



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAILSON BATISTA DOS SANTOS

A AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO SOBRE OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO NOS CAMPOS PESSOAL
E PROFISSIONAL

JOÃO PESSOA-PB

2020

JAILSON BATISTA DOS SANTOS

**A AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO SOBRE OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO NOS CAMPOS PESSOAL
E PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Linha de Pesquisa: Educação Popular. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezini Mesquita Araújo.

JOÃO PESSOA-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237a Santos, Jailson Batista Dos.

A avaliação de Egressos do Curso de Pedagogia em Educação do Campo sobre os impactos da formação nos campos pessoal e profissional / Jailson Batista Dos Santos. - João Pessoa, 2020.

140 f. : il.

Orientação: Edineide Jezini Mesquita Araújo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Formação Superior. Educação do Campo. Egressos. I. Araújo, Edineide Jezini Mesquita. II. Título.

UFPB/BC

JAILSON BATISTA DOS SANTOS

**A AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO SOBRE OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO NOS CAMPOS PESSOAL
E PROFISSIONAL**

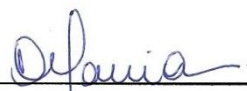
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Linha de Pesquisa: Educação Popular. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezini Mesquita Araújo.

Aprovado em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Edineide Jezini Mesquita Araújo
(Orientadora - UFPB)


Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista
(Examinadora Interna - UFPB)


Prof.^a Dr.^a Deyse Morgana das Neves Correia
(Examinadora Externa - IFPB)

Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado
(Suplente Interna à Instituição - UFPB)

Prof.^a Dr.^a Uyguaciara Veloso Castelo Branco
(Suplente Externa ao Programa – MPPGAV/UFPB)

JOÃO PESSOA-PB

2020

Aos que não conseguiram chegar à universidade, por algum motivo relacionado à vulnerabilidade social. Aos que superaram as barreiras sociais e conseguiram adentrar ao Ensino Superior. Aos movimentos sociais de todas as categorias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus e demais Divindades do bem, pelas vibrações positivas dirigidas a mim ao longo da minha vida.

Aos meus pais Maria Patrícia e João Batista dos Santos, que apesar de não terem uma formação escolar completa, sempre serão meus doutores na vida, por me proporcionarem uma educação coerente com os princípios humanos.

À comunidade do Alto do Mateus, a qual é divulgada pela mídia como favela, mas foi lá onde nasci e me criei.

Aos docentes da vida, que contribuíram de forma significativa na minha formação escolar desde ensino básico até o superior.

À Professora Dr.^a Edineide Jezine, pela sua paciência, orientação e confiança depositados em mim.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (NEPES), juntamente com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), os quais me inseriram no mundo da pesquisa em Educação.

A todos(as) os(as) estudantes da Universidade Federal da Paraíba, em especial à turma de Mestrado nº 38.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que permitiu a realização desta pesquisa, a participação em eventos acadêmicos e a publicação das produções.

Aos amigos e amigas de todas as tribos e cores, que fizeram parte da minha história em todos os âmbitos sociais em que estive presente.

Nós estamos na linha do tiro, caçando os dias, em horas vazias, vizinhos do cão. Mas, sempre rindo e cantando, nunca em vão.

(Auto-Reverse – O Rapa)

