifo nosso)</p> <p>“Dessa forma o <b>Estado passa a ser uma categoria central para entender as relações de poder pelo controle do espaço ou território</b>, pois não há dúvida de que o Estado age histórica e geograficamente, por meio de leis, normas, territorializa-se na Escolas por meio de Diretrizes, recursos, etc.” (p. 20, grifo nosso)</p> <p>“A partir desses conceitos fundamentais de <b>Estado, luta de classes, sociedade civil e de hegemonia</b>, tem-se por objetivo compreender o <b>conceito de Estado</b> tanto em <b>Marx</b> como em <b>Gramsci</b> a fim de se <b>fazer relações com o “Movimento Nacional por Uma Educação do Campo”</b>, que tem o Estado como interlocutor principal.” (p. 26, grifo nosso)</p>
<b>Nível Epistemológico</b>
<p>“<b>Método científico baseado no materialismo histórico dialético</b>, em que a contradição materializa, ou torna concreto a identidade dos <b>fenômenos no seu movimento real</b>, onde o objeto de estudo, no caso, a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná é compreendida como <b>síntese de múltiplas relações</b>.” (p. 18, grifo nosso)</p> <p>“Analisaremos o conceito de Estado numa <b>perspectiva materialista</b> para entender como funciona a sociedade a partir da luta de classes, entre, basicamente, a burguesia e o proletariado, inseridos na contradição capital e trabalho que engendra as demais contradições sociais.” (p. 23, grifo nosso)</p>
<b>Gnosiológico</b>

“**Após as conquistas** de políticas públicas nas estruturas do Estado, o movimento **agora é fazer com que as políticas públicas de Educação do Campo sejam efetivadas pedagogicamente nas escolas do campo**, ou seja, trata-se agora de **construir a identidade das escolas do campo** nas práticas pedagógicas que contemplem as especificidades do campo, valorizem a cultura e a identidade da agricultura familiar camponesa.” (p. 18, grifo nosso)

“Numa sociedade dividida, a luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores põe em evidência a **natureza contraditória do Estado, vinculada, muitas vezes, aos interesses do capital**. [...] **entender como funciona a organização da sociedade moderna a partir da função do Estado como gestor das políticas em favor da reprodução do capital**.” (p.23-24, grifo nosso)

“A **luta de classes** está presente na origem do Estado que procura garantir que a classe trabalhadora aceite as condições de exploração como algo natural para evitar a própria dissolução da sociedade” (p.23, grifo nosso)

“O **contraditório** existirá também no mesmo momento através da **luta**, mobilização, reivindicação dos interesses das classes subalternas que tentam **construir um novo consenso contra-hegemônico**.” (p. 28, grifo nosso)

#### Ontológico

“A pressão dos **movimentos sociais** Por uma Educação do Campo faz parte dos direitos políticos e sociais próprios da ordem burguesa, já consagrados pela legislação oficial. **E a Educação do Campo está inserida no âmbito dos recursos que o Estado tem reservado para o cumprimento de sua função no processo de reprodução do capital**.” (p. 27, grifo nosso)

“A formação integral, na perspectiva socialista, considera **o trabalho como ente ontológico do ser humano**, pois o trabalho é um processo que envolve o domínio do homem e a natureza; **por sua própria ação**, ele põe em movimento as suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e transforma a si mesmo, em síntese, produz cultura.” (p. 88, grifo nosso)

“Sendo o **trabalho produtivo, o ente ontológico da formação humana que sintetiza o homem em todos os espaços e tempos**, a relação do **trabalho como princípio educativo** para o processo pedagógico-curricular-didático coloca-o no centro do processo de ensino na perspectiva integral” (p. 89, grifo nosso)

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

O trabalho nº 11 tem como tema as Territorialidades da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná na última década (2010-2020), “neste recorte espaço-temporal, buscaram-se respostas para compreender as territorialidades da Educação do Campo, analisando as políticas norteadoras de desenvolvimento a partir de organizações populares, a exemplo da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), que se territorializa na região Sudoeste do Paraná por meio do Projeto Vida na Roça (PVR)” (p. 14). É importante ressaltar que o trabalho foi desenvolvido em um programa de pós-graduação em Geografia, o que confere à pesquisa especificidades teórico-metodológicas, com a utilização de conceitos como território, territorialidade e até mesmo de Estado, a partir dos autores da área.

Outro aspecto importante a ser destacado a respeito desse trabalho, é que não há capítulo específico de metodologia, porém, o autor, ao apresentar o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, e de modo específico o conceito de Estado, deixa claro as bases filosóficas adotadas.

No nível técnico, foi possível observar que se trata de uma pesquisa bibliográfica e de campo. De acordo com o autor, “para cumprir com os objetivos da pesquisa, foi necessária a pesquisa de campo, num primeiro momento, com o objetivo de compreender o contexto da Educação do Campo” (p. 17) Ainda, “a coleta de dados realizou-se por meio de entrevistas gravadas com o uso de questionários pré-estruturados com questões abertas” (p.18). Quanto à revisão bibliográfica, esta foi feita a partir de “documentos elaborados no contexto do Movimento Nacional ‘Por uma Educação do Campo’, livros e artigos científicos [...]” (Pereira, 2013, p.17.).

No nível metodológico, foi possível observar que o trabalho assume uma abordagem “a partir do método científico baseado no materialismo histórico dialético, em que a contradição materializa, ou torna concreto a identidade dos fenômenos no seu movimento real” (p. 18). Assim, o autor chama a atenção para necessidade de a Educação do Campo não ser entendida somente a partir do seu caráter pedagógico, mas acima de tudo “como um movimento político de luta pela transformação das contradições” (Pereira, 2013, p. 59).

Sobre o nível teórico, o texto informa que na metodologia proposta buscou-se na revisão de literatura o tema das “principais concepções de Educação do Campo a partir dos pesquisadores Roseli Caldart, Mônica Castagna Molina, Fernando José Martins, entre outros” (p. 17). De acordo com o autor, “o Estado passa a ser uma categoria central para entender as relações de poder pelo controle do espaço ou território, pois não há dúvida de que o Estado age histórica e geograficamente, por meio de leis, normas, territorializa-se na Escolas por meio de Diretrizes, recursos, etc.” (Pereira, 2013, p. 20).

É possível observar que a partir desses conceitos fundamentais de “Estado, luta de classes, sociedade civil e de hegemonia, tem-se por objetivo compreender o conceito de Estado, tanto em Marx como em Gramsci, a fim de se fazer relações com o “Movimento Nacional por Uma Educação do Campo”, que tem o Estado como interlocutor principal” (Perreira, 2013, p. 26).

Já no nível epistemológico, o autor informa que a ciência ou “o método científico é baseado no materialismo histórico dialético em que a contradição materializa, ou torna concreto a identidade dos fenômenos no seu movimento real, onde o objeto de estudo, no caso, a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná é compreendida como síntese de múltiplas relações” (p. 18). Nesse sentido,



o autor esclarece ainda que analisa o conceito de Estado “numa perspectiva materialista para entender como funciona a sociedade a partir da luta de classes, entre, basicamente, a burguesia e o proletariado, inseridos na contradição capital e trabalho que engendra as demais contradições sociais” (Pereira, 2013, p. 23).

No que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos, ou seja, a visão de mundo imprimida pelo autor no trabalho, assim como as maneiras de relacionar o sujeito, o objeto e a construção do objeto científico, o pesquisador chama atenção para a necessidade de efetivação pedagógica nas escolas do campo das políticas de Educação do Campo garantidas por lei, “ou seja, trata-se agora de construir a identidade das escolas do campo nas práticas pedagógicas que contemplem as especificidades do campo, valorizem a cultura e a identidade da agricultura familiar camponesa” (Pereira, 2013, p. 18).

A pesquisa destaca a natureza contraditória do Estado, muitas vezes, voltada para o interesse do capital, bem como a necessidade de “entender como funciona a organização da sociedade moderna a partir da função do Estado como gestor das políticas em favor da reprodução do capital” (p. 23-24). Todo esse processo, de acordo com o autor, está permeado pela luta de classes presente na origem do próprio Estado. No que diz respeito à Educação do Campo, “o contraditório existirá também no mesmo momento através da luta, mobilização, reivindicação dos interesses das classes subalternas que tentam construir um novo consenso contra-hegemônico” (Pereira, 2013, p. 28).

Sobre os pressupostos ontológicos, como concepções de homem, história, sociedade, realidade e educação, o autor reconhece “o trabalho como ente ontológico do ser humano, pois o trabalho é um processo que envolve o domínio do homem e a natureza; por sua própria ação, ele põe em movimento as suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e transforma a si mesmo, em síntese, produz cultura” (p. 88). Sendo assim, o “trabalho produtivo, o ente ontológico da formação humana que sintetiza o homem em todos os espaços e tempos, a relação do trabalho como princípio educativo para o processo pedagógico-curricular- didático coloca-o no centro do processo de ensino na perspectiva integral” (Pereira, 2013, p. 89).

Ainda sobre os pressupostos ontológicos apresentados no texto, destaca-se que “a formação integral, na perspectiva socialista, considera o trabalho como ente ontológico do ser humano, pois o trabalho é um processo que envolve o domínio do homem e a natureza; por sua própria ação, ele põe em movimento as suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e transforma a si mesmo, em síntese, produz cultura” (Pereira, 2013, p. 88).

<b>nº 12</b>	<b>Título:</b> Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR (NICOLA, 2018)
<b>Nível Técnico</b>	
<p>“Desta forma, para cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa, realizou-se, a <b>revisão bibliográfica</b> voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras [...]” (resumo, grifo nosso)</p> <p>“Para cumprir com os objetivos foi necessário <b>realizar pesquisa de campo</b>, [...] com o intuito de reconhecer o contexto que se encontra a construção da Educação do/no Campo nas seis escolas estaduais do campo [...] primeiramente, foram <b>realizados questionários</b> com os professores e alunos, a fim de coletar dados referentes ao período de envolvimento com a escola, com os projetos e com a escrita das Cartas Pedagógicas [...] Por conseguinte, <b>também se realizou entrevistas</b> [...]” (p. 18, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Metodológico</b>	
<p>“A realização desta pesquisa <b>pautou-se no método dialético</b>, visto que o campo e a Educação do Campo encontram-se e constroem-se em <b>espaços de conflitos e transformações das realidades</b>. Ao adotar o método dialético pretendeu-se buscar a <b>configuração histórica</b> que, conforme Sposito (2004), possibilita analisar os <b>conflitos de interesse</b>, sendo ‘<b>instrumento racional e intelectual que possibilite a apreensão da realidade objetiva do pesquisador</b>, quando este pretende fazer uma leitura desta realidade e <b>estabelecer verdades científicas para a sua interpretação.</b>’” (p.15, grifo nosso)</p> <p>“Contexto gestou a necessidade de <b>aproximações iniciais com os lócus de estudo e seus sujeitos</b> [...]” (p. 15, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Teórico</b>	
<p>“Desta forma, para cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa, realizou-se, a <b>revisão bibliográfica</b> voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras [...]” (resumo, grifo nosso)</p> <p>“Para cumprir com os objetivos foi necessário <b>realizar pesquisa de campo</b>, [...] com o intuito de reconhecer o contexto que se encontra a construção da Educação do/no Campo nas seis escolas estaduais do campo [...] primeiramente, foram <b>realizados questionários</b> com os professores e alunos, a fim de coletar dados referentes ao período de envolvimento com a escola, com os projetos e com a escrita das Cartas Pedagógicas [...] Por conseguinte, <b>também se realizou entrevistas</b> [...]” (p. 18, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Epistemológico</b>	
<p>“A realização desta pesquisa <b>pautou-se no método dialético</b>, visto que o campo e a Educação do Campo encontram-se e constroem-se em <b>espaços de conflitos e transformações das realidades</b>. Ao adotar o método dialético pretendeu-se buscar a <b>configuração histórica</b> que, conforme Sposito (2004), possibilita analisar os <b>conflitos de interesse</b>, sendo ‘<b>instrumento racional e intelectual que possibilite a apreensão da realidade objetiva do pesquisador</b>, quando este pretende fazer uma leitura desta realidade e <b>estabelecer verdades científicas para a sua interpretação.</b>’” (p.15, grifo nosso)</p> <p>“Contexto gestou a necessidade de <b>aproximações iniciais com os lócus de estudo e seus sujeitos</b> [...]” (p. 15, grifo nosso)</p>	

Gnosiológico
<p>“As problemáticas relacionadas ao campo podem ser pensadas, por exemplo, no contexto <b>da produção do campesinato</b>, como inseri-lo nas transformações tecnológicas de hoje e como definir a agricultura camponesa familiar. Para isso <b>é necessário partir do ensino básico</b>, construindo uma educação voltada para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo”. (p. 14, grifo nosso)</p> <p>“Para a Educação do Campo <b>a escola assume uma importante função social de sistematizar os conhecimentos</b>, historicamente construídos e socialmente validados, para essas populações” (p.35-36, grifo nosso)</p> <p>“A educação nas escolas do campo necessita ser pensada sob uma ótica diferente e pode depender objetiva e democraticamente da <b>participação</b> dos seus gestores, da presença efetiva das lideranças da comunidade, dos professores, pais e alunos, ou seja, <b>dos sujeitos</b> que constituem e constroem a Educação do Campo” (p. 40, grifo nosso)</p>
Ontológico
<p>“A Educação do Campo, tem buscado uma <b>concepção de ser humano</b>, no qual a formação desse sujeito é necessária para que a própria implementação do projeto de campo e de sociedade integre ao projeto de Educação do Campo, ou seja, a formação dos sujeitos do campo deve efetivamente consolidar o projeto educacional emancipatório.” (p. 50, grifo nosso)</p> <p>“<b>Compreende-se também o homem como um ser natural e social</b>, que age na transformação da natureza e nesse <b>processo envolve inúmeras relações em determinado momento histórico</b>, assim, acumula experiências e em decorrência destas, produz conhecimento” (p. 53, grifo nosso)</p> <p>“<b>A educação é entendida como uma prática social, atividade específica dos homens</b> situando-os dentro da história. Representando o processo vital e consciente de contínua retomada de consciência de si mesmo, para que continue a aprofundar a própria personalidade e procurar novos caminhos de auto realização, de integração e de ações responsáveis na sociedade” (p. 53, grifo nosso)</p> <p>“Pode-se ressaltar, que o processo educacional ocorre em situações melhores quando se constrói um diálogo com a <b>totalidade social</b>. Assim, tornando-se <b>sujeitos ao invés de objetos</b>, atuando com consciência e envolvendo-se na proposta dialógica, é provável que aconteça a reprodução de agentes transformadores da sociedade (p. 43, grifo nosso)</p>

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

O trabalho nº 12 teve como “objetivo compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR.” (p. 13), e foi desenvolvido em um programa de pós-graduação em Geografia. É importante destacar que não há capítulo específico para a metodologia, contendo apenas algumas considerações gerais a esse respeito na introdução. De maneira geral, pode ser considerado um trabalho frágil do ponto de vista teórico-epistemológico, uma vez que não apresenta com profundidade tais elementos no texto.

No nível técnico, foi possível inferir que a pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo, uma vez que logo no resumo a autora informa que, “para cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa, realizou-se, a revisão bibliográfica voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras.”

A respeito da pesquisa de campo, a autora aponta que para cumprir com os objetivos da pesquisa foi necessário realizar a pesquisa de campo com o intuito de reconhecer o contexto em que se encontra a construção da Educação do/no Campo nas seis escolas estaduais do campo objeto do estudo, de maneira que “foram realizados questionários com os professores e alunos, a fim de coletar dados referentes ao período de envolvimento com a escola, com os projetos e com a escrita das Cartas Pedagógicas [...] Por conseguinte, também se realizou entrevistas [...]” (Nicola, 2018, p. 18).

Apesar de a autora não informar no corpo do texto a utilização da análise documental, é possível observar na discussão do trabalho uma profunda análise dos documentos oficiais que regem a Educação do Campo no Estado do Paraná, buscando estabelecer as relações entre a luta por uma Educação do Campo e as orientações vinculadas às Diretrizes Operacionais, as DCE’s da Educação do Campo e ao Parecer CEE/CEB N° 1011/10, conforme indicado no resumo do trabalho (Nicola, 2018).

No nível metodológico, a realização da pesquisa “pautou-se no método dialético, visto que o campo e a Educação do Campo se encontram e se constroem em espaços de conflitos e transformações das realidades” (p. 15). Assim, ao adotar o método dialético, pretendeu-se buscar a configuração histórica. Ainda sobre o método dialético, a autora esclarece, com o suporte teórico em Sposito (2004), que este “possibilita analisar os conflitos de interesse, sendo instrumento racional e intelectual que possibilite a apreensão da realidade objetiva do pesquisador, quando este pretende fazer uma leitura desta realidade e estabelecer verdades científicas para a sua interpretação” (Nicola, 2018, p. 15).

Quanto ao nível teórico, a autora informou sem maiores aprofundamentos que o “referencial teórico conveio como base para a análise qualitativa dos resultados obtidos através das entrevistas, adequando-os com a metodologia e buscando articular e contrapor os dados para problematização da pesquisa” (p. 19). Ainda sobre os aspectos teóricos da pesquisa, foi possível observar que foram realizadas “as discussões teóricas e contribuições sobre o percurso da Educação do/no Campo no Brasil”, como também buscou-se salientar importantes conceitos historicamente construídos e estreitamente vinculados à problemática do estudo” (Nicola, 2018, p. 21).

Conforme indicado anteriormente, o trabalho nº 12 foi considerado frágil quanto aos seus aspectos teórico-metodológicos, tendo em vista o pouco aprofundamento desses pontos no texto. No nível epistemológico, em especial, que trata sobre questões de causalidade científica, concepção de ciência, concepção de prova científica e critérios de cientificidade, não foi possível identificar de forma clara tais elementos no texto. No quadro acima, destacam-se algumas pontuações a respeito da percepção sobre conhecimento no contexto da escola analisada, apresentadas a título ilustrativo; contudo, não foi possível verificar a construção epistemológica demarcada no trabalho. É importante ressaltar que não é intenção desta investigação produzir nenhum tipo de avaliação pejorativa ou aplicar juízo de valor aos trabalhos analisados, e que o fato apontado representa apenas que esses elementos não foram identificados nos termos propostos por Sánchez Gamboa na referida pesquisa.

No que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos, ou seja, a visão de mundo imprimida pelo autor no trabalho, bem como a maneira de relacionar o sujeito, o objeto e os critérios para a construção do objeto científico, a autora aponta no texto que “as problemáticas relacionadas ao campo podem ser pensadas, por exemplo, no contexto da produção do campesinato”, como inseri-lo nas transformações tecnológicas de hoje e como definir a agricultura camponesa familiar. Para isso, é necessário partir do ensino básico, “construindo uma educação voltada para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo” (Nicola, 2018, p. 14).

A autora segue explicitando que “para a Educação do Campo, a escola assume uma importante função social de sistematizar os conhecimentos, historicamente construídos e socialmente validados, para essas populações” (p. 35-36), e portanto “a educação nas escolas do campo necessita ser pensada sob uma ótica diferente, e pode depender objetiva e democraticamente da participação dos seus gestores, da presença efetiva das lideranças da comunidade, dos professores, pais e alunos, ou seja, dos sujeitos que constituem e constroem a Educação do Campo” (Nicola, 2018, p. 40),

Sobre os pressupostos ontológicos, que tratam das concepções de homem, de sociedade, de história e de educação, a autora aponta no texto que a Educação do Campo tem buscado uma concepção de ser humano na qual a formação desse sujeito é “necessária para que a própria implementação do projeto de campo e de sociedade integre ao projeto de Educação do Campo, ou seja, a formação dos sujeitos do campo deve efetivamente consolidar o projeto educacional emancipatório” (p. 50). Compreende-se também o homem como um “ser natural e social, que age na transformação da natureza e nesse processo envolve inúmeras relações em determinado

momento histórico, assim, acumula experiências e em decorrência destas, produz conhecimento” (Nicola, 2018, p. 53).

Ainda sobre os aspectos ontológicos, a educação é entendida no trabalho como “uma prática social, atividade específica dos homens situando-os dentro da história” (p. 53). E, ainda, “pode-se ressaltar que o processo educacional ocorre em situações melhores quando se constrói um diálogo com a totalidade social. Assim, tornando-se sujeitos ao invés de objetos, atuando com consciência e envolvendo-se na proposta dialógica, é provável que aconteça a reprodução de agentes transformadores da sociedade” (Nicola, 2018, p. 43).

<b>nº 24</b>	<b>Título:</b> Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017) (TAVARES, 2019)
<b>Nível Técnico</b>	
<p>“A <b>revisão bibliográfica</b> permitiu a apropriação das determinações gerais do objeto de pesquisa e foi baseada em material já elaborado sobre o tema de estudo, com destaque para dissertações, artigos científicos e livros.” (p.29, grifo nosso)</p> <p>“Quanto aos procedimentos da pesquisa para explorar teórica e empiricamente objeto de estudo, selecionamos o <b>estudo documental</b> e <b>entrevistas semiestruturadas</b>.” (p. 29, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Metodológico</b>	
<p>“A <b>revisão bibliográfica</b> permitiu a apropriação das determinações gerais do objeto de pesquisa e foi baseada em material já elaborado sobre o tema de estudo, com destaque para dissertações, artigos científicos e livros.” (p.29, grifo nosso)</p> <p>“Quanto aos procedimentos da pesquisa para explorar teórica e empiricamente objeto de estudo, selecionamos o <b>estudo documental</b> e <b>entrevistas semiestruturadas</b>.” (p. 29, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Teórico</b>	
<p>“A <b>revisão bibliográfica</b> permitiu a apropriação das determinações gerais do objeto de pesquisa e foi baseada em material já elaborado sobre o tema de estudo, com destaque para dissertações, artigos científicos e livros.” (p.29, grifo nosso)</p> <p>“Quanto aos procedimentos da pesquisa para explorar teórica e empiricamente objeto de estudo, selecionamos o <b>estudo documental</b> e <b>entrevistas semiestruturadas</b>.” (p. 29, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Epistemológico</b>	
<p>“A <b>partir desse método [dialético]</b> buscamos identificar contradições entre a expansão do transporte escolar [...] e o distanciamento das escolas nucleadas das comunidades originárias dos alunos residentes em áreas rurais” (p.28, grifo nosso)</p>	
<b>Gnosiológico</b>	
<p>“A <b>educação do campo, em sua centralidade educativa, propõe que processos econômicos, políticos e culturais façam parte da educação onde quer que ela aconteça,</b></p>	

seja em espaços informais ou formais como a escola [...] por **meio das lutas dos movimentos sociais do campo, vem sendo reafirmada como importante frente da política educacional**, consolidando medidas significativas ao longo dos anos [...] várias contradições atravessam a luta pela terra e consequentemente a educação do campo” (grifo nosso, p. 19-20)

“Para melhor compreender o nosso objeto de estudo, é necessário **considerar que a relação entre política de transporte escolar e enucleação de escola do campo expressa uma forma determinada de condução dessas dimensões da política educacional** por parte de governos que executam, por um determinado período de tempo, as funções do Estado.” (grifo nosso, p. 23)

“Considerando a **orientação crítico-reflexiva deste estudo**, o Estado é tomado como uma força social que, por meio da ação de governos, regula as relações entre trabalhadores e capitalistas, visando à manutenção das relações burguesas [...] a implementação e a manutenção das políticas públicas são responsabilidades do Estado, porém a sua constituição envolve discussões de órgãos públicos e de organizações da sociedade civil [...] assim, as **políticas públicas**, especialmente aquelas de caráter social, como é o caso da educação, visam diminuir desigualdades na sociedade causadas pelo desenvolvimento socioeconômico, redistribuindo benefícios sociais” (grifo nosso, p. 23-4)

“**Sob a influência da orientação neoliberal, várias medidas na área educacional vão impactar a educação do campo [...]**” (grifo nosso, p. 24)

#### Ontológico

Considerando a natureza do trabalho [...] **a identidade dos sujeitos camponeses formada nessas relações**. Considerar a **universalidade do campo**, sua **lógica e suas diversas dimensões** implica em reconhecer que **esse espaço não é somente um lugar, mas um conjunto de relações sociais que envolve grande parte da população**, responsável pela sustentação humana em qualquer país” (grifo nosso, p. 18)

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

O trabalho nº 24 trata da Educação do Campo tomando como objeto de estudo “a relação entre a política de transporte escolar e o processo de nucleação das escolas do campo e tendo como referência empírica a educação no município de Inhapi-AL, no período de 2010 a 2017” (p. 18). É importante ressaltar que o trabalho apresenta uma seção denominada “percurso metodológico” como parte da introdução.