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de trabalhos por ano e área – descritor <i>Egressos da Graduação</i> – no catálogo da CAPES (2014-2018).....	32
Tabela 02 – Quantidade de trabalhos por ano – descritor <i>Egressos da Formação Superior em Educação do Campo</i> – no catálogo da CAPES (2014-2018).....	32
Tabela 03 – Eixos temáticos das Pesquisas Sobre Egressos da Formação Superior em Educação do Campo - (2014-018).....	33
Tabela 04 – Número de estudantes matriculados na UFPB por modalidade de ensino (2018).....	41
Tabela 05 – Número de ingressantes, cancelamentos, ativos, trancamentos e concluintes por ano/período (2010-2019).....	43
Tabela 06 – Número de egressos/concluintes por ano/período (2014 - 2019).....	44
Tabela 07 – Seleção da amostra da pesquisa (2014 - 2017).....	48
Tabela 08 – Cálculo da amostra da pesquisa (2019).....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Panorama geral dos macroprocessos finalísticos da UFPB (2018).....	42
Quadro 02 – Principiais categorias empíricas de análise da pesquisa (2019).....	47
Quadro 03 – Perfil dos entrevistados colaboradores da pesquisa (2019).....	50
Quadro 04 – As diferenças entre o Paradigma Rural e Paradigma do Campo.....	62
Quadro 05 – Categorização da análise de conteúdo das entrevistas aos Egressos do Curo de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Evolução do número de concluintes do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2014-2018).....	45
Gráfico 02 – Situação em que o egresso concluiu o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo.....	88
Gráfico 03 – Idade dos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).....	89
Gráfico 04 – Sexo dos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).....	90
Gráfico 05 – Egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).....	90
Gráfico 06 – Continuidade da carreira acadêmica dos egressos (2019).....	91
Gráfico 07 – Situação ocupacional dos egressos (2014-2019).....	93
Gráfico 08 – Campo de atuação profissional dos egressos (2019).....	94
Gráfico 09 – Renda familiar/pessoal dos egressos (2014-2019).....	94
Gráfico 10 – Grau de escolaridade da mãe dos egressos (2014-2019).....	95
Gráfico 11 – Grau de escolaridade do pai dos egressos (2014-2019).....	96
Gráfico 12 – Desenvolvimento pessoal.....	101
Gráfico 13 – Mudanças de pensamento crítico.....	102
Gráfico 14 – Aprendizado adquirido.....	103
Gráfico 15 – Eficácia na procura por emprego.....	105
Gráfico 16 – Estabilidade financeira.....	107
Gráfico 17 – Reconhecimento profissional.....	109
Gráfico 18 – Realização profissional.....	110

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01 – Cerimônia de Colação de Grau em companhia da minha Mãe (2017).....	17
Ilustração 02 – Categorias empíricas da pesquisa.....	22
Ilustração 03 – Categorias empíricas de análise da pesquisa.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras/es da Reforma Agrária

GEPESS – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade

IBM – *Internacional Business Machines*

IEC – Instituto de Educação do Ceará

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPA – Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MIRV – Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PECG – Programa Estudante Convênio Graduação

PECMSC – Programa Estudante Convênio Movimentos Sociais do Campo

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Pedagógico do referido Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UnB – Universidade de Brasília

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UPB – Universidade da Paraíba

RESUMO

A pesquisa em foco aborda os impactos da Formação Superior em Educação do Campo nos campos pessoal e profissional dos egressos desse nível de ensino. Tomamos como estudo de caso, egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba (2014 – 2017), porque em pesquisas anteriores foi evidenciado que a maioria dos estudantes apontou grandes expectativas sobre o futuro após conclusão de curso (FELINTO, 2015; SANTOS, 2017). Partindo desse cenário propomos para este estudo à seguinte problematização: Como os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo avaliam a formação obtida quanto aos seus impactos no campo pessoal e profissional? O objetivo é analisar os impactos da formação oferecida pelo curso para apreensão de suas contribuições nos campos pessoal e profissional a partir da avaliação dos egressos. As categorias empíricas desta pesquisa são: Formação Superior (KLUG; PINTO, 2015), Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004) e Egressos (ANDRIOLA, 2014). A corrente teórica empregada compreende o Estruturalismo na perspectiva da Sociologia da Educação proposta por Bourdieu (1989; 2002; 2003; 2011). A metodologia é de base qualitativa, com características procedimentais descritiva, bibliográfica e documental. Assim, utilizamos a técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2009), tendo como instrumentos questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas. Por ocasião da qualificação deste trabalho, aplicamos um questionário prévio pautado na avaliação dos egressos sobre os aspectos formativos do curso investigado. Desse questionário resultaram 4 egressos do curso, que se propuseram participar das entrevistas. A partir dos relatos obtidos com as entrevistas, foram delimitadas as categorias de análise: desenvolvimento pessoal; mudanças de pensamento crítico; aprendizagem adquirida; eficácia na procura por emprego; estabilidade financeira; realização e reconhecimento profissional. Após essa delimitação, foi elaborado o questionário definitivo com perguntas do tipo múltipla escolha. Os dados foram tabulados no programa SPSS, sendo a medição das respostas feita pela Escala de *Likert*, tendo como opções de respostas graus de avaliação entre [1] desfavorável, [2] parcialmente desfavorável, [3] parcialmente favorável e [4] desfavorável, referente aos impactos da formação nos campos pessoal e profissional dos egressos. Ao final desta investigação, concluiu-se que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo apresenta impactos significativos à vida de seus egressos. No campo pessoal, destacaram-se como grandes impactos o aprendizado adquirido, a relação teoria e prática consonante com a realidade campesina, e o interesse em continuar a carreira acadêmica, gerando uma nova perspectiva de vida para esses sujeitos. Em relação ao campo profissional, os egressos apontaram alguns desafios que vão para além dos impactos do curso, tais como a desvalorização da profissão docente, a baixa remuneração e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Contudo, o referido curso traz novos direcionamentos aos profissionais formados, fazendo com que esses sujeitos passem a ter uma visão crítica sobre o mundo, bem como sobre a própria Pedagogia pautada no projeto de Educação do Campo, o que é um avanço significativo para uma proposta pedagógica resultante de muita luta e resistência.

Palavras-chave: Formação Superior. Educação do Campo. Egressos.

ABSTRACT

The research in focus addresses the impacts of Higher Education in Rural Education in the personal and professional fields of graduates of this level of education. We take as a case study, graduates of the Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2014 - 2017), because in previous research it was evidenced that the majority of students pointed out great expectations about the future after completion course (FELINTO, 2015; SANTOS, 2017). Based on this scenario, we propose for this study the following problematization: How do the graduates of the Pedagogy Course - Field of in-depth Education in the Field evaluate the training obtained regarding its impacts in the personal and professional field? The objective is to analyze the impacts of the training offered by the course to apprehend their contributions in the personal and professional fields from the evaluation of the graduates. The empirical categories of this research are: Higher Education (KLUG; PINTO, 2015), Rural Education (FERNANDES; MOLINA, 2004) and Graduates (ANDRIOLA, 2014). The theoretical current employed comprises Structuralism in the perspective of the Sociology of Education proposed by Bourdieu (1989; 2002; 2003; 2011). The methodology is of qualitative basis, with descriptive, bibliographical and documentary procedural characteristics. Thus, we used the content analysis technique based on Bardin (2009), using online questionnaires and semi-structured interviews as instruments. When qualifying this work, we applied a previous questionnaire based on the evaluation of graduates on the formative aspects of the investigated course. This questionnaire resulted in 4 course departures, which proposed to participate in the interviews. From the reports selected with the interviews, they were delimited as categories of analysis: personal development; critical thinking changes; acquired learning; job search efficiency; financial stability; professional achievement and recognition. After this delimitation, a definitive questionnaire with questions of the selected type was chosen. Data were not tabulated in the SPSS program, and responses were made using the Likert Scale, with response options ranging from [1] unfavorable, [2] closed unfavorable, [3] unfavorable and [4] unfavorable, regarding impacts training in the personal and professional fields of graduates. At the end of this investigation, he concluded that the training offered by the Pedagogy Course - Rural Education deepening area has open effects on the lives of its graduates. No personal field, highlighted as major impacts or acquired learning, a relationship of theory and practice aligned with the reality of the campaign and the interest in continuing an academic career, generating a new perspective on life for these individuals. In the professional field, the results point to some challenges that go beyond the impacts of the course, such as devaluation of the teaching profession, low remuneration and difficulties in entering the job market. However, this course brings new directions for trained professionals, making these subjects come to have a broad and critical view of the world, in addition to the Pedagogy based on the Rural Education project, which is a significant advance for a pedagogical proposal resulting from a lot of struggle and resistance.