No nível técnico, é possível identificar que se trata de uma pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo, conforme indicado no texto: “quanto aos procedimentos da pesquisa para explorar teórica e empiricamente objeto de estudo, selecionamos o estudo documental e entrevistas semiestruturadas” (p. 29). Sobre a revisão de literatura, a autora apontou que “permitiu a apropriação das determinações gerais do objeto de pesquisa e foi baseada em material já elaborado sobre o tema de estudo, com destaque para dissertações, artigos científicos e livros” (Tavares, 2019, p. 29).

Sobre o nível metodológico, “optou-se por uma abordagem qualitativa, pois ela busca compreender uma realidade cujas respostas estão nas relações humanas, nas intencionalidades e representações [...]” (p. 28-29). A autora aponta também a escolha do método dialético para a pesquisa, amparada em autores como Gil (2008), que compreende a dialética como um “método de interpretação da realidade” (p. 13), e também como Netto (2011), apontando que “a dialética desenvolvida por Marx para compreender a sociedade burguesa implica em uma relação entre o sujeito e o objeto que parte da aparência do fenômeno para compreender a sua essência [...], a partir desse método buscamos identificar contradições [...]” (Tavares, 2019, p. 28).

Já no nível teórico, a autora aponta que a revisão bibliográfica se deu através dos materiais já elaborados pelo tema, o que permitiu complementar e aprofundar os estudos sobre as principais categorias relacionadas ao objeto de estudo, como Educação do Campo, transporte escolar e nucleação de escolas. Dentre os principais autores e clássicos cultivados, cita no texto (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011; CALDART, 2009; PINHEIRO, 2007; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013); (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017; EVANGELISTA et al., 2017; FERREIRA; BRANDÃO, 2017; PERGHER; FARENZENA, 2017; RIBEIRO, JESUS, 2015; VASCONCELOS, 1991); COSTA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2016; RODRIGUES et. al., 2017). “Todos esses referenciais adotam uma perspectiva crítica para tratamento das categorias centrais do estudo” (Tavares, 2019, p. 29).

Quanto ao nível epistemológico, ou seja, que considera aspectos como concepção de causalidade, concepção de prova científica, concepção de ciência e critérios de cientificidade, foi possível identificar no texto apenas a menção à utilização do método adotado em relação ao objeto de estudo, sem maiores aprofundamentos. De acordo com a autora, “a partir desse método [dialético] buscamos identificar contradições entre a expansão do transporte escolar [...] e o distanciamento das escolas nucleadas das comunidades originárias dos alunos residentes em áreas rurais” (Tavares, 2019, p. 28).

Sobre os pressupostos gnosiológicos, aqueles relacionados aos critérios de construção do objeto científico e às maneiras de relacionar sujeito e objeto, a autora afirma o seguinte: “para melhor compreender o nosso objeto de estudo, é necessário considerar que a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escola do campo expressa uma forma determinada de condução dessas dimensões da política educacional por parte de governos que executam, por um determinado período de tempo, as funções do Estado” (Tavares, 2019, p. 23).



A visão de mundo impressa pela autora no trabalho chama a atenção para o fato de que, “sob a influência da orientação neoliberal, várias medidas na área educacional vão impactar a educação do campo [...]” (p. 24), e que “considerando a orientação crítico-reflexiva deste estudo, o Estado é tomado como uma força social que, por meio da ação de governos, regula as relações entre trabalhadores e capitalistas, visando à manutenção das relações burguesas” (Tavares, 2019, p. 23-24).

Diante disso, a autora ressalta o papel Educação do Campo enquanto luta contra-hegemônica frente ao avanço do neoliberalismo e do capital no campo. “Por meio das lutas dos movimentos sociais do campo, vem sendo reafirmada como importante frente da política educacional, consolidando medidas significativas ao longo dos anos [...] várias contradições atravessam a luta pela terra e consequentemente a educação do campo” (Tavares, 2019, p. 19-20).

Do ponto de vista ontológico, considerando as concepções de homem, sociedade, realidade, educação e história imprimidas no trabalho, a autora esclarece que “considerar a universalidade do campo, sua lógica e suas diversas dimensões implica em reconhecer que esse espaço não é somente um lugar, mas um conjunto de relações sociais que envolve grande parte da população, responsável pela sustentação humana em qualquer país” (p. 18). Ainda sobre os aspectos ontológicos, assim considerando a natureza do trabalho [...], a identidade dos sujeitos camponeses é formada nessas relações (Tavares, 2019, p. 18).

<b>nº 29</b>	<b>Título:</b> PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária (MARIALVA, 2011)
<b>Nível Técnico</b>	
<p>“A <b>pesquisa documental</b> foi coletada junto as Superintendências Regionais e a Comissão Nacional do PRONERA.[...] Recorremos também à elaboração e aplicação de <b>entrevistas semi-estruturadas e questionários</b>” (p. 5-7, grifo nosso)</p> <p>“Somado a isso foram realizadas <b>consultas aos bancos de dados</b> do SIPRA no INCRA, Senado e do Planalto.” (p. 7, grifo nosso)</p>	
<b>Nível Metodológico</b>	
<p>“Buscamos estudar este foco a partir da <b>pesquisa de cunho qualitativo</b> por acreditarmos que agrupa <b>várias estratégias de investigação</b>” (p. 3, grifo nosso)</p> <p>“Adotamos como procedimentos metodológicos a <b>abordagem qualitativa, a análise bibliográfica e documental</b>, bem como aplicação de <b>questionários e entrevistas</b> como os sujeitos envolvidos com o PRONERA.” (p. XIII, grifo nosso)</p> <p>“Gramsci (1978), em seus escritos, expõe que o <b>campo conceitual do marxismo</b> rompe como determinismo e desenvolve <b>a base da filosofia da práxis</b>. De fato, Marx (1971) reconhece o papel dos homens na história[...]” (p.12, grifo nosso)</p>	

<p>“A hegemonia numa <b>abordagem gramsciana</b> deve ser exercida no campo político e cultural, manifestando assim a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social, uma vez que não há direção política sem consenso.” (p. 13, grifo nosso)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Nível Teórico</b></p>
<p>“<b>Alguns estudos</b> nos fizeram perceber a importância do PRONERA como política pública de educação para a população assentada da Reforma Agrária, tais como os de: <b>Santos (2009) [...], e Molina (2004)</b> que investigou o que produziu a existência do PRONERA, e qual seu significado para o desenvolvimento sustentável do meio rural.” (p. XIII, grifo nosso)</p> <p>“As <b>referências bibliográficas</b> foram reunidas durante todo o processo da pesquisa através do levantamento de <b>livros, textos, artigos, periódicos, relatórios de pesquisa, jornais, teses e dissertações</b>, que versavam sobre a realidade do PRONERA. Além de artigos sobre os <b>conceitos de Estado, Políticas Públicas e Educação do Campo</b>” (p. 5, grifo nosso)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Nível Epistemológico</b></p>
<p>“O combate ao projeto de sociedade imposta pelo Estado capitalista. A reivindicação do <b>acesso da população camponesa ao conhecimento</b> produzido a partir das práticas educativas das áreas rurais, a <b>problematização e a crítica ao modo de conhecimento dominante</b> e à <b>hierarquização epistemológica</b> produzida pela própria sociedade que marginaliza e deslegitima seus protagonistas, fazem parte da luta dos sujeitos sociais do campo.” (p. 28)</p> <p>“Para os <b>movimentos sociais do campo, a luta pela educação não é uma questão apenas do acesso mas o direito</b> de serem reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimento, não necessariamente, às mesmas engessadas pelo capitalismo, embora, muitas delas estejam fortemente vinculadas a ele.” (p. 151)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Gnosiológico</b></p>
<p>“A educação com forma de intervenção no mundo, <b>é reflexão da ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo</b>. Daí torna-se fundamental no processo de formação da nova consciência política que venha dar novo sentido às lutas da sociedade civil.” (p. 96)</p> <p>“<b>A concepção de Educação do Campo surge na contraposição à ideia de camponês e de rural como equivalentes a arcaico e atrasado. Essa a concepção valoriza os conhecimentos da prática social</b> do camponês e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, sociabilidade, identidade, enfim, como o espaço da construção de novas possibilidades de reprodução social. Veio sendo construída por sujeitos organizados coletivamente, na perspectiva de resistência contra às intensas transformações ocorridas no meio rural em função das mudanças na lógica do capital. (p. 27-8)</p> <p>“<b>A Educação do Campo é a superação do modelo capitalista</b>, atuando então na oposição do avanço do capital e na busca de formar sujeitos críticos e ainda, procura <b>compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais</b> construídas no contexto da sociedade capitalista.” (p. 30)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ontológico</b></p>
<p>“Resolvemos, então, assumir o desafio de colocar <b>o PRONERA enquanto política pública</b> do governo federal <b>criado a partir da mobilização dos Movimentos Sociais</b>, que uma vez organizados, obrigaram o Estado assumir uma política pública de Educação do Campo, [...]” (p. 3)</p>

“A iniciativa para que um tema seja objeto de política pública pode ser tomada **não apenas pelo Estado, mas também por sujeitos sociais**. [...] Diante disto, consideramos que as políticas públicas sociais emanadas do Estado, **implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições** e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas **constroem-se na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses**. Deste modo, a elaboração de políticas públicas de cunho social está associada a uma determinada sociedade” (p.17-18).

Fonte: organização da autora com base nos dados da pesquisa.

O trabalho nº 29, conforme informado logo no resumo do texto, tem como objeto de estudo o PRONERA enquanto política pública do governo federal, protagonizada a partir a mobilização dos movimentos sociais, buscando analisar quais foram e/ou são as formas de gestão estabelecidas por esse Programa para que ocorra sua permanência (Marialva, 2011). A pesquisa não apresenta capítulo específico para a metodologia, sendo essas informações escassas e pouco explícitas no texto, o que compromete a apreensão de aspectos teóricos-metodológicos do trabalho.

Posto isso, no nível técnico foi possível observar que se trata de uma pesquisa documental e de campo, conforme apontado no texto, “a pesquisa documental foi coletada junto às Superintendências Regionais e à Comissão Nacional do PRONERA [...], recorreremos também à elaboração e aplicação de entrevistas semi-estruturadas e questionários” (p. 5-7). Somado a isso, foram realizadas “consultas aos bancos de dados do SIPRA no INCRA, Senado e do Planalto” (Marialva, 2011, p. 7).

No nível metodológico, a autora expõe no resumo que foram adotadas como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, análise bibliográfica e documental, bem como a aplicação de questionários e entrevistas com sujeitos envolvidos com o PRONERA. De acordo com a autora, buscou-se “estudar este foco a partir da pesquisa de cunho qualitativo por acreditarmos que agrupa várias estratégias de investigação” (Marialva, 2011, p. 3).

Ainda a respeito dos aspectos metodológicos do trabalho, faz-se menção ao campo conceitual do marxismo a partir de Gramsci (1978) e à base da filosofia da práxis. Segundo a autora, “a hegemonia numa abordagem gramsciana deve ser exercida no campo político e cultural, manifestando assim a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social, uma vez que não há direção política sem consenso” (Marialva, 2011, p. 13).

A respeito do nível teórico, reporta-se a alguns trabalhos que, de acordo com ela, “nos fizeram perceber a importância do PRONERA como política pública de educação para a população assentada da Reforma Agrária, tais como os de: Santos (2009), e Molina (2004) que investigou o que produziu a existência do PRONERA, e qual seu significado para o desenvolvimento

sustentável do meio rural.” (p. 7). A autora informa ainda que “as referências bibliográficas foram reunidas durante todo o processo da pesquisa através do levantamento de livros, textos, artigos, periódicos, relatórios de pesquisa, jornais, teses e dissertações, que versavam sobre a realidade do PRONERA. Além de artigos sobre os conceitos de Estado, Políticas Públicas e Educação do Campo” (Marialva, 2011, p. 5).

Quanto ao nível epistemológico, que versa sobre as concepções de causalidade, concepção de prova científica, concepção de ciência e critérios de cientificidade, chama-se atenção para o papel da Educação do Campo no combate ao projeto de sociedade imposto pelo Estado capitalista, expondo que “a reivindicação do acesso da população camponesa ao conhecimento produzido a partir das práticas educativas das áreas rurais, a problematização e a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica produzida pela própria sociedade que marginaliza e deslegitima seus protagonistas, faz parte da luta dos sujeitos sociais do campo” (Marialva, 2011, p. 28).

Esse movimento, portanto, produz uma nova epistemologia, no sentido de que “para os movimentos sociais do campo, a luta pela educação não é uma questão apenas do acesso, mas o direito de serem reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimento, não necessariamente, às mesmas engessadas pelo capitalismo, embora, muitas delas estejam fortemente vinculadas a ele” (Marialva, 2011, p. 151).

Sobre os aspectos gnosiológicos, aqueles relacionados à visão de mundo imprimida pelo autor no texto, diz que “a educação como forma de intervenção no mundo é reflexão da ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Daí torna-se fundamental no processo de formação da nova consciência política que venha dar novo sentido às lutas da sociedade civil” (p. 96). Assim, a Educação do Campo é a “superação do modelo capitalista, atuando então na oposição do avanço do capital e na busca de formar sujeitos críticos e ainda, procura compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais construídas no contexto da sociedade capitalista” (Marialva, 2011, p. 30).

Do ponto de vista ontológico, ou seja, tendo em vista a concepção de homem, sociedade, realidade, educação e história, por exemplo, a autora afirma que “resolvemos, então, assumir o desafio de colocar o PRONERA enquanto política pública do governo federal criado a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, que uma vez organizados, obrigaram o Estado assumir uma política pública de Educação do Campo [...]” (Marialva, 2011, p. 3).

Dessa maneira, chama atenção para a importância de uma “iniciativa para que um tema seja objeto de política pública pode ser tomada não apenas pelo Estado, mas também por sujeitos sociais” (p. 17), como é o caso da política de Educação do Campo. Diante disto, a autora conclui que “consideramos que as políticas públicas sociais emanadas do Estado, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses.” Desse modo, a elaboração de políticas públicas de cunho social está associada a uma determinada sociedade (Marialva, 2011, p.17-18).

#### **4.3 A volta ao todo: recuperando o concreto histórico e as relações com a constituição originária da Educação do Campo**

No tópico anterior foram destacados os processos de análise de maneira mais descritiva a partir dos níveis e pressupostos do Esquema Paradigmático, onde ressaltamos os elementos comuns e as generalizações, recuperando seus condicionantes históricos a um nível de conteúdo mais ricos e complexo, no qual o significado das categorias e das noções têm um maior grau de compreensão. Como aponta Sánchez Gamboa, a análise das teses e dissertações não se esgota na constatação positivista de suas características epistemológicas, “mas deve avançar para o esclarecimento da ligação entre a prática científica e a vida, as necessidades e atividades do homem. Não importa apenas perguntar o que foi a produção científica num determinado período, senão que é fundamental averiguar qual sua pertinência e significado para o desenvolvimento social” (Sánchez Gamboa, 1998, p. 5-6).

Foi possível identificar que nos trabalhos nº 11, nº 12 e nº 24, os autores conseguem explicitar com clareza as construções que permeiam a Educação do Campo e a escola do campo. Como posto no trabalho nº 11, a Educação do Campo não pode ser entendida estritamente no campo pedagógico, mas é, sobretudo, um movimento político de luta pela transformação das contradições. O trabalho nº 12 atesta que o campo e a Educação do Campo se encontram e se constroem em espaços de conflitos e transformações das realidades, assim como o trabalho nº 24, que aponta que várias contradições atravessam a luta pela terra e consequentemente a educação do campo. Assim, a Educação do Campo e as escolas do campo não são vistas de maneira idealizada/romantizada, mas como parte da totalidade contraditória das relações sociais em que se inserem.

É possível observar também que nos trabalhos nº 11, nº 24, nº 29 o Estado é colocado ao mesmo tempo como espaço de contradições e de possibilidades. No trabalho nº 11, o Estado é compreendido como uma categoria central para entender as relações de poder pelo controle do espaço ou território, considerando que essas possibilidades se dariam a partir da compreensão de Estado e a partir das lutas de classes inseridas na contradição capital e trabalho, que engendra as demais contradições sociais e, desse modo, o Movimento Nacional por Uma Educação do Campo teria o Estado como interlocutor principal.

Nesse sentido, os trabalhos analisados corroboram a compreensão de Estado apontada anteriormente na presente discussão, entendendo-o como um espaço contraditório, mas também de possibilidades, na luta por políticas públicas para o campo. Assim, lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme em mercadoria, em um serviço ao qual só tem acesso quem pode comprar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo afirma a luta para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação como mercadoria. Por isso, falamos da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo, porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade (Oliveira; Santos, 2018).

Na linha dessas discussões, o trabalho nº 24 explicita que o Estado é tomado como uma força social que, por meio da ação de governos, regula as relações entre trabalhadores e capitalistas, visando à manutenção das relações burguesas. Todavia, as políticas públicas, especialmente aquelas de caráter social, como é o caso da educação, visam diminuir desigualdades na sociedade causadas pelo desenvolvimento socioeconômico, redistribuindo benefícios sociais. Ao tratar sobre o Estado como esse espaço contraditório e ao mesmo tempo de possibilidades, o trabalho nº 29 compreende que a iniciativa para que um tema seja objeto de política pública pode ser tomada não apenas pelo Estado, mas também por sujeitos sociais. Diante disto, considera que as políticas públicas sociais emanadas do Estado implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições, e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas se constroem na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses.

Em todos os trabalhos analisados (nº 1, nº 22, nº 11, nº 12, nº 29 e nº 24) se discute sobre o desafio da construção democrática, compreendendo-a como a inserção qualificada de sujeitos e vozes dissidentes dos camponeses e dos movimentos sociais do campo, alterando a configuração da política. Sobre isso, é importante retomar a concepção de democracia discutida anteriormente, que parte da ideia de que o direito à educação somente será garantido no espaço público. Assim, a

luta se dá no campo das políticas públicas, e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Dessa maneira, os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito, e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo (Por uma Educação do Campo, v. 4, 2002).

O autor do trabalho nº 1 aborda o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo, organizados na Via Campesina, e que por tais práticas se constituem como protagonistas de ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo, para superar um quadro social de acesso à educação escolar. O autor destaca o que os movimentos sociais populares do campo, através do movimento “Por uma Educação do Campo”, propõem-se a superar a atual conjuntura quando se colocam como agentes ativos da esfera democrática.

Nesse sentido, o trabalho nº 22, ao tratar das relações entre o curso de Engenharia Agrônoma do campus Sertão sergipano e da política pública da educação superior do campo, chama a atenção para a necessidade de se discutir não somente a perspectiva de identificar os fenômenos, mas também de situar o campo dentro da realidade em que ele se insere, percebendo as contradições que ocorrem em sua efetivação, visando contribuir para futuras intervenções a partir da problemática estudada. Da mesma forma, o trabalho nº 12 aponta que a educação nas escolas do campo necessita ser pensada sob uma ótica diferente, e pode depender objetiva e democraticamente da participação dos seus gestores, da presença efetiva das lideranças da comunidade, dos professores, pais e alunos, ou seja, dos sujeitos que constituem e constroem a Educação do Campo.

Assim como o trabalho nº 11, que ao abordar a territorialidade nas escolas do campo, destaca que após as conquistas de políticas públicas nas estruturas do Estado, o movimento atua para fazer com que as políticas públicas de Educação do Campo sejam efetivadas pedagogicamente nas escolas do campo, ou seja, trata-se agora de construir a identidade das escolas do campo. O autor do trabalho complementa que a pressão dos movimentos sociais Por uma Educação do Campo faz parte dos direitos políticos e sociais próprios da ordem burguesa, já consagrados pela legislação oficial. E a Educação do Campo está inserida no âmbito dos recursos que o Estado tem reservado para o cumprimento de sua função no processo de reprodução do capital.

Na linha dessas discussões, é importante pontuar que, conforme indicado anteriormente na presente investigação, em sua proposta/identidade original a Educação do Campo busca expor e superar a concepção de desenvolvimento baseada no agronegócio e nas demandas do capitalismo,

em uma perspectiva de mecanização forçada pela lógica de produção do mercado, que consequentemente expulsa a população camponesa dos seus territórios. Dessa maneira, a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, considerando a combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade (Caldart, 2008).

Ainda sobre a construção democrática da Educação do Campo a partir da participação efetiva dos sujeitos do campo, o trabalho nº 29, que discute o PRONERA enquanto política pública do governo federal, criado a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, aponta que os sujeitos do campo, uma vez organizados, obrigaram o Estado assumir uma política pública de Educação do Campo, expondo ainda que a Educação do Campo é a superação do modelo capitalista, atuando então na oposição do avanço do capital e na busca por formar sujeitos críticos. Além disso, procura compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais construídas no contexto da sociedade capitalista.

Da mesma forma, o trabalho nº 24 explicita que a Educação do Campo, em sua centralidade educativa, propõe que processos econômicos, políticos e culturais façam parte da educação onde quer que ela aconteça, seja em espaços informais ou formais, como a escola, e destaca que as lutas dos movimentos sociais do campo vêm sendo reafirmada como importante frente da política educacional, consolidando medidas significativas ao longo dos anos.

É possível identificar também que o trabalho nº 1 consegue articular *conjuntura*, ou seja, as discussões acerca do agronegócio, agricultura empresarial e Educação do Campo, com as discussões a respeito da *estrutura*, que diz respeito à questão agrária e à resistência camponesa nos territórios. Como aponta o trabalho nº 1, as contradições que se convertem em luta social para a conquista do direito à terra colocam em questão os mecanismos de concentração de terra e de capital no campo, como aquelas especificadas a partir das diferenças entre “terra de negócio” e “terra de trabalho”, ponto central da questão agrária no Brasil. O autor expõe, nesse processo imbricado no interior do capitalismo, que as ações coletivas que colocam no contexto social a questão da Educação do Campo estão vinculadas às ações práticas dos movimentos sociais populares contestadores desse sistema, a exemplo do movimento “Por uma Educação do Campo”.

Conforme discutido anteriormente, a compreensão do agronegócio na atualidade da EdoC parte das condições de oposição, conflitos e contradições que se dão entre: a educação



institucionalizada ao longo dos tempos versus a educação popular e a educação nos movimentos sociais; concepções de agricultura oriundas da revolução verde e agronegócio versus perspectiva da agricultura camponesa; divisão social rígida e valorização/valorização desigual do trabalho versus integração e valorização/valorização de práticas sociais não capitalistas; epistemologia das ciências modernas fundadas na perspectiva do controle e domínio hierarquizado versus a valorização da diversidade de saberes horizontalmente concebidos e estabelecidos (Boof; Conte, 2015).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo (EdoC) pode ser enxergada como uma nova proposta paradigmática para os povos do campo, que evidencia desde o seu surgimento ambiguidades frente a questões como: institucionalização ou não; centralidade do trabalho, mas, acima de tudo, outra perspectiva de trabalho; agricultura camponesa versus agronegócio, e epistemologia fundada no modelo de ciência moderna versus um campo de saberes múltiplos.

Já outros trabalhos analisados (nº 11 e nº 24) apresentam a discussão de maneira mais tímida, como é o caso do trabalho nº 11, que constatou que o campo é ocupado pelo agronegócio, este vinculado ao capital financeiro com o apoio do Estado, o que contribui para o processo de expropriação da agricultura familiar camponesa e, conseqüentemente, para a migração camponesa, principalmente de jovens. Dessa forma, cabe à escola do campo se tornar território de resistência da agricultura familiar. Já o trabalho nº 24 destacou que, antes de tudo, a Educação do Campo é uma bandeira de luta dos movimentos sociais que faz parte da luta pela reforma agrária, e, portanto, deve ser compreendida como uma relação social movida pelo embate; contudo, não apresenta aprofundamento sobre as questões acerca do agronegócio e do avanço do capital no campo.

É importante pontuar que em dois trabalhos o movimento “Por uma Educação do Campo” tem grande destaque (nº 1 e nº 11). No caso do trabalho nº 1, o movimento em questão é o objeto central de estudo, uma vez que o autor informa que o objetivo da pesquisa é analisar como a luta popular pela Educação do 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”. Para tanto, o estudo buscou apreender conceitos e categorias da produção científica, como por exemplo concepções de Estado, política, movimentos sociais, educação, trabalho; assim como as orientações político-pedagógicas de pesquisadores com enfoque na Educação do Campo.

Já no caso do trabalho nº 11, que discute como as políticas públicas de Educação do Campo se territorializam na região sudoeste do Paraná, no estudo da categoria territórios materiais,

procurou-se entender o movimento nacional “Por uma Educação do Campo” como processo de territorialização, na relação dialética material na produção dos territórios. Assim, foi possível compreender os processos de territorialização das políticas públicas de Educação do Campo como relação de poder em disputa nos espaços da escola pública, produzindo territorialidades educativas.

Importante destacar também o modo como a discussão se movimenta no interior dos trabalhos analisados. Por exemplo, todos os trabalhos pautam o debate circunscrevendo-o ao tema da Educação do Campo, Estado, políticas públicas e modo de produção capitalista em seu estágio neoliberal. Dessa maneira, corroboram as discussões apontadas anteriormente, na qual compreende-se que a construção do conceito de EdoC possui forte vinculação e determinação ontológica com as lutas de classes, com os embates e conflitos que se materializam no espaço agrário, que repercutem também na territorialidade imaterial dominante do agronegócio, inserido na lógica concentradora do modo de produção capitalista.

Esse entendimento se justifica a partir dos embates envolvidos na questão agrária entre as classes dominantes e a classe trabalhadora camponesa, que se articulam, por sua vez, à raiz estruturante das desigualdades e injustiças sociais do modo de produção capitalista, partir dos conflitos envolvidos na questão agrária entre as classes dominantes e a classe trabalhadora camponesa, considerando as desigualdades e as injustiças sociais do modo de produção capitalista (Rossi, 2014).

Alguns trabalhos têm a realidade capitalista como ponto de partida (nº 1, nº 29), outros iniciam a discussão pela Educação do Campo (nº 11, nº 12). Porém, no trabalho nº11, há uma importante ênfase sobre a concepção e o modo de funcionamento do Estado, o que também é feito no trabalho nº 1, para a partir daí situar a educação e os movimentos sociais do campo, destacando o caráter de denúncia da Educação do Campo, identificando-os como sujeitos.

Na linha desses debates, o trabalho nº 12 não entra na discussão conceitual e analítica de Estado, apesar de destacar rapidamente questões relacionadas à participação democrática. O trabalho nº 22 tem como ponto de partida as políticas públicas, a partir daí situando as políticas de Educação do Campo no contexto de dinâmicas administrativas que compõem o Estado. Sem adentrar no cerne da discussão a esse respeito, dá destaque às contradições presentes nas relações capitalistas e suas repercussões no modo de produção da política, considerando que o problema de pesquisa era compreender quais os nexos e relações existentes entre as políticas públicas de Educação Superior no campo e a materialização do curso de Engenharia Agrônômica.

O trabalho nº 24 inicia a discussão apresentando a problemática do transporte escolar para, em seguida, articular o tema à realidade da Educação do Campo, especialmente em relação à nucleação; não realiza uma discussão temática sobre o Estado, porém, dedica atenção significativa às políticas públicas, demarcando suas contradições e implicações no modo de funcionamento do Estado, dando ênfase à perspectiva do direito. Já o trabalho nº 29 articula, em um capítulo, a discussão sobre Estado, políticas públicas e Educação do Campo, para em seguida aprofundar a compreensão sobre o Pronera.

Há outros que iniciam pela discussão sobre a Educação do Campo, para a partir daí chegar à questão do Estado. Em alguns, o Estado aparece como espaço de possibilidades na construção de políticas públicas, mesmo que permeado por contradições, com destaque para o caráter contra-hegemônico da Educação do Campo através do projeto educativo que propõe e constrói; geralmente, quando o suporte teórico está em Gramsci, como é o caso dos trabalhos nº1, nº11 e nº 29, apresenta-se a perspectiva de Gramsci, mas não a assumem como central na construção da compreensão. Há situações em que o Estado é tratado como um ente pouco ou nada permeável, e, desse modo, a construção contra-hegemônica praticamente desaparece como possibilidade.

Quanto à abordagem metodológica predominante nos trabalhos analisados, é possível observar que todos assumem uma perspectiva crítica-reflexiva, no entanto, nem todos assumem a orientação do método dialético. É importante lembrar, conforme indicado nas discussões anteriores, que o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, estabelecendo as bases teóricas para sua transformação (Wachowicz, 2001).

Portanto, ao se utilizar a abordagem dialética na pesquisa, a intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político que, sendo importante, não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança (WACHOWICZ, 2001).

Espera-se que os trabalhos que explicitam a orientação dialética (nº1, nº11, nº12, nº22) tenham o real vivido como ponto de partida, porém, estabelecendo um processo de distanciamento do real vivido para chegar ao real imaginado, e a partir daí retornar ao real como síntese de múltiplas determinações.

Vale salientar que no trabalho nº 24 não há uma opção explícita pelo método; nota-se que esse movimento foi realizado por pelo trabalho nº 1, porém, o trabalho nº11 situa a Educação do Campo, o Estado e a realidade local em estudo, mas a partir daí se mantém a ênfase dada às experiências da Educação do Campo. Na sequência, já apresenta as considerações finais, sem aprofundamento e retorno à discussão sobre o Estado capitalista feita anteriormente; além disso, não desenvolveu a discussão sobre a questão agrária, ou seja, não estabelece o retorno ao todo. No entanto, é necessário demarcar que atingiu o seu objetivo, que era o de compreensão das virtudes que atravessam o fenômeno do movimento “Por uma Educação do Campo”: o seu currículo, suas metodologias e as contradições postas na implementação das políticas públicas.

No trabalho nº 12, o objetivo informado logo no resumo também era o de compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública, porém, no modo de discussão e apresentação, observam-se lacunas em relação ao movimento requerido pelo método. Os trabalhos nº 22, nº 24 e nº 29 também não realizam o movimento de retorno à totalidade requerida pelo método dialético. É importante destacar a relevância da utilização do materialismo histórico-dialético adotado na maior parte dos trabalhos analisados, tendo em vista que, como método, permite uma leitura sobre e da sociedade capitalista e suas relações, possibilitando assim a construção de elementos para a discussão acerca da Educação do Campo e os desafios de sua produção teórica.

Em um estudo acerca das possíveis contribuições do materialismo histórico dialético para a construção de uma educação desenvolvida pela classe trabalhadora, como é o caso da Educação do Campo, Rossi (2014) considera o estudo e a pesquisa sobre o método de discussão indispensável na formação de educadores e educadoras do campo:

Este conceito ainda em construção possui forte vinculação e determinação ontológica com as lutas de classes, os embates e conflitos que se materializam no espaço agrário e repercutem também na territorialidade imaterial dominante do agronegócio, inserido na lógica concentradora do modo de produção capitalista. Deste modo, é preciso recuperar constantemente uma reflexão coletiva e urgente sobre as contribuições marxistas e marxianas com relação ao materialismo histórico dialético e compreender como suas formulações e raciocínio permitem desmistificar discursos, reforçar e refinar pesquisas e empoderar a classe trabalhadora em seu processo emancipatório (Rossi, 2014, p. 249).

Ainda de acordo com o autor, esse entendimento se justifica a partir dos embates envolvidos na questão agrária entre as classes dominantes e a classe trabalhadora camponesa, que se articulam, por sua vez, à raiz estruturante das desigualdades e injustiças sociais do modo de produção capitalista. Na linha dessas discussões, é importante enfatizar que a concretização do direito à Educação do Campo exige do Estado o alargamento da esfera pública através da participação

efetiva dos povos do campo vinculados aos movimentos sociais, no sentido de buscar a superação do paradigma do capitalismo agrário pela questão agrária.

Partindo da compreensão já apresentada anteriormente de paradigma – um conjunto de pensamentos, teorias e teses que procuram explicar a realidade e ao mesmo tempo interferir nela – há diferentes concepções teóricas de compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo, e dentre elas destaca-se o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária, conforme explica Felício (2006):

O paradigma do capitalismo agrário, defendido pelos teóricos do RIMISP<sup>6</sup>, entende que o único futuro para o campesinato está na metamorfose do camponês em agricultor familiar. Ou seja, como é inevitável a tendência ao desaparecimento do campesinato, a única possibilidade de sobrevivência ao camponês consiste na transformação dele em agricultor familiar, inserindo-o plenamente no mercado, racionalizando ao máximo a sua produção. Portanto, para esse paradigma, o futuro do campo terá três opções: a inserção do camponês ao mercado, a pluriatividade ou então, políticas compensatórias. O paradigma da questão agrária, defendido pelos teóricos da CLACSO<sup>7</sup>, entende que a luta pela terra e pela reforma agrária é a forma privilegiada da criação e recriação do camponês. O camponês é aquele que luta pela terra. Sem a luta o camponês deixa de existir (p.18-19).

Portanto, para o paradigma da questão agrária, a análise da luta camponesa compreende espaço, sujeito e tempo de forma dialética, constatando que, ao aumentar a concentração de terras, aumenta simultaneamente o número de camponeses em luta pela terra no Brasil. Assim, a luta pela terra no Brasil é elemento inerente à história do campesinato, movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa (Felício, 2006).

Diante disso, é importante lembrar a dinâmica histórica que permeia a Educação do Campo, como aponta Caldart na coleção “Por uma Educação do Campo”, “o conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”. Assim, a autora ressalva ainda que “no debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar ‘fixar’ um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer aprender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso” (Caldart, 2008, p. 69).

---

<sup>6</sup> Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) trata-se de “una organización sin fin de lucro, fundada em 1986, que apoya el aprendizaje organizacional y la innovación para promover la inclusión, la equidade, el bienestar y el desarrollo democrático en las sociedades rurales latinoamericanas” (RIMISP, 2005).

<sup>7</sup> Centro Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO) RIMISP está vinculado ao Banco Mundial enquanto que a CLACSO vincula-se a Via Campesina.

Ainda na referida coleção, Michelloti (2008, p. 87) ressalta a necessidade de se estabelecer “relações entre a produção camponesa como base para um projeto de desenvolvimento camponês que resgata sua cidadania plena, historicamente negada, e que o coloque como sujeito protagonista de sua construção a partir de sua capacidade de organização, de luta e de produção dos conhecimentos necessários para esse projeto.” Nesse sentido, a Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo [...], a questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2009).

Dando continuidade às proposições para a utilização do Esquema Paradigmático, Gamboa (2007, p. 52) afirma que as categorias centrais da análise referem-se à relação inseparável entre o lógico e o histórico, pois a unidade de sentidos na análise epistemológica “se produz em condições histórico-sociais que a determinam e a caracterizam como única e como parte do processo maior da produção do conhecimento humano”, porém, para efeito de construção analítica, essas duas dimensões foram separadas, mas em esforço de síntese, devem ser rearticuladas.

No que diz respeito à Educação do Campo, é importante destacar que ao longo da história o campo foi relegado a um lugar de marginalização na sociedade. Dentro de um modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. “Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante pressões sociais” (Fernandes; Ceroli; Caldart, 2009, p. 21).

Nesse sentido, Caldart (2019, p. 151) ressalta que “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.” A exemplo disso, e tendo em vista o recorte temporal adotado na presente investigação (2010-2020), é imprescindível apontar nesta discussão, em carácter de denúncia, os entraves para a política de Educação do Campo nos governos Lula e Dilma, assim como os cortes sofridos pela Educação do Campo durante o golpe ocorrido em 2016, até a instauração do governo Bolsonaro.

Para isso, é necessário resgatar a discussão já apresentada anteriormente, de que a Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo, tendo como protagonistas os seus

movimentos sociais populares e sindicais. Portanto, desde o seu marco de nascimento, em meados da década de 1990, não pode ser pensada isoladamente, devendo às discussões em seu entorno compreender a tríade: Campo, Política Pública e Educação (Arroyo; Caldart; Molina, 2009).

Desse modo, ao longo da história do movimento da Educação do Campo, que na finalização deste trabalho já ultrapassou os 25 anos de existência, legitimaram-se as lutas de camponeses e camponesas pelo direito à educação, de acordo com seus interesses e suas necessidades. De igual modo, elas foram institucionalizadas quando o Estado as reconheceu, por meio de um conjunto de instrumentos e normas no âmbito do ordenamento jurídico do Estado, no momento em que a sociedade brasileira avançou na sua consciência cidadã e, também, quando as populações historicamente alijadas do processo de desenvolvimento como Nação enxergaram, nesse movimento, a oportunidade de avançar nas suas reivindicações (Santos, 2019).

A exemplo disso, Santos (2019) aponta que a potência educativa e organizativa dessa experiência histórica levou o Governo Lula a assinar e publicar em 2010 o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), consolidando a Educação do Campo como política pública e reconhecendo os homens e mulheres, jovens, crianças e adolescentes que vivem no campo como sujeitos do direito à educação. Esse decreto determinou que a política de Educação do Campo deve se comprometer com a “ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação [...]” (Brasil, 2010).

Contudo, os determinantes políticos que conduziram o país ao golpe midiático-jurídico-parlamentar em 2016 e à eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, alteraram definitivamente as condições políticas objetivas e subjetivas que deram origem e sustentaram as políticas de Educação do Campo até então, assim como comprometeram sua continuidade. “A natureza da regressividade imposta no curto período entre 2016 e 2019 permite afirmar tratar-se de uma estratégia de fenecimento das políticas públicas” (Santos, 2019, p. 502).

Dentre esses aspectos, é possível destacar que:

A crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016 expôs o acirramento dos conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. [...] No plano da educação, houve apreensão em torno das iniciativas governamentais na perspectiva de ampliação dos interesses e negócios privados sobre a educação pública. [...] No tocante à população do

campo, as medidas citadas repercutem gravemente sobre as condições de acesso e permanência à educação básica num contexto já agravado cujo índice médio é de 20% de analfabetos/as, a escolaridade média é de apenas 4,5 anos de escolarização e o fechamento de escolas do campo nos estados e municípios é um processo em escala ascendente, mesmo no (curto) período de abertura do Estado às exigências populares (Santos, 2019, p. 510).

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, Tafarel e Neves (2019) apontam que o cenário que configurou a educação pública brasileira durante esse período é coerente com entendimento de que a educação pública é serviço, e não direito. Sendo serviço, a lógica do governo Bolsonaro é a de que os serviços devem ser prestados pelo setor privado, o que implica na diminuição ou retirada da participação do Estado como prestador de serviço. As autoras expõem que, “coerente com o fato de ser o representante da direita brasileira que logrou êxito nas eleições, o governo Bolsonaro tem na agenda econômica sua bússola e força motriz. É com vistas a garantir a satisfação dos interesses do mercado que trabalham todas as pastas do governo, inclusive a Educação” (p. 310).

De acordo com as autoras, o processo iniciado pelo golpe que culminou na eleição de Bolsonaro foi caracterizado pela aprovação, no legislativo e no judiciário, de medidas que atentam contra a soberania nacional, contra a democracia, contra o Estado de Direito, contra as políticas públicas sociais, de governo e do Estado, que beneficiam a classe trabalhadora, contra direitos e conquistas históricas que criaram um sistema de proteção aos trabalhadores e trabalhadoras. Portanto, é possível afirmar que dois elementos ganham força e se constituem em tendências nas políticas educacionais durante esse período, “o componente conservador e o caráter mercantil privatizante da educação que nos permite caracterizá-lo como de extrema direita, ultrarreacionário, neoliberal, ultraconservadora e protofascista” (Tafarel; Neves, 2019, p. 320).

No que concerne à Educação do Campo, implicou em atacar territórios em disputa, territórios estes onde estão situadas as escolas do campo, que têm como principal função contribuir para o processo de consciência e emancipação dos povos do campo. Assim, várias escolas foram fechadas, rebaixadas e destruídas, para não servir à classe trabalhadora do campo, configurando um processo de desmonte massivo de políticas e direitos conquistados pelos camponeses, como explica Tafarel e Neves (2019):

Agravando a situação da Educação do Campo, temos o ataque ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que atende áreas de reforma agrária, desferido inicialmente durante o governo Temer com o desmonte do Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA e no atual governo com os cortes orçamentários. Soma-se a isto a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, que cuidava da promoção da valorização de diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e da sustentabilidade socioambiental (p. 326).



Esse desmonte interessa ao modelo de desenvolvimento neoliberal, que beneficia o latifúndio, o agronegócio, em detrimento de um projeto de nação cujas bases estão assentadas em princípios da economia socialista, em que o ser humano, sua vida, seu modo de produção e reprodução, suas relações com a natureza que lhe garantem a vida e a relação com outros seres humanos não está pautada na propriedade privada, na lógica do lucro e da concentração de riquezas nas mãos de poucos em detrimento do bem-estar da maioria; pois “há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e a educação” (Arroyo, 2009, p. 69).

Para Alentejano *et all.* (2021, p. 435), essa relação deve ser analisada a partir de uma dupla ofensiva do agronegócio na educação pública: “por um lado o fechamento de escolas no campo, por outro a ofensiva ideológica – que engloba uma diversidade de ações voltadas para o controle do conteúdo ensinado nas escolas do campo e da cidade, no que diz respeito ao agronegócio.” Ainda de acordo com os autores, o agronegócio é um setor que tem como marca “a expansão da produção agropecuária centrada na grande propriedade, articulada ao grande capital transnacional e sustentada política economicamente pelo Estado brasileiro e ideologicamente pela mídia empresarial”.

A caracterização da hegemonia econômica do agronegócio no campo brasileiro e seu conteúdo territorial expansionista se desdobra em um sistema agropecuário capitalista voltado ao monocultivo e à concentração fundiária. Como explica Alentejano *et all* (2021):

Portanto, é possível compreender que o agronegócio se territorializa em favor do capital financeiro e de uma balança comercial positiva, o que só é possível em detrimento da soberania alimentar brasileira, do avanço do desmatamento no Cerrado e na Amazônia e pelo recurso à violência na tomada de novas terras. Entende-se, dessa forma, o antagonismo irreconciliável entre agronegócio e agricultura camponesa ou familiar (p. 446).

Ainda segundo os autores supracitados, esse poderio econômico, possibilitado e impulsionado pelo pacto em favor do agronegócio, é um fator que se desdobra na forma de uma expansão ampliada. Com isso, o setor fortalece sua atuação na sociedade política e passa a atuar na sociedade civil, de forma a legitimar e manter sua hegemonia para além da estrutura econômica. É aí que entra a dimensão político-pedagógica. Sobre isso:

Importa demarcar que na esfera política a atuação ocorre principalmente no legislativo, por meio da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) e da participação nas comissões parlamentares, sendo que no executivo se realiza, fundamentalmente, pela participação em conselhos e pela gestão em órgãos e Ministérios do Estado. No que diz respeito à sociedade civil, os APHs da classe dominante do campo – tais como a mídia, as associações de classe, as fundações e as organizações sociais – passam a atuar na difusão

de uma imagem positiva do setor, por meio da publicidade, de atividades culturais e da inserção nas escolas públicas e universidades (Alentejano *et al.*, 2021, p. 447).

No que concerne especificamente à educação, essa atuação passa a mobilizar também as escolas públicas do país, que passam a ser tomadas pela ideologia do agronegócio. Tal disseminação é efetuada por meio de pretensos programas educacionais, materializados mediante “parcerias público-privadas” em educação (PPPEs). Além de disseminar a lógica de mercado nas escolas do país, em consonância com os pressupostos neoliberais, os programas servem como instrumentos de propaganda do setor. “Essa atuação na superestrutura tem por fundamento a força econômica do setor e objetiva não apenas garantir a expansão dessa frente, como também legitimá-la” (Alentejano *et al.*, 2021, p. 454).

Nesse cenário, a produção do conhecimento para os povos do campo assume um papel fundamental de construir subsídios teóricos e metodológicos alinhados com uma nova perspectiva para o campo, que venham a contribuir para a superação dessa realidade. Caldart (2016, p.1 *apud* Alentejano *et al.* 2021, p. 455) chama atenção para o fato de que, na atualidade, muitos falam em nome da Educação do Campo, mas nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos:

Embora recente na história brasileira, a Educação do Campo tem tido papel fundamental na discussão da realidade educacional do campo, especialmente no que diz respeito às escolas públicas, considerando-se o ponto de vista dos próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações. Talvez por isso, nota-se uma disputa do conceito por diferentes grupos, até por representantes do polo do capital (empresários do agronegócio, governos etc.) que tentam associar essa concepção a uma visão “modernizada” da educação rural, historicamente associada ao atraso do latifúndio.

Em face disso, é possível inferir que alguns elementos comprovam a ofensiva do agronegócio contra o projeto da Educação do Campo, como a mercantilização da educação, o avanço do agronegócio nas escolas públicas brasileiras e a ressignificação do conceito de Educação do Campo. Esse processo está permeado por constantes disputas e por profundas contradições. Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade para Educação do Campo ganha um novo significado: “entendemos a interdisciplinaridade a partir de uma determinada teoria do conhecimento que explica como o conhecimento é produzido em dadas relações sociais de produção e como nos tornamos seres humanos e conhecemos o que está para além de nós” (Tafarel; Junior, 2011, p. 194).

E para isso é fundamental evitar que as escolas sejam mais um espaço de reprodução acrítica da autoimagem projetada pelo agronegócio. É preciso que as escolas sejam espaços onde professores/as e estudantes possam debater livremente os problemas gerados pela hegemonia do

agronegócio. Assim, o conhecimento nasce, se origina e é apropriado interdisciplinarmente na vida concreta, em condições objetivas, e no marco de leis sócio-históricas. Isso significa que, “nas condições objetivas colocadas, próprias do modo de produção capitalista, e, de acordo com nossas condições biológicas e sócio-históricas, temos que lutar para superar aquilo que em última instância fragmenta o conhecimento: a sociedade de classe” (Tafarel; Junior, 2011, p. 194).

Conforme indica Sánchez Gamboa (1998, p. 129), “essa relação se explica entendendo, em primeiro lugar, que pesquisar significa construir um conhecimento e, em segundo lugar, que essa construção é reflexo das determinações, preocupações e interesses que comandaram o processo cognitivo e, na sua concretude, o ato de pesquisar.” Tendo isso em vista, considera-se pertinente reiterar a necessidade cada vez maior de análise da produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo, e, acima de tudo, dos limites e possibilidades que esta apresenta em relação aos marcos de origem da política, tendo em vista sua materialidade histórica e seus determinantes para a luta camponesa em geral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, analisou-se aspectos epistemológicos implicados em teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil (defendidas entre os anos de 2010 e 2020), situando-as a partir dos seus marcos de origem, contribuindo com o processo de sistematização de conhecimento em Educação do Campo. Para tanto, iniciou-se o estudo discutindo sobre o processo de construção do conhecimento e sua relação com a constituição do campo da Educação do Campo, em uma perspectiva histórica e epistemológica. Foram abordados os diferentes tipos de conhecimento, bem como a conceituação de Epistemologia como ciência que estuda o conhecimento e suas formas no contexto geral da Educação, e em diálogo com a Educação do Campo. Foram discutidos também aspectos gerais do campo teórico da Política Educacional e suas epistemologias, o conhecimento científico, os critérios de cientificidade, suas tensões e as diferentes abordagens da pesquisa científica.