Keywords: Higher Education. Rural Education. Graduates.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA COM EGRESSOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	28
2.1. Estudos Sobre Egressos da Educação Superior no Brasil: primeiras aproximações.....	28
2.2. Estudos sobre Egressos no catálogo da CAPES: o que evidenciam as pesquisas no âmbito da Formação Superior em Educação do Campo?.....	31
2.3. Estrutura metodológica da pesquisa.....	39
2.4. Caracterização do campo da pesquisa	41
2.5. Instrumentos, técnicas e procedimentos da pesquisa	45
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES	52
3.1. O campo enquanto território de disputa: breve histórico sobre a questão agrária no Brasil.....	52
3.2. A Educação do Campo enquanto paradigma de contraponto à hegemonia dominante: princípios e fundamentos.....	58
3.3. A agenda política da Educação do Campo e suas definições legais	62
3.4. A Educação do Campo ancorada nos princípios da Educação Popular: concepções e relações.....	68
3.5. O campo das práticas pedagógicas da Educação do Campo: perspectivas e desafios.....	71
4. A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VISÃO DOS EGRESSOS.....	74
4.1. A história do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB e o campo estrutural da formação	74
4.2. A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo: proposições do PPP para o perfil profissional do licenciado.....	83
4.3. O perfil socioeconômico dos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo.....	87
4.4. Avaliação dos impactos da Formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo nos campos pessoal e profissional sob o olhar de seus egressos	97
4.5. A visão dos egressos sobre os impactos da formação no campo pessoal.....	100
4.6. A visão dos egressos sobre os impactos da formação no campo profissional	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	126

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando se nasce preto, pobre e favelado, não se tem tempo para pensar na possibilidade de ingressar em uma universidade porque existem outras prioridades, e a sobrevivência é uma delas. Como expresso na canção da banda de Rap “O Rapa”, *nós vivemos na linha do tiro, caçando os dias, em horas vazias, vizinhos do cão*. Esse é o contexto em que vivem muitos negros, pobres e favelados. Fazer parte desse grupo social, em um país marcado por desigualdades socioeconômicas como o Brasil, não é uma tarefa fácil. O ingresso, a permanência e a conclusão de um curso de graduação frente a esse contexto de subalternidade são verdadeiros atos de resistência.

É a partir dessas ideias iniciais que começo¹ este trabalho e, aproveitando o ensejo, apresento a fotografia que registra um dos momentos mais importantes da minha vida: A cerimônia de colação de grau. Trata-se do momento em que recebi o diploma de Licenciatura plena em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em companhia da minha mãe, tornando-me o único filho com diploma de nível superior da família.

Fotografia 01 – Cerimônia de Colação de Grau em companhia da minha Mãe (2017)



Fonte: Arquivo pessoal - Cerimônia de Colação de Grau da turma do curso de Pedagogia-Educação do Campo/UFPB (2017).

A experiência de ingressar em um curso superior traduzia para mim a sensação de orgulho e superação, mas também de indignação. Orgulho pela conquista do diploma e

¹Nessa parte do texto uso o verbo na primeira pessoa do singular, por tratar das minhas experiências pessoais e por ser o momento em que expresso minha identificação pelo tema, bem como pela relação de aproximação com o objeto da pesquisa.

superação das adversidades, e indignação por ser considerada, ainda, uma “exceção à regra”, uma vez que muitos jovens da periferia como eu, historicamente não tiveram/têm essa mesma oportunidade.

Postas essas primeiras considerações, o presente trabalho propõe dissertar sobre como os Egressos da Formação Superior avaliam os impactos dessa formação no campo pessoal e profissional. Trata-se de um estudo de caso com egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB – (2014-2017). Parte-se da hipótese de que a formação em um curso de nível superior pode gerar impactos significativos à vida de sujeitos marginalizados historicamente, uma vez que a oportunidade de passar por esse nível de ensino representa um verdadeiro ato de resistência.

O interesse pelo tema, ora apresentado, decorre de experiências adquiridas no período de formação no Curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, desde o ingresso, em 2012.1, à conclusão, em 2016.2. Dessas experiências, destacam-se a minha participação em estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), em consonância com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob a coordenação e orientação da Prof^a. Dr^a. Edineide Jezini Mesquia Araújo, em que passei a ter contato com estudos sobre temas relevantes que se processam no âmbito da Educação Superior, tais como o “acesso”, a “permanência” e a “conclusão” de curso de graduação no tempo certo (tempo de integralização do curso), tendo os sujeitos com histórico de vulnerabilidade social constituídos como interlocutores das pesquisas.

As pesquisas realizadas pelo GEPESS, em consonância com as pesquisas do PIBIC, situam suas análises a partir de mudanças no âmbito educacional ocorridas nos anos 2000, período em que é intensificado o processo de expansão das Universidades Federais, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007). Segundo Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017), os resultados dessas investigações apontaram ações que contribuem para o empoderamento de estudantes com histórico de vulnerabilidade, como no caso dos programas acadêmicos e assistenciais que visam à permanência até a conclusão, dentro do período de integralização de curso.

No relatório de pesquisa intitulado “Políticas de Acesso e Permanência à Educação Superior: os impactos do SISU e das políticas de cotas no contexto de inclusão na Universidade Federal da Paraíba” (SANTOS, 2016-2017), buscou-se responder à dinâmica da inclusão social na Educação Superior, considerando o acesso de estudantes em situação

de vulnerabilidade social, econômica e educacional no contexto da expansão das universidades, geradas pelo plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) e pelas políticas públicas de inclusão, em específico, pela Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)², pelo Programa Estudante Convênio Graduação (PECG)³ e pelo Programa Estudante Convênio - Movimentos Sociais do Campo (PECMSC)⁴. Os resultados dessas pesquisas indicaram que a UFPB vem cumprindo um papel importante ao adotar tais programas pelo favorecimento do acesso à Universidade. (SANTOS, 2016-2017).

O curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo, em muitas ocasiões, tem contribuído com os estudos desenvolvidos pelos/as pesquisadores/as que integram o GEPESS, em consonância com os relatórios desenvolvidos no PIBIC e com os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse contexto, destacam-se a pesquisa realizada por Felinto (2015), intitulada “Acesso e permanência na Educação Superior: a relação entre as condições sociais e a permanência dos ingressos no curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba – UFPB”, e a realizada por Santos (2017), intitulada “Os desafios da permanência de estudantes LGBT⁵ na universidade: uma perspectiva da diversidade sexual no curso de Pedagogia - Educação do Campo”. Ambas as pesquisas foram resultantes de TCC e tiveram como foco de análise a categoria “permanência”.

A primeira pesquisa buscou analisar a relação entre o perfil socioeconômico e as condições sociais para a permanência/conclusão dos ingressos no curso de Pedagogia - Área de Aprofundamento na Educação do Campo da UFPB (FELITO, 2015). Para tanto, delimitou-se suas análises considerando as políticas de expansão do REUNI (2007) e a MIRV, em 2011, na UFPB, sendo posteriormente adotada pelas políticas de cotas,

² Regido pela Resolução nº 09/ 2010 pelo Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O MIRV, na UFPB, surge com o objetivo de atender os estudantes oriundos do ensino público, que tenham cursado ao menos três séries do ensino fundamental nessas instituições.

³ Possibilita o acesso de estudantes pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo a cursos de graduação através do Programa Convênio PEC/MSC. Resolução nº 25/2004 do Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

⁴ Uma política dedicada ao acesso de estudantes estrangeiros aos cursos de graduação da UFPB, que tem parceria com o Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação.