Nesse contexto, compreendeu-se que as pesquisas que se dedicam à análise epistemológica, para além de um estudo metódico e reflexivo de um determinado campo teórico ou saber, representam também uma maneira de conhecer os fundamentos no interior deste campo, e ainda favorecem a compreensão como uma forma de conhecimento possível. No caso da presente dissertação, investigou-se, na produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo, os aspectos epistemológicos implicados e a relação com a sua constituição originária.

As múltiplas dimensões que envolvem o objeto de pesquisa exigiram sondar o cenário no qual essa produção está inserida, considerando que uma área do conhecimento ou um campo científico tem sempre como origem determinadas bases filosóficas, que por sua vez subsidiam a discussão epistemológica sobre aquela temática, orientada por uma determinada concepção de conhecimento. Partindo desse entendimento, foi possível compreender que o Projeto de sociedade e de mundo, em interação com a Ciência constituída pela comunidade e pelo sujeito científico, dão origem a um determinado Paradigma. Esse Paradigma permite inferir uma determinação do Objeto de um campo ou de uma área científica. Todo esse processo é perpassado pelas bases e opções filosóficas que vão – ou pelo menos devem – orientar as diferentes compreensões de mundo, teorias do conhecimento, abordagens e metodologias na construção do conhecimento.

Conforme apontado a partir do diálogo com os autores, no tocante à produção do conhecimento sobre a política da Educação do Campo, esta envolve singularidades inscritas no caráter inventivo e transformador que estão em sua composição originária: a sua vinculação às

contradições marcantes do modo de desenvolvimento do capitalismo no campo nos anos 1990, que provocaram lutas radicais pela reforma agrária com ocupações de terra em todo país, desafiando a força do avanço neoliberal e afirmando um movimento social camponês como sujeito político disputando um projeto de sociedade, sendo diretamente responsável pela sua formação e emergência, sem desconsiderar o caráter contínuo das lutas camponesas no Brasil e, ao mesmo tempo, evidenciando o protagonismo do MST.

*Ao sistematizar as teses e dissertações sobre a política de Educação do Campo no Brasil defendidas entre 2020-2020*, foram levantados 327 trabalhos, sendo 230 dissertações e 142 teses, durante as buscas iniciais na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, conforme indicado na metodologia. Ao final da utilização da metodologia do Estado do Conhecimento, considerando as etapas e procedimentos indicados pelas autoras, dos 327 trabalhos, apenas 30 continuaram compondo os dados da pesquisa.

Nesse processo, apreendeu-se que a categoria “Analisa a política de Educação do Campo de maneira geral” apresentou o maior número de trabalhos, com um total de 17, o que corresponde a um pouco mais da metade dos 30 trabalhos analisados no total. Dentro dessa categoria principal, esses trabalhos foram agrupados em 3 subcategorias, ficando 13 trabalhos classificados na subcategoria “Construção e/ou Materialização da política”; 3 na subcategoria “Programas Nacionais”; e apenas 1 na subcategoria “Produção de Conhecimento”.

A segunda categoria de agrupamento – “Analisa um recorte específico da política de Educação do Campo” – apresentou 11 trabalhos dos 30 analisados no total. Nessa categoria central, os trabalhos foram classificados ainda em 8 subcategorias, ficando 1 trabalho na subcategoria “Educação Infantil”; 3 na subcategoria “Ensino Superior”; 1 na subcategoria “Educação Integral Integrada”; 1 na subcategoria “Formação de professores”; 1 na subcategoria “Educação Técnica Profissional”; 1 na subcategoria “Currículo”; 2 na subcategoria “Financiamento”; e 1 na categoria “Gestão Educacional”. Os demais trabalhos que não se encaixaram nas categorias centrais citadas anteriormente foram agrupados na categoria denominada “Outros”, totalizando 2 trabalhos, dos 30 analisados ao total. Estes também foram classificados em subcategorias, ficando 1 trabalho na subcategoria “Territorialidade”, e 1 trabalho na subcategoria “Trabalho”. Esse levantamento denota uma diversidade importante de pesquisas produzidas no período.

Os resultados apontam também que o ano que apresenta maior quantitativo de trabalhos defendidos é o de 2015, com 6 trabalhos, seguido do ano de 2013, com 5 trabalhos, e de 2016, com 4 trabalhos. Os anos que apresentaram menor número de defesas foram 2017, 2018, 2013 e 2014,

todos com 3 trabalhos defendidos cada, seguidos de 2011, com 2 trabalhos, e de 2010, com apenas 1 trabalho. Foi possível identificar que a região Sul é a que apresenta uma maior concentração de trabalhos (12), seguida da região Sudeste (11). As regiões com menor número de pesquisas foi a Nordeste (6) e a Centro-Oeste (1). Não foram encontrados nos mecanismos de busca adotados especificamente para a presente pesquisa trabalhos da região Norte do país, o que não significa ausência de produção, somente que nos marcos desta investigação esta não foi identificada. De modo geral, pode-se afirmar que as desigualdades regionais também se expressam na produção sobre a política de Educação do Campo.

Do total de 30 trabalhos analisados, 70% são dissertações de mestrado (21 trabalhos), e 30% são teses de doutorado (9 trabalhos). É importante destacar que dentre as dissertações de mestrados, todas foram desenvolvidas em Mestrados Acadêmicos (MA) de diferentes áreas do conhecimento. Os programas de pós-graduação que mais apresentaram trabalhos foram os da área da Educação, com 10 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Todas as pesquisas realizadas em nível de doutorado se deram em programas de pós-graduação em Educação, o que reforça a predominância de investigações sobre a política de Educação do Campo na área da Educação.

A segunda área com maior quantitativo de trabalhos foi a Geografia, com 5 dissertações de mestrado. Os demais programas de diferentes áreas apresentaram 1 trabalho cada. Isso demonstra que a discussão sobre a política de Educação do Campo perpassa diferentes áreas do conhecimento, o que reafirma o caráter interdisciplinar da Educação do Campo, que também se torna relevante para um programa de pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura. Os aspectos apontados pelos autores durante a discussão da dissertação, juntamente com os achados da pesquisa, corroboram a necessidade cada vez maior de um olhar a partir de diversos campos do conhecimento, para compreensão das complexas relações existentes no processo de construção do conhecimento e dos diferentes objetos de estudo.

Na busca por *apreender os aspectos epistemológicos implicados nos trabalhos, a partir do Esquema Paradigmático formulado por Silvio Gamboa*, foi realizada a análise de uma amostra conforme explicitado na metodologia, tendo como orientação os níveis propostos pelo autor. De maneira geral, quanto à abordagem metodológica predominante nos trabalhos analisados, é possível observar que todos assumem uma perspectiva crítica-reflexiva, no entanto nem todos assumem a orientação do método dialético. Já outros indicam a opção pelo método do materialismo

histórico dialético, no entanto não apresentam de maneira clara no texto o movimento próprio do método, assim como suas principais categorias.

É importante destacar a importância da utilização do materialismo histórico-dialético, adotado na maior parte dos trabalhos analisados, tendo em vista como o método permite uma leitura sobre a sociedade capitalista e suas relações, possibilitando a construção de elementos para a discussão sobre a Educação do Campo, considerando seus marcos de origem e as tensões que enfrenta na materialidade e na produção teórica.

No que diz respeito ao nível técnico, as pesquisas apresentam em sua maioria uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, documental e de campo, com a utilização de procedimentos de coleta como entrevistas, questionários e observação. Já no nível teórico, os trabalhos analisados apresentam principalmente conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, assim como a questão agrária e as lutas de classes.

Quanto ao nível epistemológico, foi possível identificar que os trabalhos analisados assumem a realidade concreta como ponto de partida, e apontam categorias como totalidade e contradição como condições essenciais para a compreensão do movimento do real. Os trabalhos assumem também uma perspectiva crítica de ciência, contrariamente aos fatores da neutralidade científica. Do ponto de vista ontológico e gnosiológico, apontam que o debate sobre programas e políticas públicas voltadas para o campo estão relacionadas à determinada realidade situada no modo de produção hegemônico na sociedade. E compreende a luta como condição de transformação da realidade, na construção de um novo paradigma contra hegemônico.

No intuito de *identificar a relação dos trabalhos analisados quanto à constituição originária da Educação do Campo*, apreendeu-se que os autores conseguem identificar e explicitar com clareza as contradições que permeiam a Educação do Campo e a escola do campo. Assim, a Educação do Campo e as escolas do campo não são vistas de maneira idealizada/romantizadas, mas como parte da totalidade contraditória das relações sociais em que se insere. Em todos os trabalhos analisados se discute, mais ou menos explicitamente, sobre o desafio da construção democrática, como a inserção qualificada de sujeitos e vozes dissidentes dos camponeses e dos movimentos sociais do campo com potência para alterar a configuração da política.

Importante destacar também o modo como a discussão se movimenta no interior dos trabalhos analisados. Por exemplo, todos os trabalhos pautam a discussão sobre Educação do Campo, Estado, políticas públicas e modo de produção capitalista em seu estágio neoliberal. Foi

possível observar também que alguns trabalhos conseguem articular *conjuntura*, principalmente as discussões acerca do agronegócio, agricultura empresarial e Educação do Campo, com as discussões a respeito da *estrutura*, que diz respeito à questão agrária e à produção de uma outra base material camponesa, como resistência, nos territórios.

É importante destacar a incidência do movimento “Por uma Educação do Campo” nos trabalhos analisados, seja como centralidade na investigação, ou como subsídio teórico para a discussão e análise, como um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo, e que por tais práticas se constituem como protagonistas de ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo para superar um quadro social de acesso à educação escolar no meio rural. É possível observar também que nos trabalhos analisados o Estado é colocado ao mesmo tempo como espaço de contradições e de possibilidades, e desse modo o Movimento Nacional por Uma Educação do Campo teria o Estado como interlocutor principal, apesar da permanente tensão.

A pesquisa conclui que os trabalhos analisados apresentam uma destacada relação com os aspectos relacionados à constituição originária da EdoC indicada pelos estudiosos da área, que são: Educação do Campo como crítica; os Movimentos Sociais como Protagonistas da Educação do Campo; o fato de a Educação do Campo continuar e afirmar uma tradição pedagógica emancipatória; a afirmação das escolas do campo; a relação com a luta de classe e a vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública. Contudo, ainda há algumas fragilidades na produção do conhecimento, principalmente no que diz respeito ao manejo do método referente ao materialismo histórico dialético, que precisam ser compreendidas e superadas para que as pesquisas possam vir a contribuir cada vez mais de maneira efetiva na realidade investigada.

Assim, considera-se que a produção analisada indica, de modo geral, resistência também na produção teórica em meio aos apelos cada vez mais incisivos de instituições de ensino superior e de fomento à pesquisa, que se movem pela negação das dimensões históricas, políticas e éticas, atendendo de modo indiscriminado o chamado ao abandono das “grandes narrativas”, desse modo negligenciando a inteireza dos fenômenos, marcados por ideologias que só podem ser apreendidas no movimento que considere subjetividades, objetividades, contradições, aparência, essência, saltos qualitativos e quantitativos, correlação entre estrutura e superestrutura, dentre outros.

Não obstante isso, conforme demonstrado na Dissertação, muitos são os desafios enfrentados para a construção, e acima de tudo, para a efetivação de uma política de Educação do Campo que possa atender de maneira satisfatória as demandas do povo camponês. Por essa



compreensão, percebemos que há diferentes frentes de resistência no processo de construção de um paradigma para o campo que seja contra hegemônico e que possa criar perspectivas e horizontes para um projeto popular, ancorado na superação da questão agrária e produção de vida digna para todos. Dentre estas, a produção do conhecimento de maneira comprometida e que possa contribuir para reflexão da realidade e incidência dos sujeitos assume um papel fundamental.

Dessa forma, com o presente trabalho, espera-se contribuir com os estudos epistemológicos acerca da produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo no Brasil, no âmbito das teses e dissertações, não no sentido de esgotar o tema, mas sim na perspectiva de seguir povoando caminhos para novos estudos e o aprofundamento da temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALENTEJANO, Paulo *et al.* A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: Fechamento de escolas e disputa político ideológica. **Terra Livre**, São Paulo, Ano 36, vol 1, n. 57, jul.-dez/2021.

ANTONIO, Clésio Acilino. “**Por uma educação do campo**”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010. 234f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/26299>. Acesso em: 23 de out. 2023.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In.: MOLINA, Mônica 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, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.61-86

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-18

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação — Resumo, resenha e revisão — Apresentação. Rio de Janeiro, 2021, p. 1-2.

BOOF, Leonir Amantino; CONTE, Isaura Isabel. Educação do Campo: Um debate paradigmático. **RELVA**, Juara, v. 2, n. 2, p. 115-128, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/888>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery**, VII-IX, 2005, p.7-9. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>, acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs> . Acesso em: 19 de out. de 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/acesso-a-informacao/sobre-o-ibict-1/historico>. Acesso em: 05 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 1- **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, de 3 de abril de 2002. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 25 de mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

**Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 27 jul. 2022.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, Sílvia, C. dos R. Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Metodologia da investigação I. **DEFCUL**, 2004/2005.

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

CALDART, Roseli Caldart. Educação do Campo, notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa II**, questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, v. 15, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; Molina, Mônica Castagna. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.149-158.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: MANÇANO, et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, nº 7. 109 p.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por Uma Educação do Campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86

CALDART. Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica 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, 2004.

CAMARGO, Ediógenes Paes de. A pesquisa em política educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético - revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

CAREGNATO, Célia Elizabete; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Pesquisadores e legitimidade científica no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 189-209, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. **Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. 177 f. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11388>. Acesso em: 23 de out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 295-316, 2008.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. Análise da produção acadêmica sobre Política de Educação do Campo. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 313-330, 2018.

COSTA, Maria Clara de Sousa. **A produção acadêmica em Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela**. 2019. Resumo Expandido (Iniciação Científica – PIBIC/CNPq) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

COSTA, Maria Clara de Sousa. **Produção acadêmica em educação do campo no curso de mestrado do programa de pós graduação em educação da UFPI (1999-2019)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Licenciatura em Pedagogia, Teresina, 2021.

DA TRINDADE, Domingos Rodrigues; COSTA, Orlando Santana. Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo: conquistas, desafios e retrocessos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 299-318, 2019.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: MANÇANO, et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, nº 7. 109 p.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**, 2012. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GINNNi3M.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf). Acesso em 27 dez. 2023.

FELÍCIO, Munir Jorge. A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 1, n. 2, p. 14-30, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: MANÇANO, et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, nº 7. 109 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 19-61

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Por uma Educação do Campo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, 2004.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005. p. 61-70.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Veranópolis: IJC, 2007. **Caderno nº5**.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Veranópolis: IJC, 2001. **Caderno nº3**.

ITERRA. **O MST e a Pesquisa**. Veranópolis (RS). ITERRA, 2001. 65.p

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 6. ed, 1991. p. 15-39.

KOLLING, Edgar; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**, 2a ed., São Paulo: Paz e terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, Ivamney Augusto. **A extensão rural e a produção do conhecimento: a fundamentação científica dos planos municipais de desenvolvimento rural do programa nacional de**

**fortalecimento da agricultura familiar (PRONAF) no estado de São Paulo.** f.143. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Engenharia Agrícola), Unicamp – Campinas, SP. 2001.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011. f. 169. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617222>. Acesso em: 23 de out. 2023.

MASSON, Gisele. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (orgs). **Por Uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação.** Brasília: Incra/MDA, 2008. p.87-96

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MOLINA, Mônica 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, 2004.

MOROSINI, M. C; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.55. p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 7 mai. 2022.

MOROSONI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOROSONI, M.C. FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NICOLA, Eduarda. **Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018. 119 f. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3328>. Acesso em: 23 de out. 2023.

OLIVEIRA, Cesar José de. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. *In*: MANÇANO, et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação.** Brasília: Incra: MDA, 2008, nº 7. 109 p.

PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (org.)

**Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006. p.19-23.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013. 120 f. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/1106>. Acesso em: 23 de out. 2023.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; BERNARDI, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritivas e prescritiva. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 56-76, 2020.

ROSSI, Rafael. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO. **OKARA: Geografia em debate**, v. 8, n. 2, 2014.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Monica Castagna. Políticas de educação superior no campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa II**, questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 74- 83.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa educacional**: estruturas lógicas e tendências teórico-metodológicas. 1987. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemológicas. Chapecó: Argos, 2007, 193 p.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo no contexto da ofensiva Bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, v.16. nº.29, p.393-425, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. Acesso em: 23 de out de 2023.

SANTOS, K. P.; MOROSINI, P. M. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 jul./dez. 2010, pp. 13-36.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, 2007, p. 15-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SOUZA, Maria Antonia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa II**, questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 74- 83; p. 84-93.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. IN: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Lima Ferreira (orgs). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. p.183-216.

TAVARES, Joana Marina Silveira. **Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. 118 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6082>. Acesso em: 23 de out. 2023.

TELLO, César Gerônimo. JUNG, Hildergard Susana. O campo teórico da Política Educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 16, n. 26, p. 140-158, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/288642819\\_O\\_CAMPO\\_TEORICO\\_DA\\_POLITICA\\_EDUCACIONAL\\_MODELOS\\_ABORDAGENS\\_E\\_OBJETOS\\_DE\\_ESTUDO](https://www.researchgate.net/publication/288642819_O_CAMPO_TEORICO_DA_POLITICA_EDUCACIONAL_MODELOS_ABORDAGENS_E_OBJETOS_DE_ESTUDO). Acesso em: 12 nov. 2022.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, janeiro-junho, 2001, pp. 1-11. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em:



[https://www.researchgate.net/publication/321285032\\_A\\_DIALETICA\\_NA\\_PESQUISA\\_EM\\_EDUCACA](https://www.researchgate.net/publication/321285032_A_DIALETICA_NA_PESQUISA_EM_EDUCACA). Acesso em: 3 dez. 2022.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 53-72. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2081>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Apêndices<sup>8</sup>

## APENDICE A

**BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS, POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL, TESES E DISSERTAÇÕES (2010-2020)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ordem dos trabalhos</b>
Analisa a política de Educação do Campo de maneira geral	Construção e/ou Materialização da política	nº 3; nº 4; nº 5; nº 6; nº 7; nº 8; nº 12; nº 17; nº 19; nº 20; nº 25; nº 28; nº 31
	Programas Nacionais	nº 10; nº 27; nº 29
	Produção de Conhecimento	nº 1
Analisa um recorte específico da política de Educação do Campo	Educação Infantil	nº 2
	Ensino Superior	nº 13; nº 22; nº 23
	Educação Integral Integrada	nº 14
	Formação de Professores	nº 21
	Educação Técnica Profissional	nº 30
	Currículo	nº 16
	Financiamento	nº 18; nº 24;
	Gestão Educacional	nº 15
Outros	Territorialidade	nº 11
	Trabalho	nº 9

<sup>8</sup> É importante informar que para melhor organização da Dissertação os apêndices estão apresentados de duas maneiras, sendo que na versão digital do texto inserido no arquivo logo após as referências bibliográficas, e na versão impressa do texto pode ser acessado através do link [https://docs.google.com/document/d/1WFCkuaYh1BBtgp\\_8ETJXHaeHFDjkXbvc/edit?usp=sharing&oid=104965502888625810415&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1WFCkuaYh1BBtgp_8ETJXHaeHFDjkXbvc/edit?usp=sharing&oid=104965502888625810415&rtpof=true&sd=true).

## APÊNDICE B

### BIBLIOGRAFIA ANOTADA

ANTONIO, Clésio Acilino. <b>“Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil</b> . Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010. 234f. <a href="http://hdl.handle.net/10183/26299">http://hdl.handle.net/10183/26299</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
1	2010	ANTONIO, Clésio Acilino	'Por uma educação do campo': um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil	Educação rural. Movimentos Sociais. Escola. Política educacional. Políticas públicas.
<b>RESUMO</b>				
A questão fundamental desta pesquisa teórica insere-se 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”. Ao se tomar como referência o movimento “Por uma Educação do Campo”, definem-se elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. Assim, compreende-se o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo. Esse é um movimento reivindicatório que está sustentado por reflexões e ações ou práticas políticas acerca da educação integrada a um projeto popular de sociedade, que possa se materializar através de políticas reconhecidas no direito social moderno, como a educação. O cotejamento entre fontes documentais e temáticas (“conteúdos”) sobre a Educação do Campo buscou apreender, principalmente, conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, entre outros. A pesquisa também buscou apreender, no âmbito de produção do conhecimento e orientações político-pedagógicas de pesquisadores com enfoque na Educação do Campo, como aquelas realizadas no próprio interior das produções do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de documentos e produções bibliográficas que se remetam à Educação do Campo. Portanto, compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos relativos à Educação do Campo e demarca elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país.				

UCHÔA, Patricia Rejane da Silva. <b>A política da educação infantil pública do campo</b> . Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 136 f. <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/179">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/179</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
2	2015	UCHÔA, Patricia Rejane da Silva	A política da educação infantil pública do campo	Políticas Públicas, Educação Infantil e Educação do Campo.
<b>RESUMO</b>				
Esta pesquisa versa sobre duas linhas de políticas públicas da área educacional, a Educação do Campo e a Educação infantil que vem firmando espaço de atuação na luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos e justiça social entre os diferentes contingentes territoriais do País. O caráter inovador da pesquisa se justifica pelo território ainda pouco desbravado sobre as questões que se referem ao desenvolvimento das ações educativas afetas a Educação Infantil do Campo por isso o objetivo lançado foi compreender como o Município de Miradouro vem implementando a política da Educação Infantil, a fim de verificar se as ações realizadas atendem as especificidades da criança que vive no Campo. A análise está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta um recorte histórico do processo de construção das Constituições brasileiras até a garantia da educação enquanto direito e a construção das medidas que regulamentam a Educação Infantil. O segundo contextualiza as lutas e conquistas sobre				

a Educação do Campo e os debates traçados para a garantia da infância nestas localidades. O terceiro apresenta os relatos e observações da pesquisa de campo delineadas desde as ações da SEMEC e sua estrutura organizacional até os relatos dos profissionais que atuam na Educação Infantil no Município. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica, aliada a pesquisa dos documentos da SEMEC e a pesquisa de campo, usando-se entrevistas semiestruturadas com os gestores municipais, representantes de movimentos sociais, membros da Secretaria, gestores, supervisores e docentes das escolas. As considerações sobre os aspectos apresentados sintetizam o esforço em construir uma educação coadunada com os valores, a cultura e o modo de vida da criança do Campo que necessitam ser potencializados, mas também considerado como um processo complexo e em construção, que requer o envolvimento de todos, reconhecimento da diversidade local e o respeito pela infância e suas diferentes concepções.

JESUS, Adriana do Carmo de. **Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. 158 f.

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2658>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
3	2013	JESUS, Adriana do Carmo de	Educação do campo, políticas públicas e organização do ensino	Educação do campo, políticas públicas e organização do ensino

#### RESUMO

. Este trabalho aborda os contextos e processos concernentes à implementação do projeto de educação do campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Matão/SP. O município tem três escolas de Ensino Fundamental no campo, que desde o ano de 2005 trabalham de forma diferenciada em relação às outras três escolas do mesmo nível, localizadas na área urbana. Organizam o trabalho pedagógico a partir de temas geradores e calendário temático. No desenvolvimento da pesquisa partimos do pressuposto que para compreender os contextos relacionados à educação do campo faz-se necessário antes apreender quais as condições históricas do campo e do trabalhador do campo. Os procedimentos de investigação adotados foram os registros de relatos de diferentes sujeitos: Secretário Municipal de Educação, diretores e professores das três escolas do campo; também analisamos os documentos elaborados com o intuito de registrar o processo de discussão e os avanços na implementação do projeto de Escola do Campo no município. Averiguamos que a configuração do campo em Matão possui traços característicos da configuração do campo no Brasil, no qual tem predominado um modelo agroexportador, e com escassez de trabalhadores que vivam no campo. Observamos que a proposta municipal de escola do campo tem incorporado algumas propostas do movimento Por Uma Educação Do Campo, e que a organização do trabalho pedagógico destas escolas faz um movimento de aproximação e distanciamento da concepção hegemônica de educação do campo. Sinalizamos a necessidade de revisitar a concepção das escolas do campo e investir na formação continuada de professores para atingir melhor os objetivos definidos.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013. 161 f.  
<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/9878>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
4	2013	CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e	Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo	. Educação do campo. Educação rural. Nucleação escolar. Políticas públicas.

#### RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a política educacional posta em prática de maneira mais acentuada nos últimos anos pelo Estado brasileiro no que se refere à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, política que vem gerando conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. A expansão

do processo de nucleação de escolas rurais materializa-se no momento em que os povos do campo organizados em movimentos sociais reivindicam uma educação específica - a educação do campo, contraposta à educação historicamente imposta pelo Estado - a educação rural. Nesta disputa paradigmática entre educação rural e educação do campo, o Estado parece cooptar o conceito dos movimentos sociais ressignificando-o, apesar de atender em parte algumas de suas reivindicações, ao mesmo tempo que legitima o processo de fechamento de escolas no campo, radicalizando o conflito. Metodologicamente, optamos por realizar revisão de literatura acerca dos paradigmas de educação rural e de educação do campo, análise documental de legislações e documentos do movimento nacional de educação do campo, levantamento de dados no Ministério da Educação (MEC) no que se refere à oferta escolar rural no estado do Rio de Janeiro e entrevistas junto aos sujeitos afetados pela política de nucleação escolar. Por meio da pesquisa elaboramos tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que representam a materialidade e a expansão do processo de nucleação de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, conformando o que consideramos uma reorganização espacial da oferta escolar, assim como escutamos as vozes do campo a partir de entrevistas, compreendendo os sentidos e os reflexos gerados em suas vidas pelo fechamento de suas escolas

BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. **A educação do campo como projeto político e prática social: o caso do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva**. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. 194 f.

<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4621>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
5	2017	BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni	A educação do campo como projeto político e prática social: o caso do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva	Educação do Campo. Políticas Públicas. Movimentos Sociais. Articulação Paranaense. Escola do Campo. Assentamento Libertação Camponesa.

#### RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de construção, conquista e desenvolvimento da educação do campo como uma política pública educacional, bem como compreender o processo histórico no qual a luta pelo direito e acesso à educação no e para o campo ocorreram, especificamente, no estado do Paraná, entre o início da década de 1980 até os dias atuais. O problema da pesquisa evidenciou-se na busca pela compreensão das dinâmicas que regem as políticas públicas, sociais e focalizadas no Brasil, bem como relacioná-las com a articulação e ação dos movimentos sociais organizados. Visando compreender a influência e atuação dos movimentos sociais na construção e manutenção de tais políticas, fez-se necessário levar em consideração o fato do objeto de estudo estar em movimento (no caso a Educação do Campo). Esse objeto encontra-se permeado de sujeitos atuantes e politicamente vividos, embebidos pela mística dos movimentos aos quais estão inseridos e afetados por consequências de toda qualidade. Dessa forma, o processo de leitura e análise científica das fontes torna-se engenhoso pela contraposição de discursos por vezes carregados de ideologias próprias dos movimentos. A investigação centrou-se em compreender o tema a partir de um levantamento bibliográfico sobre a questão, análise dos documentos elaborados pela articulação paranaense e pesquisa de campo realizada na escola libertação camponesa e no Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva, localizado no assentamento libertação camponesa, município de Ortigueira, na região dos campos gerais paranaense. Para dar sustentação ao nosso trabalho, recorreremos aos conceitos e categorias de análise, tais como luta, cultura e resistência, pautando-nos nas concepções da nova história, nos estudos de Gramsci, Thompson e Marx, bem como na compreensão dos movimentos articulados em rede com base nas premissas de Castells. Assim sendo, à luz deste arcabouço teórico, dos documentos pesquisados e das entrevistas realizadas foi possível vislumbrar experiências e vivências sociais, bem como perceber o papel fundamental dos movimentos sociais articulados na criação e manutenção de políticas públicas educacionais

MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba,

João Pessoa, 2017. 280 f.

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9767>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
6	2017	MENEZES, Ana Célia Silva	Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais	Educação do Campo. Educação Contextualizada. Políticas Públicas.

#### RESUMO

O estudo trata da Educação do Campo no Semiárido como Política Pública, destacando o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares na garantia do direito e a articulação dessa(s) política(s) com a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. A indagação dos elementos existentes em âmbito municipal que incidem no processo de efetivação das políticas de Educação do Campo e quais as articulações dessas políticas com a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido se constitui como a questão problema da investigação. A partir dessa questão emerge o objetivo geral do trabalho: compreender os elementos existentes em âmbito municipal que incidem no processo de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no Semiárido e as articulações dessas políticas com a proposta de Educação contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro. O trabalho resulta de uma pesquisa de campo, qualitativa orientada sob os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, representado particularmente pelo pensamento gramsciano no que se refere ao conceito de Estado, Política e Hegemonia (Gramsci, 1978, 1982). Fundamenta-se ainda nos estudos de Horácio Martins de Carvalho (2005, 2009), Bernardo Mançano Fernandes (2013), José de Souza Martins (1986, 1975), Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, 2013) e Roseli Salete Caldart (2000, 2004), para discutir a concepção de Educação do Campo articulada à história do campesinato no Brasil e seu protagonismo nas lutas pela garantia de direitos, inclusive o direito à Educação. Para a discussão sobre a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro traz como suporte os estudos de Adelaide Pereira da Silva (2011, 2013), Maria do Socorro Silva (2006, 2009, 2013, 2015), Edmerson dos Santos Reis (2004, 2011) e Josemar da Silva Martins (2004a, 2004b, 2011). Antônio Munarim (2011), Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999) contribuem na reflexão sobre a Educação do Campo no cenário das políticas públicas. Maria da Gloria Gohn (1997, 2010) e Ilse Scherer-Warren (1996) são a referência básica para a discussão sobre concepção e práticas dos movimentos sociais a partir do paradigma latinoamericano e o debate sobre movimentos em rede. A pesquisa evidencia que a correlação de forças locais, a decisão política associada à capacidade técnica e administrativa e a parceria do poder público com os movimentos e organizações populares se configuram como elementos fundamentais no processo de efetivação da política pública municipal de Educação e que as políticas de Educação do Campo fortalecem a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido quando a ação ou programa na sua proposição e na sua execução se articula à materialidade das condições de vida dos sujeitos camponeses e dialoga com a práxis social desses sujeitos e de suas organizações. Nestes termos é possível sustentar a tese de que as políticas de Educação do Campo se efetivam a partir de uma articulação entre o poder público, os movimentos e organizações sociais populares do campo e, no Semiárido, essas políticas fortalecem a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2014. 268 f

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2344>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
7	2014	LIMA, Elianeide Nascimento	Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas	Estado; Políticas públicas em educação; Educação do Campo

#### RESUMO

A presente tese teve por objetivo entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo. Para tanto, foi feita uma incursão pela teoria de Estado em

Marx e Gramsci a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista de Estado, especificamente em sua vertente neoliberal. Além disso, investigou-se como as políticas em Educação vêm se constituindo em nosso país, identificando os compromissos neoliberais nas atuais políticas no âmbito federal, e como o estado de São Paulo tem lidado tanto com as políticas de educação advindas do governo federal, quanto como tem lidado com a educação e a educação no campo. Fez-se necessário pesquisar documentos oficiais e produções científicas acerca desses assuntos, bem como entrevistar educadores (professores, coordenadores, secretários municipais de educação, no estado de São Paulo) a fim de entender o impacto das políticas públicas federais de Educação do Campo sobre a educação no campo do estado de São Paulo.

REIS, Cleivane Peres dos. **Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 348 f.

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2364>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
8	2015	REIS, Cleivane Peres dos.	Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa	Estado; Políticas Públicas; Educação do Campo

#### RESUMO

Esta tese analisa as políticas de Educação Básica para o campo no Estado do Tocantins, implementadas especialmente a partir dos anos de 1990. Situada no contexto das reformas educacionais orientadas pelas agências internacionais comprometidas com o modo de produção capitalista – com o objetivo de forjar um ensino capaz de assegurar a dominação ideológica e atender às necessidades impostas pelo mercado de trabalho – a política educacional direcionada à classe trabalhadora no campo é analisada a partir de uma leitura crítica sobre o Estado e as políticas públicas no contexto do capitalismo e de suas crises cíclicas. Evidencia-se no trabalho o papel desempenhado pelo Estado no processo de expansão do capital no campo, bem como suas consequências para a classe trabalhadora, que se expressam, por um lado, no avanço do agronegócio e, por outro, na precarização das condições de trabalho e no retorno de relações produtivas já consideradas extirpadas na sociedade, como o trabalho escravo na sua configuração contemporânea. Na análise efetivada, são tomados como referências concretas os chamados Territórios da Cidadania – elementos do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas para o campo – permitindo as reflexões sobre as políticas de educação para o campo no Tocantins. Privilegia-se, ainda, a análise da produção teórica elaborada pelo “Movimento por Uma Educação do Campo”, destacando as contradições presentes em tais propostas, seus limites, alcances e possibilidades. A simultânea recorrência à teoria marxista e à adoção do materialismo histórico dialético permite que ao longo do trabalho se empreenda a crítica às formas de sustentação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se buscam as possibilidades de sua ultrapassagem. Nesse sentido, tais reflexões desenvolvidas partem do princípio de que a educação não é uma ação isolada, que não se compreende nem se explica por si. A análise sobre suas possibilidades, limites, qualidade e extensão, não pode, pois, prescindir da consideração da base material da sociedade, de sua forma de organização e funcionamento, de suas contradições e dos antagonismos de classes nela presentes. As considerações finais do trabalho vão afirmar a inexistência de políticas de educação para o campo no Tocantins, que atendam, de fato, aos interesses da classe trabalhadora no campo, bem como afirmar a importância da dialetização dos componentes imediatos presentes nas concepções teórico-práticas das atuais políticas educacionais, a fim de que seja potencializada a dimensão transformadora das práticas educativas escolares, na perspectiva da emancipação humana e da superação da sociedade de classes.

SILVA, André Luiz Batista da. **Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. 386 f.

<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1472>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
----	-----	-------	--------	-----------------



9	2018	SILVA, André Luiz Batista da	Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo	Trabalho; Educação do Campo; Movimento Social da Educação do Campo; Políticas Públicas; Luta de Classes; Práxis Política.
---	------	---------------------------------	---	---

#### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo – bem como seus determinantes e contradições – nos contextos do Movimento Social da Educação do Campo e das Políticas Públicas Educacionais para os povos do campo. Para tanto, analisaram-se os documentos nacionais do Movimento Social da Educação do Campo – ENERAs, CNECs e FONECs – e os documentos de políticas públicas produzidos no âmbito do Estado brasileiro de 1998 a 2016, expressas em legislações, Resoluções do Conselho Nacional de Educação e programas do Governo Federal – PRONERA, PRONATEC, PROJOVEM – Campo Saberes da Terra, PRONATEC – Campo. Os objetivos específicos da pesquisa situaram-se em: 1 – analisar a presença e o lugar do trabalho na concepção e na produção do conhecimento acerca da Educação do Campo; 2 – analisar o modo de ser, o lugar e a presença do trabalho nos documentos do Movimento Social da Educação do Campo; 3 – analisar o modo de ser, o lugar e a presença do trabalho nos documentos de políticas públicas educacionais para o campo; 4 – analisar o modo de ser da Educação do Campo para o Movimento Social da Educação do Campo e para as políticas públicas educacionais para o campo. Metodologicamente a pesquisa serviu-se do materialismo histórico e, procedimentalmente, serviu-se da análise bibliográfica e documental. O trabalho foi tratado teoricamente a partir de seu caráter fundante da socialidade humana e prototípico da ação humana em geral – a práxis. Além do caráter fundante (LUKÁCS, 2012; 2014), o trabalho foi tratado a partir de dois modos de ser: o modo de ser explorado e não-explorado (MARX, 1978; 2014). Sequencialmente analisou-se o lugar do trabalho no conceito e na produção de conhecimento em Educação do Campo. Depois, analisaram-se os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo para o Movimento Social da Educação do Campo e por fim, os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo para as Políticas Públicas Educacionais para os povos do campo. Como resultado de pesquisa evidencia-se que no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo e de formação profissional e técnica o trabalho apresenta-se no modo de ser explorado/alienado, diferentemente da forma em que o trabalho se apresenta nos documentos do Movimento Social da Educação do Campo como trabalho não-explorado/emancipador. Evidenciou-se, também, que nas políticas públicas para a Educação do Campo e de formação Profissional e Técnica em que ocorreu maior participação do Movimento Social da Educação do Campo no processo de elaboração e gestão o modo de ser do trabalho apresentou-se como não-explorado – PRONERA –, diferentemente das políticas públicas na qual o Movimento Social não teve participação – PRONATEC. Observou-se também que os determinantes dos diferentes modos de ser em que o trabalho se apresenta nos documentos de políticas públicas e nos documentos do Movimento Social da Educação do Campo constituem-se da luta de classes e da práxis política.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. **Políticas Públicas de Educação para a População do Campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 319 f.

<http://hdl.handle.net/10183/147790>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
10	2016	FRANÇA, Damiana de Matos Costa	Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva	análise de políticas públicas, políticas públicas educacionais; educação do campo, ideias em políticas públicas, referenciais de políticas públicas.

#### RESUMO

A tese analisa a construção do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) criado em 2012. Esta política encontra-se dividida em quatro eixos – Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Infraestrutura Física e Tecnológica – que agregam programas criados e direcionados à educação da população residente no campo em períodos distintos. O marco da análise da tese compreendeu os anos de 2011 a 2014, período no qual foi construída e implementada a ação pública Pronacampo. Entretanto, foi necessário enfocar, em escala reduzida, os anos de 1930 a 2010, período



em que foi construída a trajetória das políticas públicas de educação direcionadas para a população do campo. A tese analisa as ideias institucionalizadas que deram origem ao Pronacampo, os atores e os interesses envolvidos, sendo usada a abordagem cognitiva de análise de políticas públicas, com uma maior aproximação à perspectiva teórica desenvolvida pelos autores Bruno Jobert e Ève Fouilleux. O processo de pesquisa envolveu três recursos principais: a pesquisa documental, a análise de dados estatísticos e entrevistas semi-estruturadas. A partir desta perspectiva de análise, os conceitos mais trabalhados foram: fórum de produção de ideias, espaços de certa forma institucionalizados e organizados onde os atores constroem suas diferentes ideias de acordo com interesses, instituições e relações de poder; fórum de comunidades de política pública é o espaço de negociação e institucionalização das ideias, com a participação dos representantes dos fóruns de produção de ideias. O referencial de política pública diz respeito aos instrumentos da política pública institucionalizados no fórum de comunidades de política pública a partir das ideias disputadas e institucionalizadas. Foram identificados quatro fóruns nesta pesquisa, sendo três fóruns de produção de ideias: de educação do campo; de especialistas; de interlocução política. O Pronacampo nasce em um contexto marcado por mudanças ocorridas no espaço de construção de políticas públicas, fruto do novo cenário político estabelecido partir do ano 2003, o que permitiu a participação de novos atores e ideias do fórum de educação do campo com seus representantes no espaço de disputas do fórum de comunidades de política pública. De outra parte, o Pronacampo foi construído num contexto econômico orientado por referenciais de políticas públicas regidos por valores macroeconômicos neoliberais e marcados pela busca de um desenvolvimento com equidade social tendo como foco principal o combate à pobreza. O Pronacampo, deste modo, conjuga ideias e interesses distintos, que abrangem uma educação que busca atender aos movimentos sociais do campo e voltada para a agricultura familiar e uma educação orientada pelo setor privado e voltada para a agricultura empresarial (o agronegócio). A análise evidencia que o Pronacampo apresenta referenciais de política pública diferenciados e que refletem ideias de grupos de atores distintos. Portanto, o Pronacampo expressa um referencial de política híbrido, ao agregar interesses opostos.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013. 120 f.

<https://tede.unioeste.br/handle/tede/1106>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
11	2013	PEREIRA, Amarildo Nunes	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)	Educação do Campo; Territorialidade; Educação Rural; Movimentos sociais; Estado; Políticas públicas.

#### RESUMO

O Movimento Nacional Por uma Educação do Campo surge a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA –, promovido pelo MST no mês de julho de 1997, em Brasília, encontro este que se realizou em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representantes da igreja católica, Universidades, órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU). Em mais de uma década, o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo se expandiu para todo o Brasil. Com a criação da Articulação Nacional, o movimento conquistou uma série de políticas públicas, com destaque para a aprovação das Diretrizes Operacionais em 2002, que dão respaldo legal como política pública do Estado que valorize a cultura e a identidade da população do campo. O presente trabalho tem como tema: Territorialidades da educação do Campo na região Sudoeste do Paraná na última década (2000-2010), objetivando compreender como a Educação do Campo se territorializa nas escolas do campo a partir das organizações populares comprometidas com os agricultores familiares camponeses. Nesse sentido, o Projeto Vida na Roça constitui-se num exemplo desse processo de territorialização da Educação do Campo nas escolas do Sudoeste do Paraná por meio de parcerias que envolvem a ASSESOAR, entre outras entidades ligadas à agricultura familiar comprometidas com a educação dos camponeses. Na pesquisa, realizada nas escolas do campo Iraci Salete Strozak e São Francisco do Bandeira, foi possível compreender como as políticas públicas se territorializam. As respostas sistematizadas apontaram três modalidades utilizadas pelos professores para definir uma escola do campo: metodologia diferenciada, currículo da base comum, relação teoria e prática. As pesquisas demonstraram que a escola do campo é um território contraditório, onde a luta de classes se manifesta nas disputas por projetos de educação ou de campo. A Educação do Campo é muito mais que escola, ou seja, é um movimento político vinculado aos movimentos sociais de mudanças estruturais da sociedade e do Estado.

NICOLA, Eduarda. <b>Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR</b> . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018. 119 f. <a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/3328">https://tede.unioeste.br/handle/tede/3328</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
12	2018	NICOLA, Eduarda	Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR	Políticas públicas; Educação do campo; Projeto Político Pedagógico.
<b>RESUMO</b>				
Esta pesquisa tem por objetivo compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR. Os documentos oficiais que regem a Educação do Campo no Estado do Paraná possuem o objetivo de contribuir para a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas localizadas na zona rural. Desta forma, para cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa, realizou-se, a revisão bibliográfica voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras, com o intuito de contextualizar as relações estabelecidas entre a luta por uma Educação do Campo e as orientações vinculadas as Diretrizes Operacionais, as DCE's da Educação do Campo e o Parecer CEE/CEB Nº 1011/10. Em seguida, destacam-se as especificidades encontradas no Projeto Político Pedagógico e nos dados levantados durante as entrevistas com os gestores da escola envolvida. Por fim, apresentam-se os projetos realizados pela escola, que vão além do que é estabelecido no Projeto Político Pedagógico.				

FERNANDES, Rosana Cebalho. <b>A Educação do Campo na Universidade: O Direito de estudar DIREITO na UFG (2007-2012)</b> . Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. 167f. <a href="http://hdl.handle.net/11449/145015">http://hdl.handle.net/11449/145015</a> .				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
13	2016	FERNANDES, Rosana Cebalho	A Educação do Campo na Universidade: O Direito de estudar DIREITO na UFG (2007-2012)	Questão Agrária, Políticas Públicas, Universidade, Educação do Campo, Direito, Ação Civil Pública
<b>RESUMO</b>				
Esta pesquisa tem como foco a discussão sobre a Educação do Campo no Brasil e como esta possibilita o acesso dos camponeses ao ensino superior. Buscaremos compreender como os movimentos sociais do campo, através dos estudantes oriundos da agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária, têm acessado as universidades públicas. Para tanto, caracterizaremos o projeto de campo no qual a Educação do Campo se insere, enfatizando os conflitos existentes entre o projeto hegemônico do agronegócio, a agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária. A problematização passa pela constatação de que o Estado não respondeu com eficácia as necessidades educacionais de um contingente significativo da população do campo brasileiro em todos os níveis de ensino, havendo necessidade de mobilização social para que esse direito seja efetivado. Essas questões perpassaram a recente experiência desenvolvida pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA/PRONERA), por meio da qual se realizou a primeira turma de Bacharelado em Direito para camponeses. Essa conquista dos movimentos sociais encontrou apoio e oposição. A				

oposição tendeu a extrapolar o preconceito moral e se aproximou de uma resistência de classe, chegando inclusive a mobilizar o Ministério Público Federal de Goiás (MPF-GO), que instituiu uma Ação Civil Pública contra a turma de Direito (2007-2012). Ao final desta, pretendemos compreender as razões do processo jurídico, como a turma “Evandro Lins e Silva” e as suas organizações sociais atuaram durante os anos do curso e reconhecer o PRONERA como uma política pública necessária para continuar realizando novas turmas de ensino superior para os trabalhadores do campo.

SANTOS, Suzane Moura. **Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no município de Januária/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. 109 f. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11433>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
14	2019	SANTOS, Suzane Moura	Educação integral e integrada em uma escola estadual do Campo no município de Januária/MG	Educação Integral e Integrada. Educação do Campo. Políticas Públicas.

#### RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado discute os desafios e possibilidades da Educação Integral e Integrada (EII), no contexto da escola do Campo Escola Estadual Antônio Fernandes Viana. O interesse pelo caso analisado está associado à minha atuação profissional como gestora da mencionada escola, fato que me proporcionou a implantação dos programas de fomento a educação integral. Assumimos, como meta, que há a necessidade de melhoria na qualidade do atendimento oferecido aos educandos. Nesse sentido, é analisado como estão sendo desenvolvidas, na prática, a gestão do tempo, organização e espaço escolar, de modo a se alcançar o desenvolvimento integral do aluno. Diante disso, a pergunta norteadora deste estudo de caso é: quais os desafios e possibilidades da EII na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana? O objetivo geral deste estudo está pautado na análise e proposição de ações para as potencialidades e fragilidades apresentadas na EII no ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana. Os objetivos específicos definidos foram: i) apresentar as concepções de EII e de Educação do Campo no contexto escolar; ii) analisar os desafios enfrentados pela equipe gestora e docentes para a implementação da EII, levando-se em consideração aspectos da educação do campo; e iii) propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação da EII. Utilizamos, como metodologia, o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Ademais, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: análise documental e entrevistas semiestruturadas, com uma Professora do Acompanhamento Pedagógico, a Especialista da Educação Básica/Supervisora da escola e uma Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG. Para compreensão e análise das questões presentes na organização escolar da EII, busquei dialogar com autores, como: Coelho (2009), Cavaliere (2002, 2007, 2010) e Arroyo (1999, 2012). Para contextualizar o percurso da Educação do Campo, utilizei as conjecturas de autores, como: Caldart (2009), Molina e Freitas (2011) e Hage (2011). Tais aportes teóricos nos permitiram refletir sobre as concepções de Educação do Campo no Brasil. Este estudo foi organizado em três capítulos. No capítulo 1, foi apresentada a contextualização do surgimento da Educação Integral como uma política no sistema educacional brasileiro, considerando a conjuntura educacional, aspectos normativos, além do processo de implementação dessa política, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. No Capítulo 2, foi apresentada a metodologia, os instrumentos de pesquisa e a análise dos dados obtidos. A pesquisa revelou informações que apontam a necessidade de formação continuada da equipe docente e da Especialista da Educação Básica para a atuação nessa política. Além disso, comprovou a necessidade de haver melhoria na infraestrutura da escola, assim como maior disponibilidade financeira. E, por fim, o Capítulo 3 traz o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir das análises dos dados coletados. Nele, é apresentado um plano de ação capaz de capacitar, no chão da escola, uma equipe docente com domínio da pedagogia de projetos e de metodologias mais adequadas para o trabalho com os alunos.