⁵ LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais. A sigla LGBT também é utilizada como nome de um movimento que luta pelos direitos dos homossexuais e, principalmente, contra a homofobia. Atualmente esse movimento é retratado pelo sigla LGBTQIAP+, que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais. Disponível em: <<https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>> Acesso em: 10 de jan. 2019.

amparada legalmente pela Lei nº 12.711/2012. Segundo Felinto (2015), esses dois marcos históricos proporcionaram modificações significativas na UFPB, como no caso do aumento expressivo do acesso de sujeitos com histórico de vulnerabilidade social à Universidade. Dentre os resultados, identificou-se que 55,6% dos estudantes tinham como expectativas prestar concurso público em mesma área de formação, seguido de 44,4% que pretendiam fazer Especialização, após conclusão de curso, revelando expectativas dos estudantes sobre o futuro quanto à escolha pelo campo de atuação e pela continuidade da carreira acadêmica.

Na segunda pesquisa, realizou-se uma análise qualitativa sobre os elementos que constituem os atuais desafios para permanência de estudantes LGBT no curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo na UFPB (SANTOS, 2017). Embora tenha sido considerado o recorte de gênero nas análises sobre a permanência, a referida pesquisa também tratou das expectativas dos estudantes quanto ao futuro após conclusão de curso, revelando que a maioria dos estudantes também tinha como objetivo prestar concurso público (40,6%) e dar continuidade à carreira acadêmica (29,7%).

Em síntese, os resultados das pesquisas de Felinto (2015) e Santos (2017) puderam evidenciar que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo expressou tanto o desejo pela inserção no campo de atuação/profissional quanto pela continuidade da carreira acadêmica, em mesma área da formação. Diante desse cenário, e como forma de dar continuidade às investigações acerca da formação oferecida pelo referido curso, propomos para esta dissertação a seguinte problematização: Como os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, avaliam a formação obtida quanto aos seus impactos no campo pessoal e profissional?

Na busca por respostas à problematização proposta, definimos o seguinte objetivo geral: Analisar os impactos da Formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, a partir da avaliação de seus egressos, para apreensão das contribuições do curso no campo pessoal e profissional. Em consonância com esse objetivo geral, estruturamos os objetivos específicos da seguinte forma: Caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos, considerando os períodos de conclusão de curso até o momento atual, para apreensão de possíveis mudanças na sua situação socioeconômica; Verificar o destino ocupacional dos egressos/as do curso, para identificação da adequação ou não entre a proposta educativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso previstas para o perfil do licenciado e seu campo de atuação profissional; Identificar os impactos da

formação oferecida pelo curso e suas contribuições para o campo pessoal e profissional a partir da avaliação de seus egressos.

A temática que envolve os impactos da formação superior no campo pessoal e profissional dos egressos constitui-se relevante, porque chama à atenção para o debate acerca do compromisso social que a universidade se propõe. Nesse sentido, os significados que os egressos desse nível de ensino atribuem às suas experiências adquiridas durante a formação e após a conclusão de curso permitem uma avaliação qualitativa acerca dos efeitos práticos dessa formação.

Além da relevância social, o presente estudo também possui relevância acadêmica, uma vez que, segundo afirmado por Andriola (20014), são raros os estudos que tratam do acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Além disso, Alves e Filho (2015) enfatizam que estudos sobre sujeitos egressos possibilitam entendimento acerca do processo de adaptação e mudança que levam esses sujeitos a modificarem o seu *status quo*. Nessa perspectiva, busca-se com esta investigação saber como os egressos valiam os impactos da formação obtida, a fim de desvelar se suas expectativas foram atendidas ou não no decorrer desse processo.

Para o que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB (2014–2018), espera-se que os egressos dos cursos em níveis de graduação e pós-graduação possam atuar no mercado de trabalho, com base em valores éticos e nos sólidos conhecimentos adquiridos em consonância com as suas respectivas áreas de formação. Esses/as egressos/as devem ser movidos/as pela criatividade e pelo empenho para permanente aprimoramento, atualização e inovação. Tal empenho pode ocorrer na continuidade da carreira acadêmica, através da progressão dos estudos seja nos níveis de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, mantendo engajamento permanente em grupos de pesquisa, ou até mesmo em seus respectivos campos de atuação (UFPB, 2014).

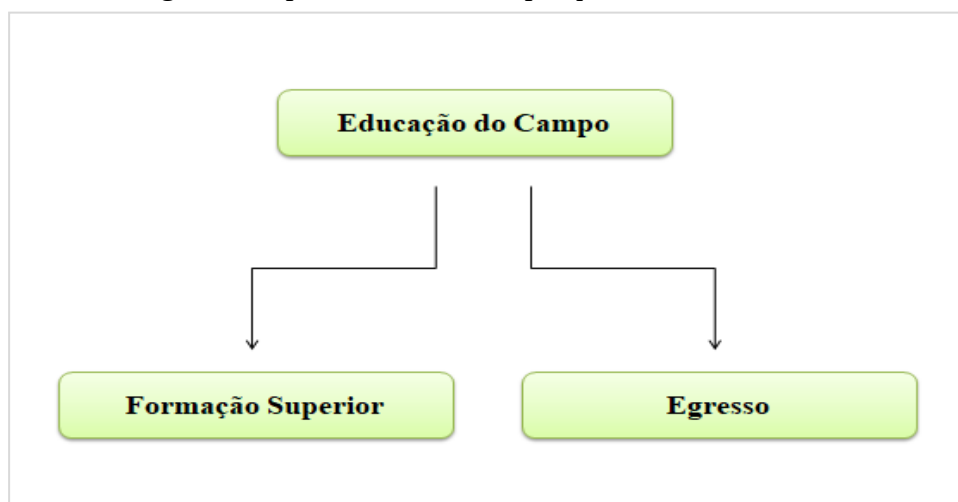
No caso dos cursos de graduação, os perfis dos egressos são definidos, a priori, nos Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos a partir das diretrizes curriculares nacionais que ressaltam o compromisso de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo uma concepção de formação profissional voltado ao mercado de trabalho e aos princípios de cidadania (UFPB, 2014). Aqueles egressos que optam por não dar continuidade à carreira acadêmica devem ter um perfil profissional compatível com as exigências do mercado de trabalho, de modo que possam exercer suas profissões com competência, seriedade e responsabilidade, em atendimento às demandas da sociedade (UFPB, 2014).

Em face do exposto, o presente estudo revela-se importante para UFPB, uma vez que o acompanhamento de egressos dos cursos de graduação, segundo descrito no seu PDI (UFPB, 2014), ainda não é feito de modo sistematizado. Assim, desperta-se a atenção da Universidade quanto a necessidade de efetivação de um sistema de acompanhamento de seus egressos, que possa subsidiar a proposição de novos programas e a necessária atualização dos currículos em atendimento às demandas da sociedade. Nesse sentido, entendemos que os egressos da Instituição constituem-se como uma fonte importante de informações, que possibilitam analisar como a formação tem impactado as suas vidas.

A relevância deste estudo pauta-se, também, na importância da luta por uma Educação do Campo transformadora, por uma formação que atenda os objetivos a ela propostos, pelos sujeitos protagonistas dessa prática. Nesse sentido, destaca-se importante a análise sobre os impactos da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, a partir do olhar avaliativo de seus egressos. Dessa forma, o estudo possibilita desvelar uma série de elementos avaliativos, podendo apontar estratégias de melhoria à qualidade da formação oferecida pelo referido curso, reforçando, assim, o compromisso social que a Universidade se propõe.

Compreendendo o cenário da pesquisa apresentado, bem como a problemática e os objetivos delimitados inicialmente, e tomando como objeto de estudo a avaliação sobre os impactos da formação em Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo como objeto de estudo, destacou-se os termos *Formação Superior*, *Educação do Campo* e *Egresso*, como sendo categorias empíricas centrais da presente dissertação, conforme ilustração, a seguir.