GOULART, Bianca Machado. **Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa

Maria,	Santa	Maria,	2018.	f.
205. <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20938#:~:text=O%20principal%20desafio%20da%20pesquisa,de%20ruralidades%20existentes%20neste%20munic%C3%ADpio.">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20938#:~:text=O%20principal%20desafio%20da%20pesquisa,de%20ruralidades%20existentes%20neste%20munic%C3%ADpio.</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
15	2018	GOULART, Bianca Machado	Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiiana-RS	Educação do Campo. Ruralidades. Políticas Públicas. Gestão da Educação Municipal.
RESUMO				
<p>Esta Dissertação de Mestrado Profissional, decorrente de pesquisa na linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, apresenta um estudo acerca da Educação do Campo. Por objetivo geral priorizou analisar as demandas de gestão educacional dos espaços de ruralidades no município de Uruguaiiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta compartilhada, voltada à qualificação da gestão das escolas do/no campo. Por objetivos específicos definiu: analisar as políticas públicas educacionais para o meio rural e suas influências na constituição das diversas ruralidades existentes nos lugares onde estão situadas as escolas do/no campo de Uruguaiiana – RS; identificar as principais demandas das escolas do/no campo do município de Uruguaiiana – RS; reconhecer como os gestores educacionais compreendem a influência das políticas públicas destinadas à educação do/no campo no município de Uruguaiiana – RS e sua repercussão na gestão das escolas em diversos espaços de ruralidades existentes; construir, compartilhadamente, uma proposta gestora para a educação do/no campo no município de Uruguaiiana – RS, a qual caracterize as múltiplas ruralidades e as prioridades coletivas das comunidades escolares. A perspectiva epistemológico-política de pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa. Para a realização desta pesquisa participante, foram adotadas técnicas de construção de dados com a realização de um estado do conhecimento, análise documental e círculos dialógicos investigativo-formativos; no entrecruzamento de dados, buscou-se embasamento nos processos de compreensão e interpretação pela análise de conteúdo. Os contextos de investigação foram as quatro Escolas Polo da Rede Municipal, localizadas no meio rural de Uruguaiiana – RS, e os sujeitos foram quatro gestores escolares, funcionários, educadores e responsáveis por estudantes das quatro escolas municipais localizadas no campo, um gestor da Secretaria Municipal de Educação e um membro do Conselho Municipal de Educação. O principal desafio da pesquisa pautou-se em produzir uma visão diagnóstica do contexto das escolas do/no campo de Uruguaiiana e organizar uma proposta gestora compartilhada para esse contexto, que contemple as demandas educacionais dos diversos espaços de ruralidades existentes neste município. Assim, este estudo buscou trabalhar na qualificação desses espaços educativos e de aprendizagem, valorizando as constituições identitárias e as singularidades das comunidades, suscitando a construção compartilhada de uma proposta gestora para as escolas do campo, produto desta pesquisa, voltada às políticas públicas e às ações que visem o desenvolvimento qualitativo de contextos educacionais em diferentes ruralidades, contribuindo, portanto, para minimizar as desigualdades e [re]significar o pertencimento ao campo.</p>				

<p>BRESOLIN, Paoline. <b>Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar</b>. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. 110.f  <a href="https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/663">https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/663</a>.</p>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
16	2016	BRESOLIN, Paoline	Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar	Palavras-chave: Estudos Curriculares. Conhecimento escolar. Educação do Campo.
RESUMO				
<p>Esta dissertação apresenta um estudo sobre os sentidos de conhecimento escolar que emergem das políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, buscando interligar os Estudos Curriculares e o domínio da Educação do Campo. O cenário constituinte dessas temáticas aponta trajetórias históricas marcadas, principalmente, pela expansão da industrialização no final do século XIX e início do século XX. Tal expansão</p>				

provocou processos de intensas transformações ao longo do tempo, tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos e questões curriculares, quanto ao envolvimento das esferas pública e civil vinculadas ao contexto rural. No intuito de investigar as políticas de currículo para a Educação Básica das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul e suas relações com a construção do conhecimento escolar, objetivamos: a) analisar os documentos legais que orientam as referidas escolas, investigando as suas articulações com a organização do currículo; e b) identificar e analisar quais sentidos de conhecimento escolar estão presentes nos documentos. Para tanto, o estudo apresenta a seguinte questão norteadora: quais sentidos de conhecimento escolar são privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul? Essa problematização, vinculada aos estudos teóricos desenvolvidos, reflete um estudo de abordagem qualitativa. Evidenciam-se como corpus empírico os documentos orientadores das políticas curriculares para as Escolas de Educação Básica do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. Para sustentar os argumentos teóricos, partimos de uma abordagem pluralista, a fim de contemplar diferentes concepções e ampliar nosso entendimento sobre o assunto. O estudo revelou a possibilidade de o conhecimento escolar ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, constituindo currículos que oportunizem transcenderem o âmbito experiencial. Após detalhada e atenciosa análise, constatamos quatro sentidos de conhecimento escolar privilegiados no discurso dos documentos. Dois deles estavam ancorados nas teorizações sobre justiça social, sobretudo através da leitura de Nancy Fraser, indicando que os processos de escolarização do Campo precisariam estar pautados na tríade redistribuição, reconhecimento e participação, focalizando seu caráter social no âmbito dos Estudos Curriculares. Os outros dois sentidos estavam amparados nas conceitualizações produzidas em torno da noção de diferenciação curricular, direcionando os argumentos para as discussões que vêm contribuindo para a organização do currículo, considerando a multiplicidade dos fins educacionais frente à diversidade cultural.

**GUEDES, Ana Cecilia. A Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. 120 f. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/8918>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
17	2015	GUEDES, Ana Cecilia	A Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul	Educação do Campo; Políticas Públicas; Práticas Educativas

#### RESUMO

A presente dissertação desenvolve um estudo de caso em duas escolas rurais da rede estadual de ensino, que utilizam na sua dinâmica de ensino e aprendizagem os referenciais metodológicos da Educação do Campo, visando assim à formação de cidadãos cientes dos seus papéis perante a sociedade. Nas últimas décadas através da luta dos movimentos sociais a Educação do Campo vem sendo inserida nas políticas públicas, buscando re-criar a relação do campo com a cidade. Este estudo teve por objetivo geral compreender como o processo de institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo podem contribuir para a mudança na formação dos sujeitos do campo, desenvolveu-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo, localizada em Alegria – RS e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias, localizada em Independência – RS. Neste sentido, realizamos uma pesquisa na qual foi utilizada a metodologia qualitativa. Foi feito uso das técnicas de observação, a entrevista não estruturada, questionários e análise de documentos. Foram entrevistados educandos, educadores, funcionários e comunidade (pais), buscando assim atingir o objetivo desta pesquisa. Como resultados foram identificados educadores comprometidos com uma formação diferenciada que vise à valorização do saber local, a intenção de parte dos educandos em permanecer no meio rural, bem como o desenvolvimento de uma consciência ambiental, e por parte dos pais a valorização deste processo educativo diferenciado. Algumas dificuldades foram constatadas como a adequação as leis e normas burocráticas o que acaba inviabilizando por vezes o trabalho, e algumas vezes a contratação de “professores temporários” com pouco tempo na escola, e pouco engajados com essa dinâmica educacional diferenciada.

PASTÓRIO, Eduardo. **NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS**. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. 162 f.

<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
18	2015	Pastório, Eduardo	Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS	Educação do Campo; Políticas Públicas; Municipalização; Nucleação; São Gabriel/RS

#### RESUMO

A Educação do Campo no contexto educacional brasileiro encontra-se em processo de estruturação conceitual e pedagógica, porém, antes de sua constituição enquanto política pública sofreu profundas modificações durante a década de 90, a partir da política de municipalização do Ensino Fundamental, que possibilitou o desenvolvimento do processo chamado de “nucleação” nas escolas do campo. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS, desde sua construção enquanto política municipal, até sua implantação no território de análise, perpassando pelas transformações no espaço rural das comunidades envolvidas e analisando a dinâmica espacial ocorrida. A pesquisa foi realizada por meio de procedimentos metodológicos, com o subsídio da Abordagem Qualitativa e da Técnica de Estudo de Caso, também se efetuou pesquisas de campo e documentais, juntamente com o conceito de lugar como categoria geográfica de análise. Para desenvolvimento do trabalho foram realizados trabalhos de campo nas Escolas Polos do meio rural de São Gabriel/RS e na Secretaria Municipal de Educação. Dos resultados, na unidade territorial em análise averiguou-se o desenvolvimento do processo de nucleação (que consistia no fechamento de escolas isoladas/multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais/seriadas) a partir de uma política do governo municipal, amparada legalmente e financeiramente pelo Ministério da Educação, com argumentos de melhorias na qualidade do ensino, maior investimento em infraestrutura e material humano, e diminuição do custo efetivo total com a redução do número de unidades. Em consequência, foram desativadas quarenta e uma escolas multisseriadas (menor porte), com a criação de cinco novas instituições de ensino, chamadas de “Escolas Polos”. Em decorrência disso, o poder público municipal, através dessa iniciativa ofertou o Ensino Fundamental completo nas comunidades rurais, na forma seriada e aumentou a estrutura física das escolas, com o acréscimo de novas salas de aula, bibliotecas e laboratórios. Além disso, houve a implantação obrigatoriamente do transporte escolar (público), no deslocamento de alunos e professores até a unidade de ensino, em jornadas cujo tempo pode variar de três a quatro diárias no percurso casa escola-casa, em estradas de diferentes estados de conservação e, em dezesseis veículos de diferentes graus de manutenção (terceirizados e da prefeitura municipal), que percorrem em média 169,5 km diários cada.

Souza, T. R. **Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 187 f  
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6359>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
19	2016	Souza, Tatiane Rodrigues de	Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO	Escolas no Campo, Educação no/do campo, Políticas Públicas, Agricultura capitalista e Jataí.

#### RESUMO

A educação ofertada às populações que vivem no campo deve ocorrer de modo que as leve a valorizar seu modo de vida e compreender suas distintas realidades no vasto e heterogêneo campo brasileiro, para que tenham condições de valorizá-las e transformá-las a partir do seu lugar de vivência. Sabe-se que o campo brasileiro apresenta grande diversidade de sujeitos, como os ribeirinhos, agricultores familiares, remanescentes de quilombos, indígenas, entre outros. Para tanto, é preciso uma Educação no/do Campo que procure contemplar tal diversidade. Sendo assim, o objetivo desse estudo consistiu-se em caracterizar e analisar a educação que tem sido ofertada no campo no município de Jataí, localizado na Região Sudoeste de Goiás, marcado pela forte expressividade da agricultura capitalista. Os procedimentos metodológicos adotados foram o levantamento bibliográfico acerca do tema, aplicação de formulários semiestruturados, análise e consulta em documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico como, o Projeto Político Pedagógico, orientações curriculares e livros didáticos. Reconhece-se a

ocorrência de alguns benefícios trazidos pelas escolas rurais existentes hoje no município, como a oferta da alfabetização e de outros aprendizados. Porém, Jataí é um município em que há o predomínio da agricultura capitalista em que se dissemina uma concepção de vida e de trabalho que valoriza a produção capitalista e o modo de vida urbano, como resultado, tem-se uma hegemonia dessa orientação nas concepções aplicadas à educação praticada no campo do município, ofertando uma educação urbanocêntrica em detrimento do rural, de forma que tende a anular uma educação emancipatória genuína dos povos do campo.

GOIS, Magaly Nunes de. **Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo: um estudo no estado de Sergipe**. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. 484 f  
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4600>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
20	2017	GOIS, Magaly Nunes de	Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo: um estudo no estado de Sergipe	Estado. Políticas públicas. Educação do campo. Participação. Controle social.

#### RESUMO

A presente tese tem por tema de estudo a participação e o controle social da Educação do Campo e, por objetivo principal, analisar as contradições presentes na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra-hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a inserção e participação dos movimentos sociais e sindicais nos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo. Para traçarmos os caminhos da pesquisa iniciamos por perguntar: 1) quais limites e possibilidades estão presentes no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais e dos comitês e fóruns estaduais na luta pela construção e efetivação de políticas públicas contra-hegemônicas, a exemplo da Educação do Campo? 2) os comitês e fóruns da Educação do Campo conseguem enfrentar e superar as fragilidades que permeiam o acesso à educação pelos povos do campo? 3) quais são as repercussões da participação dos movimentos sociais, sindicais e das instâncias de participação e controle social na Educação do Campo? O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético por ter como fonte o conhecimento da realidade concreta - neste caso, a participação dos movimentos sociais e sindicais na implementação da Educação do Campo - e pela intencionalidade de desvelar as possibilidades, os desafios e as perspectivas presentes na implementação da Educação do Campo e no exercício da participação e do controle social sobre a mesma. Tem por fontes de investigação: pesquisa documental (legislação sobre a Educação e Educação do Campo e os documentos de criação e funcionamento do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - EDUCAMPO/Se); observação participante nas atividades do EDUCAMPO/Se e entrevista com professores/as de universidades federais, representantes nacionais de movimentos sociais e sindicais envolvidos/as na luta pela construção e efetivação de uma Educação no e do Campo, membros do EDUCAMPO/Se e dos quatro colegiados territoriais sergipanos do Programa Territórios da Cidadania. A pesquisa desenvolvida possibilitou analisarmos as reais contradições que impedem o avanço da política pública de educação a partir da intervenção do Estado e da constituição também limitada do próprio comitê.

SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. 140 f.  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8620>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
21	2015	Silva, Josiane Ferreira de Lima	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba	Educação do Campo. Formação de professores. Políticas públicas. Escolas do campo.

#### RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender os avanços e desafios das políticas públicas

de formação de professores da Educação Básica das escolas do campo na Paraíba, nos últimos quatro anos (2011-2014). A pesquisa se justificou, principalmente, pelo fato de se debruçar sobre uma temática educacional que possui um déficit histórico e é extremamente desafiante para os governos, em todos os âmbitos federativos, e para as universidades, que é a formação de professores para as escolas do campo em todo país. A metodologia utilizada, para melhor compreender o objeto de estudo, foi a pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Mello (2005) e Triviños (1987), com seus estudos a respeito de metodologias de pesquisa. A fundamentação teórica foi feita a partir das concepções de autores que abordam a formação de professores como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade, entre eles: Freire (1992; 1996; 2005), Arroyo (2005; 2007), Caldart (2004), Freitas (2011) e outros. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo em busca de responder a problemática levantada, foi feito um mapeamento das ações das universidades públicas do estado, a UFPB e a UFCG, além da análise exploratória de uma das ações do governo do estado, que foi o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”. Os resultados encontrados, por meio da pesquisa, apontaram que as políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica do Campo no estado ainda não estão consolidadas; o que existe são os cursos oferecidos pelas universidades públicas, a UFCG com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a UFPB com os cursos do Pronera. Portanto, o estudo mostrou que, apesar dos avanços serem poucos, em relação à demanda e à necessidade, ainda são as universidades públicas que mais contribuem para a formação de professores do campo

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. **Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. 177 f <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11388>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
22	2019	Carvalho, Jailda Evangelista do Nascimento	Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo	Educação Superior do Campo. Políticas Públicas. Formação Profissional; Engenharia Agrônômica.

#### RESUMO

A presente tese tem por tema de estudo as políticas públicas de Educação Superior do Campo e como objetivo principal analisar quais os nexos e relações entre os cursos de Educação Superior voltados para os trabalhadores rurais na perspectiva da educação do campo e a Educação do Campo no contexto da expansão da Educação Superior, tendo como foco a histórica construção da educação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético. Por isso, traz como foco o conhecimento da realidade concreta sobre a criação dos cursos para trabalhadores rurais desde a implantação do campus de Nossa Senhora da Glória – projeto de expansão da UFS, pós REUNI. Para tanto, discutimos a intencionalidade, os desafios e perspectivas encontradas no processo de implantação destes cursos, com ênfase no curso de Engenharia Agrônômica. Tem como fontes de investigação: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com coordenadores, professores e estudantes do Curso objeto de análise. Através dos dados coletados, inferiu-se que durante sucessivos governos, a política de expansão da educação foi presente, mesmo sendo maioria nas instituições privadas. No tocante à educação superior no campo, conclui-se que é possível consolidar uma política de educação voltada para o contexto do campo como no caso do curso estudado, porém para que essa possa se materializar com qualidade, é preciso fortalecer a política pública que garanta o acesso, a permanência e a qualidade da formação profissional no contexto do trabalho camponês.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias.** Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, 2018.f.174  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
23	2018	Sales, Suze da Silva	Política de formação de professores: análise da institucionalização do	Políticas Públicas. Licenciatura em Educação do Campo. Formação de



			curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias	Professores. Movimentos Sociais Organizados ligados a terra. SECADI/MEC.
--	--	--	---	--

### RESUMO

O objetivo geral da tese foi o de analisar fatores e sujeitos determinantes no percurso de implantação da política de criação de cursos de formação de professores financiada pelo MEC e sob a responsabilidade da Universidade Federal do Tocantins: Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, Câmpus de Arraias. A pesquisa partiu da seguinte tese: a partir da primeira década dos anos 2000, movimentos sociais populares organizados e ligados à luta pela terra, principalmente ao seu acesso, à distribuição e à produção dos meios de vida no espaço rural, apoiados e financiados direta/indiretamente por organismos nacionais e internacionais, encontraram momentos pontuais profícuos à luta, à conquista e à implantação de uma política direcionada a institucionalizar Licenciaturas em Educação do Campo, planejadas e financiadas pelo Estado brasileiro, via Ministério da Educação e propostas por Instituições Federais de Ensino Superior. A importância social da investigação está no estudo e entendimento das Licenciaturas que visam formar, principalmente, mas não exclusivamente, professores para atuarem em escolas situadas em meio rural ou em área urbana, desde que recebam a maior parte de seus alunos advindos do campo. Esta luta nos fez chegar à questão central da presente pesquisa, a saber: quais sujeitos e fatores contribuíram para a idealização, proposição e a institucionalização de Licenciaturas, dentro da estrutura do MEC e de Instituições Federais de Ensino Superior, como, especificamente, a Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias? Para respondermos à questão, utilizamos análises de documentos disponibilizados pelo MEC; análise dos marcos legais normativos que foram conquistados e constituídos, dentro do Estado, em atendimento à demanda dos movimentos sociais organizados ligados a terra; do estudo de obras de autores e pesquisadores da Educação Rural e do Campo e das influências de organismos internacionais na política educacional estatal brasileira. Na parte referente à pesquisa do Doutorado Sanduíche, realizamos pesquisa no periódico “Escola Portuguesa” para entendermos uma realidade educacional diferente da brasileira, mas cujos aspectos guardam pontos de congruência e divergência, o que ampliou nosso entendimento em relação à temática estudada. Para além da pesquisa bibliográfica, nos valem, também, de relatos orais, utilizados como técnica de interpretação da realidade com vistas a entender o processo de criação, dentro da administração federal, de uma Coordenação Geral para atendimento à Educação do Campo. Finalizando, apresentamos a análise do curso da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do Câmpus de Arraias, cuja formação em Artes e Música, juntamente com o Câmpus de Tocantinópolis/TO, são as únicas no país. Esperamos, dessa forma, como resultado, contribuir para a compreensão da perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto para formação geral e específica de professores e quais resultados têm sido esperados/ obtidos para a educação dos povos do campo trazidos por essas iniciativas.

TAVARES, Joana Marina Silveira. **Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. 118 f  
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6082>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
24	2019	Tavarez, Joana Marina Silveira	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)	Educação do campo, transporte escolar rural, nucleação de escolas do campo, educação em Inhapi.

### RESUMO

A efetivação da educação do campo como um direito das populações camponesas ainda é um desafio na realidade educacional brasileira. Duas ocorrências afetam a essa modalidade educacional vêm tornando mais complexa a garantia desse direito: expansão do transporte escolar e nucleação de escolas do campo. O transporte escolar rural (TER) é um direito dos estudantes, principalmente os residentes em regiões camponesas. Embora o TER seja regido por uma legislação que possui a finalidade de garantir uma educação igualitária e de boa qualidade a todos os brasileiros, especialmente àqueles residentes em áreas rurais, o acesso à escola para essa população ainda é problemático, situação que se manifesta também no estado de Alagoas. Esse quadro tem se agravado com o

aprofundamento do processo de nucleação de escolas do campo, ocasionando o fechamento de estabelecimentos de ensino em diversas regiões rurais. Para que os alunos de escolas que foram fechadas possam dar continuidade aos seus estudos, vem ocorrendo a expansão da utilização do transporte escolar, especialmente em municípios onde predomina a oferta de matrículas em escolas do campo, como é o caso de Inhapi, cidade localizada no sertão alagoano. Diante desse contexto, esta pesquisa se orientou pela seguinte problemática: em que medida a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escolas interfere na materialização da educação do campo como direito para as populações camponesas em Inhapi-AL? Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar determinações gerais e específicas que influenciam a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação de escolas e que fragilizam a afirmação da educação do campo como direito das populações camponesas, tendo como referência a educação de Inhapi no período de 2010 a 2017. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou referenciais teórico metodológicos orientados por uma perspectiva crítico-reflexiva e realizou revisão de literatura sobre transporte escolar e nucleação de escolas, com destaque para a realidade de Alagoas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise de documentos de política educacional referentes ao transporte escolar e à nucleação de escolas, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito da realidade alagoana, e realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos com o tema da pesquisa no município de Inhapi, incluindo representantes da secretaria de educação e do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACS FUNDEB), além de ex-gestores de escolas que passaram pelo processo de nucleação no período de 2010 a 2017. Entre outros aspectos, o estudo revelou que o fechamento de escolas do campo faz com que os estudantes passem a frequentar escolas nucleadas em localidades distantes de suas moradias, alavancando a necessidade de utilização do transporte escolar. Dessa forma, a educação ofertada no município se distancia cada vez mais da educação do campo, tanto geográfica como pedagogicamente, dificultando a materialização dessa modalidade educacional como um direito, conforme preconizado formalmente.

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. 145 f. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2653>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
25	2013	Aguilar, Andréa Carolina Lopes de	Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos	Educação do campo, políticas públicas e infraestruturas, escolas urbanas e rurais.

#### RESUMO

A presente pesquisa investiga as políticas públicas para educação no e do campo, bem como a infraestrutura disponibilizada nas escolas que tem demandas de sujeitos rurais no município de São Carlos e suas Vilas Rurais: Água Vermelha e Santa Eudóxia. Ao analisar as diferenças infraestruturais existentes nessas escolas das áreas urbanas e rurais do município de São Carlos, discutiu-se como essas diferenças interferem tanto na vida de quem mora nas vilas rurais quanto de quem mora na cidade. Para tanto foi necessário analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Plano Gestor - PG implementado nas instituições pesquisadas. Nesse sentido observamos o entorno das instituições localizadas nas vilas rurais e a instituição localizada no centro urbano, tendo como objetivo discutir a infraestrutura dessas escolas e a demanda dos sujeitos rurais. Para tal foi realizado um levantamento utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental, assim escolhemos três escolas do município de São Carlos, duas escolas das vilas rurais e uma escola da área urbana. Foram realizadas visitas nessas escolas, análise documental e entrevistas gravadas com alguns alunos, professores, diretores e coordenadores.

FERREIRA, William Gomes. **O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do PRONERA.** Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e

Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. 98f. <a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19987">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19987</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
27	2014	Ferreira, William Gomes	O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do PRONERA	Educação do Campo. Múltiplos Fluxos. Políticas Públicas. PRONERA
RESUMO				
<p>Este trabalho tem como objetivo reconstituir o processo de formulação do PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, uma política pública que teve suas primeiras ideias geradas no seio dos movimentos sociais e posteriormente, com as diligências do então governo, conseguiu-se viabilizar sua criação. O Programa foi formulado, portanto, em regime de interação entre o Estado, movimentos sociais e instituições públicas e organizações sem fins lucrativos. O objetivo desta pesquisa é compreender o que motivou a escolha desta proposta como estratégia de combate aos problemas educacionais no campo e como os atores, as entidades envolvidas nesta empreitada e o contexto político-social influenciaram a sua formulação e entrada na agenda governamental como política pública. Assim, reconstruímos a trajetória histórica e política da educação do/no campo e procuramos compreender o contexto de criação do PRONERA, os fatores que influenciaram a sua criação e a ação dos atores envolvidos no processo. Partimos do princípio de que, com a Constituição de 1988, começou-se a criar as condições legais para a participação ativa da sociedade civil organizada no processo político e, consequentemente, na elaboração de políticas públicas. Concluímos, assim, que o PRONERA foi resultado do cruzamento dos três fluxos (problemas, soluções e política) preconizados pelo modelo de Kingdon. Portanto, este arsenal analítico foi útil para explicar a entrada do PRONERA na agenda governamental, pois ajudou-nos a compreender como as chances dessa demanda social aumentaram com a ação de uma comunidade política, permitindo a sua entrada na agenda governamental e, em seguida, virar uma política pública.</p>				

MACEDO, Marinalva Sousa. <b>A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. 143 f. <a href="http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/250">http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/250</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
28	2013	Macedo, Marinalva Sousa	A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense	Políticas públicas. Educação. Educação do Campo, Projeto - Político Pedagógico
RESUMO				
<p>O presente trabalho trata do processo de elaboração/execução das políticas públicas para a educação básica do campo e reflete sobre a construção do Projeto Político Pedagógico para a educação básica nas escolas do campo, cujo lócus são as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão, conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tomando-se como referência a experiência da Escola Roseli Nunes. Ressalta-se que a luta por políticas públicas para o campo tem como marco histórico a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, reafirmado nas I e II Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo, que tiveram por finalidade a luta em prol da educação pública de qualidade aos povos camponeses. O desejo de realização desta pesquisa surgiu a partir da participação da pesquisadora como professora no II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão. Atualmente, o debate tem motivado a realização de pesquisas e uma produção significativa, além da conquista das diretrizes para a educação nas escolas do campo e da realização de importantes eventos visando refletir sobre a educação pública. Por outro lado, cresceu a necessidade de se elaborar um Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação básica do campo, destacando-se a importância de se refletir sobre a educação e o projeto educativo da escola que se quer para o campo. Assim, buscou-se apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em pelo particular pelo MST, visando à construção do PPP, delimitando-se para o estudo a primeira década do século XXI, marcada por intenso movimento de luta por políticas públicas</p>				

através dos movimentos sociais ligados à questão do campo. Partiu-se dos seguintes questionamentos: Historicamente, nas últimas décadas, como veio se consolidando a luta dos movimentos sociais do campo por educação pública? Como se articula a luta por políticas educacionais com a defesa da construção do PPP? Qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? No Maranhão, considerando a educação do campo em áreas de assentamento, como as escolas vêm se articulando para construir o PPP? Para a concretização dos objetivos pretendidos e visando responder a tais inquietações, desenvolveram-se pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Para tanto, fez-se a interlocução com os autores que investigam esse objeto nas suas diversas determinações, entre os quais Coutinho (2009), Ribeiro (2012) Molina (2012), Taffarel (2012), Fontes (2010), Vendramini (2008), Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) e outros, imprescindíveis para sustentar essa análise pautada numa concepção dialética de educação. Esta, fundamentada nos âmbitos político, técnico e ético por um paradigma voltado para uma formação humana, comprometida com a transformação social, nos diferentes contextos históricos da realidade do campo. Esse, portanto, é um pressuposto metodológico contrário à atual lógica de formação, voltada, predominantemente, para o mercado. Com base nesse entendimento, deseja-se que este trabalho possa contribuir criticamente para o delineamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo no Maranhão, considerando que tal Projeto deve ser construído coletivamente, uma vez que se constitui instrumento estruturante da identidade escolar, da gestão democrática e da ação docente nas escolas do campo.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011. f. 169.

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617222>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
29	2011	Marialva, Maria Elcineide de Albuquerque	PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária	Políticas Públicas, Educação do Campo, PRONERA

#### RESUMO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária. Alguns estudos nos fizeram perceber a importância do PRONERA como política pública de educação para a população assentada da Reforma Agrária, tais como os de: Santos (2009) que analisa a atuação dos movimentos sociais como protagonistas de políticas públicas para a Educação do Campo, e Molina (2004) que investigou o que produziu a existência do PRONERA, e qual seu significado para o desenvolvimento sustentável do meio rural. Desse modo, procuramos analisar de que maneira os movimentos sociais obrigam o Estado a assumir políticas públicas para sua população e o que fazem para manter a continuidade dessas ações. Diante disso buscamos estudar o PRONERA enquanto política pública do governo federal, protagonizada a partir da mobilização dos movimentos sociais. Além disso, buscamos analisar quais foram e/ou são as formas de gestão estabelecidas por esse Programa para que ocorra sua permanência. Para verificar como esse processo de mobilização, criação, resistência e processo de gestão ocorre, escolhemos os estados do Pará e de São Paulo, tomados aqui para exemplificar todo esse processo de implementação do PRONERA. As ações educativas do PRONERA são implementadas e executadas por meio de convênios entre universidades, órgãos públicos, instituições governamentais e entidades da sociedade civil. Nessa perspectiva, adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, a análise bibliográfica e documental, bem como aplicação de questionários e entrevistas com os sujeitos envolvidos com o PRONERA.

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado-RS: instrumento de subordinação capitalista**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011. 140 f.

<http://hdl.handle.net/10183/32217>

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
----	-----	-------	--------	-----------------

30	2011	Vitória, Bilhalva	Fernando	A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado-RS: instrumento de subordinação capitalista	Educação do campo; educação rural; educação profissional; agricultura familiar
<b>RESUMO</b>					
<p>A presente dissertação de mestrado tem como foco de pesquisa a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar no município de Antônio Prado – RS, através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal deste município e o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul - IFRS. Nesta perspectiva, partimos da hipótese de que, na história das políticas públicas para o campo, os interesses dos sujeitos específicos e a formação oferecida a estes se articulam dialeticamente aos interesses do capital, definindo, desse modo, as ofertas de educação profissional. Educação do campo é a categoria central bem como o materialismo histórico-dialético é o método orientador da análise. Com isso, pensamos ter os elementos necessários para desvendar as relações sociais e históricas interpostas na formação humana dos sujeitos. A educação é entendida como um espaço estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante. Mas é também, no caso da educação do campo, espaço importante de luta contra-hegemônica na luta pela terra, na garantia de trabalho, liberdade, emancipação, na produção de um projeto societário diferente, aonde o social preceda e determine o econômico. A educação do campo é tomada como instrumento de análise da formação profissional oferecida aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado – RS, estabelecendo múltiplas ligações no sentido de contextualizar as relações destes sujeitos, no contexto da realidade objetiva do curso técnico, em sua concepção e propósitos. Do mesmo modo, faz-se a relação com a totalidade, sob as bases do modelo flexível de acumulação do capital, da história da educação profissional como instrumento de inclusão capitalista e sob o prisma da educação rural como estratégia da manutenção das relações sociais de classes no campo. Na continuidade, reconstitui-se a história da formação social da cidade, associando as imigrações européias com a questão agrária brasileira, onde se resgata a importância destes sujeitos na produção de mais-valia no processo de produção do capital. De posse das categorias de análise e da contextualização histórica da região é possível efetuar-se o confronto entre a realidade objetiva dos sujeitos – agricultores familiares – e o sentido que assume a formação profissional oferecida nestes contextos histórico-sociais. Conclui-se que esta formação está voltada para subordinação ativa dos trabalhadores do campo, associada à contenção dos mesmos na região onde vivem de modo a não se dirigirem aos centros urbanos, e à criação de uma lógica produtiva de dependência sistêmica. Com isso, julga-se ter alguns elementos para compreender, na materialidade da política para a educação profissional do campo, mais propriamente nas suas contradições, tanto limites quanto possibilidades de uma formação humana.</p>					

BASTIANI, Tânia Mara de. <b>Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. 173 f <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7183">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7183</a>				
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES
31	2014	BASTIANI, Tânia Mara de	Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS	Questão Agrária. Políticas Públicas. MST. Escola
RESUMO				
A dissertação “Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS” acompanhou as ações dos agricultores na construção e organização administrativo-pedagógica de uma escola. Nesta perspectiva, tendo como objetivo: “Verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no Assentamento Madre Terra em São Gabriel/RS”, utilizou-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, valeu-se de pesquisa documental, questionários e entrevistas. Para cumprir com o objetivo este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado “A questão agrária no Brasil: revendo a história” realiza uma revisão histórica, dividida em seis períodos, da questão agrária no Brasil, nele concluímos que a concentração da propriedade da terra em nosso país é histórica. O segundo capítulo, “Educação, sociedade e lutas de classes” aborda o papel da escola como reprodutora da ordem social, contrapondo-a com a escola ambicionada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a luta e contribuição				

deste movimento - a partir da década de 1990 - junto com outros setores da sociedade civil, para as políticas públicas de Educação do Campo. O terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa em si, intitulado “A luta por escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS”, no qual concluímos que a construção do módulo escolar no assentamento se deu, principalmente, devido a organização e ação dos assentados e que o desejo de ter uma escola não é isolada, tanto porque a exigência por ela sempre foi acompanhada da luta por outros elementos de infraestrutura, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. Além disto, constatamos que os pais do Madre Terra querem uma escola diferente da antiga frequentada por seus filhos até o final do ano letivo de 2013 e que a escola do assentamento é um meio para que eles permaneçam no meio rural, porém, se esta conquista não estiver associada a resolução dos demais problemas enfrentados por eles, a saída do campo será inevitável.

## APÊNDICE C

### BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
1	2010	ANTONIO, Clésio Acilino	'Por uma educação do campo': um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil
<b>OBJETIVOS</b>			
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”.			
<b>METODOLOGIA</b>			
O cotejamento entre fontes documentais e temáticas (“conteúdos”) sobre a Educação do Campo buscou apreender, principalmente, conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, entre outros. A pesquisa também buscou apreender, no âmbito de produção do conhecimento e orientações político-pedagógicas de pesquisadores com enfoque na Educação do Campo, como aquelas realizadas no próprio interior das produções do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de documentos e produções bibliográficas que se remetam à Educação do Campo.			
<b>RESULTADO</b>			
Compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos relativos à Educação do Campo e demarca elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
2	2015	UCHÔA, Patricia Rejane da Silva	A política da educação infantil pública do campo '
<b>OBJETIVOS</b>			
Compreender como o Município de Miradouro vem implementando a política da Educação Infantil, a fim de verificar se as ações realizadas atendem as especificidades da criança que vive no Campo			
<b>METODOLOGIA</b>			
A metodologia constou de pesquisa bibliográfica, aliada a pesquisa dos documentos da SEMEC e a pesquisa de campo, usando-se entrevistas semiestruturadas com os gestores municipais, representantes de movimentos sociais, membros da Secretaria, gestores, supervisores e docentes das escolas.			
<b>RESULTADO</b>			

As considerações sobre os aspectos apresentados sintetizam o esforço em construir uma educação coadunada com os valores, a cultura e o modo de vida da criança do Campo que necessitam ser potencializados, mas também considerado como um processo complexo e em construção, que requer o envolvimento de todos, reconhecimento da diversidade local e o respeito pela infância e suas diferentes concepções

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
3	2013	JESUS, Adriana do Carmo de	Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP
<b>OBJETIVOS</b>			
Este trabalho aborda os contextos e processos concernentes à implementação do projeto de educação do campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Matão/SP			
<b>METODOLOGIA</b>			
Os procedimentos de investigação adotados foram os registros de relatos de diferentes sujeitos: Secretário Municipal de Educação, diretores e professores das três escolas do campo; também analisamos os documentos elaborados com o intuito de registrar o processo de discussão e os avanços na implementação do projeto de Escola do Campo no município.			
<b>RESULTADO</b>			
Averiguamos que a configuração do campo em Matão possui traços característicos da configuração do campo no Brasil, no qual tem predominado um modelo agroexportador, e com escassez de trabalhadores que vivam no campo. Observamos que a proposta municipal de escola do campo tem incorporado algumas propostas do movimento Por Uma Educação Do Campo, e que a organização do trabalho pedagógico destas escolas faz um movimento de aproximação e distanciamento da concepção hegemônica de educação do campo. Sinalizamos a necessidade de revisitar a concepção das escolas do campo e investir na formação continuada de professores para atingir melhor os objetivos definidos.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
4	2013	CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e	Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo
<b>OBJETIVOS</b>			
Analisar a política educacional posta em prática de maneira mais acentuada nos últimos anos pelo Estado brasileiro no que se refere à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, política que vem gerando conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Metodologicamente, optamos por realizar revisão de literatura acerca dos paradigmas de educação rural e de educação do campo, análise documental de legislações e documentos do movimento nacional de educação do campo, levantamento de dados no Ministério da Educação (MEC) no que se refere à oferta escolar rural no estado do Rio de Janeiro e entrevistas junto aos sujeitos afetados pela política de nucleação escolar			
<b>RESULTADO</b>			
Por meio da pesquisa elaboramos tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que representam a materialidade e a expansão do processo de nucleação de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro, conformando o que consideramos uma reorganização espacial da oferta escolar, assim como escutamos as vozes do campo a partir de entrevistas, compreendendo os sentidos e os reflexos gerados em suas vidas pelo fechamento de suas escolas			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
5	2017	BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni	A educação do campo como projeto político e prática social: o caso do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva
<b>OBJETIVOS</b>			
Analisar o processo de construção, conquista e desenvolvimento da educação do campo como uma política pública educacional, bem como compreender o processo histórico no qual a luta pelo direito e acesso à educação no e para o campo ocorreram, especificamente, no estado do Paraná, entre o início da década de 1980 até os dias atuais			

<b>METODOLOGIA</b>	
A investigação centrou-se em compreender o tema a partir de um levantamento bibliográfico sobre a questão, análise dos documentos elaborados pela articulação paranaense e pesquisa de campo realizada na escola libertação camponesa e no Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, localizado no assentamento libertação camponesa, município de Ortigueira, na região dos campos gerais paranaense. Para dar sustentação ao nosso trabalho, recorreremos aos conceitos e categorias de análise, tais como luta, cultura e resistência, pautando-nos nas concepções da nova história, nos estudos de Gramsci, Thompson e Marx, bem como na compreensão dos movimentos articulados em rede com base nas premissas de Castells	
<b>RESULTADO</b>	
Assim sendo, à luz deste arcabouço teórico, dos documentos pesquisados e das entrevistas realizadas foi possível vislumbrar experiências e vivências sociais, bem como perceber o papel fundamental dos movimentos sociais articulados na criação e manutenção de políticas públicas educacionais.	

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
6	2017	MENEZES, Ana Célia Silva	Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais
<b>OBJETIVOS</b>			
Compreender os elementos existentes em âmbito municipal que incidem no processo de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no Semiárido e as articulações dessas políticas com a proposta de Educação contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro.			
<b>METODOLOGIA</b>			
O trabalho resulta de uma pesquisa de campo, qualitativa orientada sob os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, representado particularmente pelo pensamento gramsciano no que se refere ao conceito de Estado, Política e Hegemonia (Gramsci, 1978, 1982). Fundamenta-se ainda nos estudos de Horácio Martins de Carvalho (2005, 2009), Bernardo Mançano Fernandes (2013), José de Souza Martins (1986, 1975), Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, 2013) e Roseli Salette Caldart (2000, 2004), para discutir a concepção de Educação do Campo articulada à história do campesinato no Brasil e seu protagonismo nas lutas pela garantia de direitos, inclusive o direito à Educação. Para a discussão sobre a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro traz como suporte os estudos de Adelaide Pereira da Silva (2011, 2013), Maria do Socorro Silva (2006, 2009, 2013, 2015), Edmerson dos Santos Reis (2004, 2011) e Josemar da Silva Martins (2004a, 2004b, 2011). Antônio Munarim (2011), Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999) contribuem na reflexão sobre a Educação do Campo no cenário das políticas públicas. Maria da Gloria Gohn (1997, 2010) e Ilse Scherer-Warren (1996) são a referência básica para a discussão sobre concepção e práticas dos movimentos sociais a partir do paradigma latinoamericano e o debate sobre movimentos em rede.			
<b>RESULTADO</b>			
A pesquisa evidencia que a correlação de forças locais, a decisão política associada à capacidade técnica e administrativa e a parceria do poder público com os movimentos e organizações populares se configuram como elementos fundamentais no processo de efetivação da política pública municipal de Educação e que as políticas de Educação do Campo fortalecem a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido quando a ação ou programa na sua proposição e na sua execução se articula à materialidade das condições de vida dos sujeitos camponeses e dialoga com a práxis social desses sujeitos e de suas organizações. Nestes termos é possível sustentar a tese de que as políticas de Educação do Campo se efetivam a partir de uma articulação entre o poder público, os movimentos e organizações sociais populares do campo e, no Semiárido, essas políticas fortalecem a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.			

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
7	2014	LIMA, Elianeide Nascimento	Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas
<b>OBJETIVOS</b>			
A presente tese teve por objetivo entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo.			
<b>METODOLOGIA</b>			



Para tanto, foi feita uma incursão pela teoria de Estado em Marx e Gramsci a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista de Estado, especificamente em sua vertente neoliberal. Além disso, investigou-se como as políticas em Educação vêm se constituindo em nosso país, identificando os compromissos neoliberais nas atuais políticas no âmbito federal, e como o estado de São Paulo tem lidado tanto com as políticas de educação advindas do governo federal, quanto como tem lidado com a educação e a educação no campo. Fez-se necessário pesquisar documentos oficiais e produções científicas acerca desses assuntos, bem como entrevistar educadores (professores, coordenadores, secretários municipais de educação, no estado de São Paulo)

#### RESULTADO

Não Informado

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
8	2015	REIS, Cleivane Peres dos	Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa
<b>OBJETIVOS</b>			
Analisa as políticas de Educação Básica para o campo no Estado do Tocantins, implementadas especialmente a partir dos anos de 1990.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Na análise efetivada, são tomados como referências concretas os chamados Territórios da Cidadania – elementos do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas para o campo – permitindo as reflexões sobre as políticas de educação para o campo no Tocantins. Privilegia-se, ainda, a análise da produção teórica elaborada pelo “Movimento por Uma Educação do Campo”, destacando as contradições presentes em tais propostas, seus limites, alcances e possibilidades. A simultânea recorrência à teoria marxista e à adoção do materialismo histórico dialético permite que ao longo do trabalho se empreenda a crítica às formas de sustentação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se buscam as possibilidades de sua ultrapassagem			
<b>RESULTADO</b>			
As considerações finais do trabalho vão afirmar a inexistência de políticas de educação para o campo no Tocantins, que atendam, de fato, aos interesses da classe trabalhadora no campo, bem como afirmar a importância da dialética dos componentes imediatos presentes nas concepções teórico-práticas das atuais políticas educacionais, a fim de que seja potencializada a dimensão transformadora das práticas educativas escolares, na perspectiva da emancipação humana e da superação da sociedade de classes.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
9	2018	SILVA, André Luiz Batista da	Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo
<b>OBJETIVOS</b>			
Compreender os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo - bem como seus determinantes e contradições - nos contextos do Movimento Social da Educação do Campo e das Políticas Públicas Educacionais para os povos do campo. Para tanto, analisaram-se os documentos nacionais do Movimento Social da Educação do Campo – ENERAs, CNECs e FONECs - e os documentos de políticas públicas produzidos no âmbito do Estado brasileiro de 1998 a 2016, expressas em legislações, Resoluções do Conselho Nacional de Educação e programas do Governo Federal – PRONERA, PRONATEC, PROJOVEM – Campo Saberes da Terra, PRONATEC – Campo.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Metodologicamente a pesquisa serviu-se do materialismo histórico e, procedimentalmente, serviu-se da análise bibliográfica e documental. O trabalho foi tratado teoricamente a partir de seu caráter fundante da socialidade humana e protofórmico da ação humana em geral- a práxis. Além do caráter fundante (LUKÁCS, 2012; 2014), o trabalho foi tratado a partir de dois modos de ser: o modo de ser explorado e não-explorado (MARX, 1978; 2014). Sequencialmente analisou-se o lugar do trabalho no conceito e na produção de conhecimento em Educação do Campo. Depois, analisaram-se os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo para o Movimento Social da Educação do Campo e por fim, os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo para as Políticas Públicas Educacionais para os povos do campo.			
<b>RESULTADO</b>			
Como resultado de pesquisa evidencia-se que no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo e de formação profissional e técnica o trabalho apresenta-se no modo de ser explorado/alienado, diferentemente da forma em que o trabalho se apresenta nos documentos do Movimento Social da Educação do			

Campo como trabalho não-explorado/emancipador. Evidenciou-se, também, que nas políticas públicas para a Educação do Campo e de formação Profissional e Técnica em que ocorreu maior participação do Movimento Social da Educação do Campo no processo de elaboração e gestão o modo de ser do trabalho apresentou-se como não-explorado – PRONERA -, diferentemente das políticas públicas na qual o Movimento Social não teve participação – PRONATEC. Observou-se também que os determinantes dos diferentes modos de ser em que o trabalho se apresenta nos documentos de políticas públicas e nos documentos do Movimento Social da Educação do Campo constituem-se da luta de classes e da práxis política.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
10	2016	FRANÇA, Damiana de Matos Costa	Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva
<b>OBJETIVOS</b>			
A tese analisa a construção do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) criado em 2012.			
<b>METODOLOGIA</b>			
A tese analisa as ideias institucionalizadas que deram origem ao Pronacampo, os atores e os interesses envolvidos, sendo usada a abordagem cognitiva de análise de políticas públicas, com uma maior aproximação à perspectiva teórica desenvolvida pelos autores Bruno Jobert e Ève Fouilleux. O processo de pesquisa envolveu três recursos principais: a pesquisa documental, a análise de dados estatísticos e entrevistas semi- estruturadas. A partir desta perspectiva de análise, os conceitos mais trabalhados foram: fórum de produção de ideias, espaços de certa forma institucionalizados e organizados onde os atores constroem suas diferentes ideias de acordo com interesses, instituições e relações de poder; fórum de comunidades de política pública é o espaço de negociação e institucionalização das ideias, com a participação dos representantes dos fóruns de produção de ideias. O referencial de política pública diz respeito aos instrumentos da política pública institucionalizados no fórum de comunidades de política pública a partir das ideias disputadas e institucionalizadas			
<b>RESULTADO</b>			
Foram identificados quatro fóruns nesta pesquisa, sendo três fóruns de produção de ideias: de educação do campo; de especialistas; de interlocução política. O Pronacampo nasce em um contexto marcado por mudanças ocorridas no espaço de construção de políticas públicas, fruto do novo cenário político estabelecido partir do ano 2003, o que permitiu a participação de novos atores e ideias do fórum de educação do campo com seus representantes no espaço de disputas do fórum de comunidades de política pública. De outra parte, o Pronacampo foi construído num contexto econômico orientado por referenciais de políticas públicas regidos por valores macroeconômicos neoliberais e marcados pela busca de um desenvolvimento com equidade social tendo como foco principal o combate à pobreza. O Pronacampo, deste modo, conjuga ideias e interesses distintos, que abrangem uma educação que busca atender aos movimentos sociais do campo e voltada para a agricultura familiar e uma educação orientada pelo setor privado e voltada para a agricultura empresarial (o agronegócio). A análise evidencia que o Pronacampo apresenta referenciais de política pública diferenciados e que refletem ideias de grupos de atores distintos. Portanto, o Pronacampo expressa um referencial de política híbrido, ao agregar interesses opostos.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
11	2013	PEREIRA, Amarildo Nunes	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)
<b>OBJETIVOS</b>			
Objetivando compreender como a Educação do Campo se territorializa nas escolas do campo a partir das organizações populares comprometidas com os agricultores familiares camponeses			
<b>METODOLOGIA</b>			
Não Informado			
<b>RESULTADO</b>			
As respostas sistematizadas apontaram três modalidades utilizadas pelos professores para definir uma escola do campo: metodologia diferenciada, currículo da base comum, relação teoria e prática. As pesquisas demonstraram que a escola do campo é um território contraditório, onde a luta de classes se manifesta nas disputas por projetos de educação ou de campo. A Educação do Campo é muito mais que escola, ou seja, é um movimento político vinculado aos movimentos sociais de mudanças estruturais da sociedade e do Estado.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
12	2018	NICOLA, Eduarda	Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR
<b>OBJETIVOS</b>			
Compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR			
<b>METODOLOGIA</b>			
Revisão bibliográfica voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras, com o intuito de contextualizar as relações estabelecidas entre a luta por uma Educação do Campo e as orientações vinculadas as Diretrizes Operacionais, as DCE's da Educação do Campo e o Parecer CEE/CEB N° 1011/10			
<b>RESULTADO</b>			
Destacam-se as especificidades encontradas no Projeto Político Pedagógico e nos dados levantados durante as entrevistas com os gestores da escola envolvida. Por fim, apresentam-se os projetos realizados pela escola, que vão além do que é estabelecido no Projeto Político Pedagógico			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
13	2016	FERNANDES, Rosana Cebalho	A Educação do Campo na Universidade: O Direito de estudar DIREITO na UFG (2007-2012)
<b>OBJETIVOS</b>			
Compreender as razões do processo jurídico, como a turma “Evandro Lins e Silva” e as suas organizações sociais atuaram durante os anos do curso e reconhecer o PRONERA como uma política pública necessária para continuar realizando novas turmas de ensino superior para os trabalhadores do campo.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Não Informado			
<b>RESULTADO</b>			
Não Informado			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
14	2019	SANTOS, Suzane Moura	Educação integral e integrada em uma escola estadual do Campo no município de Januária/MG
<b>OBJETIVOS</b>			
O objetivo geral deste estudo está pautado na análise e proposição de ações para as potencialidades e fragilidades apresentadas na EII no ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Utilizamos, como metodologia, o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Ademais, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: análise documental e entrevistas semiestruturadas, com uma Professora do Acompanhamento Pedagógico, a Especialista da Educação Básica/Supervisora da escola e uma Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG. Para compreensão e análise das questões presentes na organização escolar da EII, busquei dialogar com autores, como: Coelho (2009), Cavaliere (2002, 2007, 2010) e Arroyo (1999, 2012). Para contextualizar o percurso da Educação do Campo, utilizei as conjecturas de autores, como: Caldart (2009), Molina e Freitas (2011) e Hage (2011). Tais aportes teóricos nos permitiram refletir sobre as concepções de Educação do Campo no Brasil. Este estudo foi organizado em três capítulos.			
<b>RESULTADO</b>			
A pesquisa revelou informações que apontam a necessidade de formação continuada da equipe docente e da Especialista da Educação Básica para a atuação nessa política. Além disso, comprovou a necessidade de haver melhoria na infraestrutura da escola, assim como maior disponibilidade financeira. E, por fim, o Capítulo 3 traz o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir das análises dos dados coletados. Nele, é apresentado um plano de ação capaz de capacitar, no chão da escola, uma equipe docente com domínio da pedagogia de projetos e de metodologias mais adequadas para o trabalho com os alunos.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
15	2018	GOULART, Bianca Machado	Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS
<b>OBJETIVOS</b>			
Por objetivo geral priorizou analisar as demandas de gestão educacional dos espaços de ruralidades no município de Uruguaiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta compartilhada, voltada à qualificação da gestão das escolas do/no campo			
<b>METODOLOGIA</b>			
A perspectiva epistemológico-política de pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa. Para a realização desta pesquisa participante, foram adotadas técnicas de construção de dados com a realização de um estado do conhecimento, análise documental e círculos dialógicos investigativo-formativos; no entrecruzamento de dados, buscou-se embasamento nos processos de compreensão e interpretação pela análise de conteúdo.			
<b>RESULTADO</b>			
O principal desafio da pesquisa pautou-se em produzir uma visão diagnóstica do contexto das escolas do/no campo de Uruguaiana e organizar uma proposta gestora compartilhada para esse contexto, que contemple as demandas educacionais dos diversos espaços de ruralidades existentes neste município. Assim, este estudo buscou trabalhar na qualificação desses espaços educativos e de aprendizagem, valorizando as constituições identitárias e as singularidades das comunidades, suscitando a construção compartilhada de uma proposta gestora para as escolas do campo, produto desta pesquisa, voltada às políticas públicas e às ações que visem o desenvolvimento qualitativo de contextos educacionais em diferentes ruralidades, contribuindo, portanto, para minimizar as desigualdades e [re]significar o pertencimento ao campo.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
16	2016	BRESOLIN, Paoline	Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar
<b>OBJETIVOS</b>			
Um estudo sobre os sentidos de conhecimento escolar que emergem das políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, buscando interligar os Estudos Curriculares e o domínio da Educação do Campo.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Essa problematização, vinculada aos estudos teóricos desenvolvidos, reflete um estudo de abordagem qualitativa. Evidenciam-se como corpus empírico os documentos orientadores das políticas curriculares para as Escolas de Educação Básica do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. Para sustentar os argumentos teóricos, partimos de uma abordagem pluralista, a fim de contemplar diferentes concepções e ampliar nosso entendimento sobre o assunto.			
<b>RESULTADO</b>			
O estudo revelou a possibilidade de o conhecimento escolar ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, constituindo currículos que oportunizem transcenderem o âmbito experiencial. Após detalhada e atenciosa análise, constatamos quatro sentidos de conhecimento escolar privilegiados no discurso dos documentos. Dois deles estavam ancorados nas teorizações sobre justiça social, sobretudo através da leitura de Nancy Fraser, indicando que os processos de escolarização do Campo precisariam estar pautados na tríade redistribuição, reconhecimento e participação, focalizando seu caráter social no âmbito dos Estudos Curriculares. Os outros dois sentidos estavam amparados nas conceitualizações produzidas em torno da noção de diferenciação curricular, direcionando os argumentos para as discussões que vêm contribuindo para a organização do currículo, considerando a multiplicidade dos fins educacionais frente à diversidade cultural.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
17	2015	GUEDES, Ana Cecilia	A Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul
<b>OBJETIVOS</b>			
Este estudo teve por objetivo geral compreender como o processo de institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo podem contribuir para a mudança na formação dos sujeitos do campo, desenvolveu-se na			

Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo, localizada em Alegria – RS e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias, localizada em Independência – RS.	
<b>METODOLOGIA</b>	
Neste sentido, realizamos uma pesquisa na qual foi utilizada a metodologia qualitativa. Foi feito uso das técnicas de observação, a entrevista não estruturada, questionários e análise de documentos. Foram entrevistados educandos, educadores, funcionários e comunidade (pais), buscando assim atingir o objetivo desta pesquisa	
<b>RESULTADO</b>	
Como resultados foram identificados educadores comprometidos com uma formação diferenciada que vise à valorização do saber local, a intenção de parte dos educandos em permanecer no meio rural, bem como o desenvolvimento de uma consciência ambiental, e por parte dos pais a valorização deste processo educativo diferenciado. Algumas dificuldades foram constatadas como a adequação as leis e normas burocráticas o que acaba inviabilizando por vezes o trabalho, e algumas vezes a contratação de “professores temporários” com pouco tempo na escola, e pouco engajados com essa dinâmica educacional diferenciada.	

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
18	2015	PASTÓRIO, Eduardo	Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS
<b>OBJETIVOS</b>			
Objetivo geral compreender o processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS, desde sua construção enquanto política municipal, até sua implantação no território de análise, perpassando pelas transformações no espaço rural das comunidades envolvidas e analisando a dinâmica espacial ocorrida			
<b>METODOLOGIA</b>			
A pesquisa foi realizada por meio de procedimentos metodológicos, com o subsídio da Abordagem Qualitativa e da Técnica de Estudo de Caso, também se efetuou pesquisas de campo e documentais, juntamente com o conceito de lugar como categoria geográfica de análise.			
<b>RESULTADO</b>			
Para desenvolvimento do trabalho foram realizados trabalhos de campo nas Escolas Polos do meio rural de São Gabriel/RS e na Secretaria Municipal de Educação. Dos resultados, na unidade territorial em análise averiguou-se o desenvolvimento do processo de nucleação (que consistia no fechamento de escolas isoladas/multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais/seriadas) a partir de uma política do governo municipal, amparada legalmente e financeiramente pelo Ministério da Educação, com argumentos de melhorias na qualidade do ensino, maior investimento em infraestrutura e material humano, e diminuição do custo efetivo total com a redução do número de unidades. Em consequência, foram desativadas quarenta e uma escolas multisseriadas (menor porte), com a criação de cinco novas instituições de ensino, chamadas de “Escolas Polos”. Em decorrência disso, o poder público municipal, através dessa iniciativa ofertou o Ensino Fundamental completo nas comunidades rurais, na forma seriada e aumentou a estrutura física das escolas, com o acréscimo de novas salas de aula, bibliotecas e laboratórios. Além disso, houve a implantação obrigatoriamente do transporte escolar (público), no deslocamento de alunos e professores até a unidade de ensino, em jornadas cujo tempo pode variar de três a quatro diárias no percurso casa escola-casa, em estradas de diferentes estados de conservação e, em dezesseis veículos de diferentes graus de manutenção (terceirizados e da prefeitura municipal), que percorrem em média 169,5 km diários cada.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
19	2016	Souza, Tatiane Rodrigues de	Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO
<b>OBJETIVOS</b>			
O objetivo desse estudo consistiu-se em caracterizar e analisar a educação que tem sido ofertada no campo no município de Jataí, localizado na Região Sudoeste de Goiás, marcado pela forte expressividade da agricultura capitalista.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Os procedimentos metodológicos adotados foram o levantamento bibliográfico acerca do tema, aplicação de formulários semiestruturados, análise e consulta em documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico como, o Projeto Político Pedagógico, orientações curriculares e livros didáticos.			
<b>RESULTADO</b>			

Reconhece-se a ocorrência de alguns benefícios trazidos pelas escolas rurais existentes hoje no município, como a oferta da alfabetização e de outros aprendizados. Porém, Jataí é um município em que há o predomínio da agricultura capitalista em que se dissemina uma concepção de vida e de trabalho que valoriza a produção capitalista e o modo de vida urbano, como resultado, tem-se uma hegemonia dessa orientação nas concepções aplicadas à educação praticada no campo do município, ofertando uma educação urbanocêntrica em detrimento do rural, de forma que tende a anular uma educação emancipatória genuína dos povos do campo.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
20	2017	GOIS, Magaly Nunes de	Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo: um estudo no estado de Sergipe
<b>OBJETIVOS</b>			
Objetivo principal, analisar as contradições presentes na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra-hegemônicas na educação do campo, tendo como referência a inserção e participação dos movimentos sociais e sindicais nos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo.			
<b>METODOLOGIA</b>			
O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético por ter como fonte o conhecimento da realidade concreta - neste caso, a participação dos movimentos sociais e sindicais na implementação da Educação do Campo - e pela intencionalidade de desvelar as possibilidades, os desafios e as perspectivas presentes na implementação da Educação do Campo e no exercício da participação e do controle social sobre a mesma. Tem por fontes de investigação: pesquisa documental (legislação sobre a Educação e Educação do Campo e os documentos de criação e funcionamento do Comitê Estadual de Educação do Campo de Sergipe - EDUCAMPO/Se); observação participante nas atividades do EDUCAMPO/Se e entrevista com professores/as de universidades federais, representantes nacionais de movimentos sociais e sindicais envolvidos/as na luta pela construção e efetivação de uma Educação no e do Campo, membros do EDUCAMPO/Se e dos quatros colegiados territoriais sergipanos do Programa Territórios da Cidadania.			
<b>RESULTADO</b>			
A pesquisa desenvolvida possibilitou analisarmos as reais contradições que impedem o avanço da política pública de educação a partir da intervenção do Estado e da constituição também limitada do próprio comitê.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
21	2015	SILVA, Josiane Ferreira de Lima	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba
<b>OBJETIVOS</b>			
O presente trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica das escolas do campo na Paraíba, nos últimos quatro anos (2011-2014).			
<b>METODOLOGIA</b>			
A metodologia utilizada, para melhor compreender o objeto de estudo, foi a pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Mello (2005) e Triviños (1987), com seus estudos a respeito de metodologias de pesquisa. A fundamentação teórica foi feita a partir das concepções de autores que abordam a formação de professores como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade, entre eles: Freire (1992; 1996; 2005), Arroyo (2005; 2007), Caldart (2004), Freitas (2011) e outros. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo em busca de responder a problemática levantada, foi feito um mapeamento das ações das universidades públicas do estado, a UFPB e a UFCG, além da análise exploratória de uma das ações do governo do estado, que foi o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”.			
<b>RESULTADO</b>			
Os resultados encontrados, por meio da pesquisa, apontaram que as políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica do Campo no estado ainda não estão consolidadas; o que existe são os cursos oferecidos pelas universidades públicas, a UFCG com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a UFPB com os cursos do Pronera. Portanto, o estudo mostrou que, apesar dos avanços serem poucos, em relação à demanda e à necessidade, ainda são as universidades públicas que mais contribuem para a formação de professores do campo.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
22	2019	CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento	Relações entre o curso de Engenharia Agrônômica do campus Sertão sergipano e a política pública da educação superior do campo
<b>OBJETIVOS</b>			
Analisar quais os nexos e relações entre os cursos de Educação Superior voltados para os trabalhadores rurais na perspectiva da educação do campo e a Educação do Campo no contexto da expansão da Educação Superior, tendo como foco a histórica construção da educação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS).			
<b>METODOLOGIA</b>			
O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético. Por isso, traz como foco o conhecimento da realidade concreta sobre a criação dos cursos para trabalhadores rurais desde a implantação do campus de Nossa Senhora da Glória – projeto de expansão da UFS, pós REUNI. Para tanto, discutimos a intencionalidade, os desafios e perspectivas encontradas no processo de implantação destes cursos, com ênfase no curso de Engenharia Agrônômica. Tem como fontes de investigação: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com coordenadores, professores e estudantes do Curso objeto de análise.			
<b>RESULTADO</b>			
Através dos dados coletados, inferiu-se que durante sucessivos governos, a política de expansão da educação foi presente, mesmo sendo maioria nas instituições privadas. No tocante à educação superior no campo, conclui-se que é possível consolidar uma política de educação voltada para o contexto do campo como no caso do curso estudado, porém para que essa possa se materializar com qualidade, é preciso fortalecer a política pública que garanta o acesso, a permanência e a qualidade da formação profissional no contexto do trabalho camponês			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
23	2018	SALES, Suze da Silva	Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias
<b>OBJETIVOS</b>			
O objetivo geral da tese foi o de analisar fatores e sujeitos determinantes no percurso de implantação da política de criação de cursos de formação de professores financiada pelo MEC e sob a responsabilidade da Universidade Federal do Tocantins: Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, Câmpus de Arraias.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Utilizamos análises de documentos disponibilizados pelo MEC; análise dos marcos legais normativos que foram conquistados e constituídos, dentro do Estado, em atendimento à demanda dos movimentos sociais organizados ligados a terra; do estudo de obras de autores e pesquisadores da Educação Rural e do Campo e das influências de organismos internacionais na política educacional estatal brasileira. . Na parte referente à pesquisa do Doutorado Sanduíche, realizamos pesquisa no periódico “Escola Portuguesa” para entendermos uma realidade educacional diferente da brasileira, mas cujos aspectos guardam pontos de congruência e divergência, o que ampliou nosso entendimento em relação à temática estudada. Para além da pesquisa bibliográfica, nos valem, também, de relatos orais, utilizados como técnica de interpretação da realidade com vistas a entender o processo de criação, dentro da administração federal, de uma Coordenação Geral para atendimento à Educação do Campo.			
<b>RESULTADO</b>			
Finalizando, apresentamos a análise do curso da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do Câmpus de Arraias, cuja formação em Artes e Música, juntamente com o Câmpus de Tocantinópolis/TO, são as únicas no país. Esperamos, dessa forma, como resultado, contribuir para a compreensão da perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto para formação geral e específica de professores e quais resultados têm sido esperados/ obtidos para a educação dos povos do campo trazidos por essas iniciativas.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
24	2019	TAVARES, Joana Marina Silveira	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)
<b>OBJETIVOS</b>			

Objetivo geral analisar determinações gerais e específicas que influenciam a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação de escolas e que fragilizam a afirmação da educação do campo como direito das populações camponesas, tendo como referência a educação de Inhapi no período de 2010 a 2017.

#### **METODOLOGIA**

A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou referenciais teórico metodológicos orientados por uma perspectiva crítico-reflexiva e realizou revisão de literatura sobre transporte escolar e nucleação de escolas, com destaque para a realidade de Alagoas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise de documentos de política educacional referentes ao transporte escolar e à nucleação de escolas, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito da realidade alagoana, e realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos com o tema da pesquisa no município de Inhapi, incluindo representantes da secretaria de educação e do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACS FUNDEB), além de ex-gestores de escolas que passaram pelo processo de nucleação no período de 2010 a 2017.

#### **RESULTADO**

Entre outros aspectos, o estudo revelou que o fechamento de escolas do campo faz com que os estudantes passem a frequentar escolas nucleadas em localidades distantes de suas moradias, alavancando a necessidade de utilização do transporte escolar. Dessa forma, a educação ofertada no município se distancia cada vez mais da educação do campo, tanto geográfica como pedagogicamente, dificultando a materialização dessa modalidade educacional como um direito, conforme preconizado formalmente.

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
25	2013	AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de	Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos
<b>OBJETIVOS</b>			
A presente pesquisa investiga as políticas públicas para educação no e do campo, bem como a infraestrutura disponibilizada nas escolas que tem demandas de sujeitos rurais no município de São Carlos e suas Vilas Rurais: Água Vermelha e Santa Eudóxia			
<b>METODOLOGIA</b>			
Para tanto foi necessário analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Plano Gestor - PG implementado nas instituições pesquisadas. Nesse sentido observamos o entorno das instituições localizadas nas vilas rurais e a instituição localizada no centro urbano, tendo como objetivo discutir a infraestrutura dessas escolas e a demanda dos sujeitos rurais. Para tal foi realizado um levantamento utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental, assim escolhemos três escolas do município de São Carlos, duas escolas das vilas rurais e uma escola da área urbana. Foram realizadas visitas nessas escolas, análise documental e entrevistas gravadas com alguns alunos, professores, diretores e coordenadores.			
<b>RESULTADO</b>			
Não informado			

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
27	2014	FERREIRA, William Gomes	O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do PRONERA
<b>OBJETIVOS</b>			
Este trabalho tem como objetivo reconstituir o processo de formulação do PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, uma política pública que teve suas primeiras ideias geradas no seio dos movimentos sociais e posteriormente, com as diligências do então governo, conseguiu-se viabilizar sua criação.			
<b>METODOLOGIA</b>			
Assim, reconstruímos a trajetória histórica e política da educação do/no campo e procuramos compreender o contexto de criação do PRONERA, os fatores que influenciaram a sua criação e a ação dos atores envolvidos no processo. Partimos do princípio de que, com a Constituição de 1988, começou-se a criar as condições legais para a participação ativa da sociedade civil organizada no processo político e, conseqüentemente, na elaboração de políticas públicas. Concluímos, assim, que o PRONERA foi resultado do cruzamento dos três fluxos (problemas, soluções e política) preconizados pelo modelo de Kingdon.			



RESULTADO			
Portanto, este arsenal analítico foi útil para explicar a entrada do PRONERA na agenda governamental, pois ajudou-nos a compreender como as chances dessa demanda social aumentaram com a ação de uma comunidade política, permitindo a sua entrada na agenda governamental e, em seguida, virar uma política pública.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
28	2013	MACEDO, Marinalva Sousa	A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense
OBJETIVOS			
Buscou-se apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em pelo particular pelo MST, visando à construção do PPP, delimitando-se para o estudo a primeira década do século XXI, marcada por intenso movimento de luta por políticas públicas através dos movimentos sociais ligados à questão do campo.			
METODOLOGIA			
Para a concretização dos objetivos pretendidos e visando responder a tais inquietações, desenvolveram-se pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Para tanto, fez-se a interlocução com os autores que investigam esse objeto nas suas diversas determinações, entre os quais Coutinho (2009), Ribeiro (2012) Molina (2012), Taffarel (2012), Fontes (2010), Vendramini (2008), Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) e outros, imprescindíveis para sustentar essa análise pautada numa concepção dialética de educação. Esta, fundamentada nos âmbitos político, técnico e ético por um paradigma voltado para uma formação humana, comprometida com a transformação social, nos diferentes contextos históricos da realidade do campo			
RESULTADO			
Com base nesse entendimento, deseja-se que este trabalho possa contribuir criticamente para o delineamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo no Maranhão, considerando que tal Projeto deve ser construído coletivamente, uma vez que se constitui instrumento estruturante da identidade escolar, da gestão democrática e da ação docente nas escolas do campo.			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
29	2011	Marialva, Maria Elcineide de Albuquerque	PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária
OBJETIVOS			
Procuramos analisar de que maneira os movimentos sociais obrigam o Estado a assumir políticas públicas para sua população e o que fazem para manter a continuidade dessas ações. Diante disso buscamos estudar o PRONERA enquanto política pública do governo federal, protagonizada a partir da mobilização dos movimentos sociais. Além disso, buscamos analisar quais foram e/ou são as formas de gestão estabelecidas por esse Programa para que ocorra sua permanência.			
METODOLOGIA			
Para verificar como esse processo de mobilização, criação, resistência e processo de gestão ocorre, escolhemos os estados do Pará e de São Paulo, tomados aqui para exemplificar todo esse processo de implementação do PRONERA. As ações educativas do PRONERA são implementadas e executadas por meio de convênios entre universidades, órgãos públicos, instituições governamentais e entidades da sociedade civil. Nessa perspectiva, adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, a análise bibliográfica e documental, bem como aplicação de questionários e entrevistas como os sujeitos envolvidos com o PRONERA.			
RESULTADO			
Não Informado			

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
30	2011	VITÓRIA, Fernando Bilhalva	A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado-RS: instrumento de subordinação capitalista
OBJETIVOS			

A presente dissertação de mestrado tem como foco de pesquisa a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar no município de Antônio Prado – RS, através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal deste município e o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul - IFRS.

#### **METODOLOGIA**

Educação do campo é a categoria central bem como o materialismo histórico-dialético é o método orientador da análise.

#### **RESULTADO**

Conclui-se que esta formação está voltada para subordinação ativa dos trabalhadores do campo, associada à contenção dos mesmos na região onde vivem de modo a não se dirigirem aos centros urbanos, e à criação de uma lógica produtiva de dependência sistêmica. Com isso, julga-se ter alguns elementos para compreender, na materialidade da política para a educação profissional do campo, mais propriamente nas suas contradições, tanto limites quanto possibilidades de uma formação humana.

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
31	2014	BASTIANI, Tânia Mara de	Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS
<b>OBJETIVOS</b>			
Verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no Assentamento Madre Terra em São Gabriel/RS”			
<b>METODOLOGIA</b>			
Utilizou-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, valeu-se de pesquisa documental, questionários e entrevistas.			
<b>RESULTADO</b>			
Concluimos que a construção do módulo escolar no assentamento se deu, principalmente, devido a organização e ação dos assentados e que o desejo de ter uma escola não é isolada, tanto porque a exigência por ela sempre foi acompanhada da luta por outros elementos de infraestrutura, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. Além disto, constatamos que os pais do Madre Terra querem uma escola diferente da antiga frequentada por seus filhos até o final do ano letivo de 2013 e que a escola do assentamento é um meio para que eles permaneçam no meio rural, porém, se esta conquista não estiver associada a resolução dos demais problemas enfrentados por eles, a saída do campo será inevitável.			