Ilustração 02 – Categorias empíricas centrais da pesquisa



Fonte: Ilustração construída pelo autor (2019).

Diante dessas categorias empíricas, a corrente teórica desta dissertação compreende o estruturalismo na perspectiva da Sociologia da Educação proposta por Bourdieu (1989; 2002; 2003; 2011). O estruturalismo é uma teoria desenvolvida no âmbito das ciências sociais, nascida de uma circunstância recorrente nas pesquisas empíricas (THIRY-CHERQUES, 2006). Trata-se de uma teoria originária da ciência linguística, que foi incorporada às Ciências Sociais por influência dos trabalhos de cientistas sociais franceses. Nessa perspectiva, discutiremos mais adiante um pouco sobre os conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*, segundo os pressupostos do referido autor.

Considerando o problema de investigação levantado e os objetivos pretendidos, organizamos este trabalho de dissertação em quatro capítulos, iniciando-se por essa introdução, a qual se intitula **Primeiras palavras**. Conforme visto, nesse primeiro capítulo apresentam-se o objeto de estudo; o interesse pelo tema; o cenário da pesquisa, apresentando o problema central que norteia o objeto; e os motivos e relevância que fundamentam as justificativas para o desenvolvimento deste trabalho.

O segundo capítulo, intitulado **Percurso metodológico do estudo com egressos: algumas aproximações**, apresenta o percurso metodológico adotado em consonância com os objetivos da pesquisa traçados inicialmente. Para tanto, optou-se primeiro pela apresentação de um panorama geral acerca de estudos sobre egressos da Educação Superior no Brasil. Os trabalhos que apresentam esse panorama foram selecionados a partir de uma pesquisa minuciosa no Google Acadêmico, onde utilizamos o descritor *Egressos da Educação Superior no Brasil*, a fim de situar e contextualizar o tema em foco nesta dissertação. Após essa breve contextualização, realizou-se um breve levantamento de pesquisas empíricas sobre o tema em foco, no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o recorte temporal de 2014 a 2018. Como forma de potencializar o debate sobre os impactos da formação de um curso de nível superior, sob a ótica dos egressos, considerou-se para essa revisão dois descritores, quais sejam: *Egressos da Graduação* e *Egressos da Formação Superior em Educação do Campo*.

Com essa busca no catálogo da CAPES, identificou-se o quantitativo de 347 trabalhos que tratam do tema fora da área da educação, 16 dentro da área geral da educação e 6 trabalhos na área da Educação do Campo. A partir daí, delimitamos as análises sobre esses 6 trabalhos, porque contemplaram a temática em foco considerando os egressos da formação superior em Educação do Campo. Após a análise quantitativa desses trabalhos,

analisamos qualitativamente as pesquisas a partir dos eixos temáticos identificados em cada produção, quais sejam: *Contribuições da Licenciatura na formação pessoal e profissional*, *Representações sociais de egressos e campo de atuação*, *Formação de professores e atuação profissional dos egressos*, *Interdisciplinaridade e práticas educativas de egressos da Licenciatura*, *Desafios da profissão docente*. Uma vez organizados esses eixos temáticos, iniciaram-se as análises dos seguintes trabalhos: Sagae (2015), Trindade (2016), Santos (2018), Brito (2017), Silva (2017) e Sarmento (2018), a fim de substantiar teoricamente este trabalho de investigação.

Após a revisão bibliográfica, apresentamos a estrutura metodológica da pesquisa, a qual caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa em educação, com utilização de dados estatísticos. Dentro dessa abordagem, nosso estudo possui características procedimentais descritiva, bibliográfica e documental, uma vez que nosso objeto compõe um grupo social específico, que no caso são os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo. Assim, optou-se pelo estudo de caso para compor a abordagem adotada. Nessa perspectiva, fundamentamos metodologicamente em Flick (2009), Minayo (2014), Stake (2011), Richardson (2017), dentre outros.

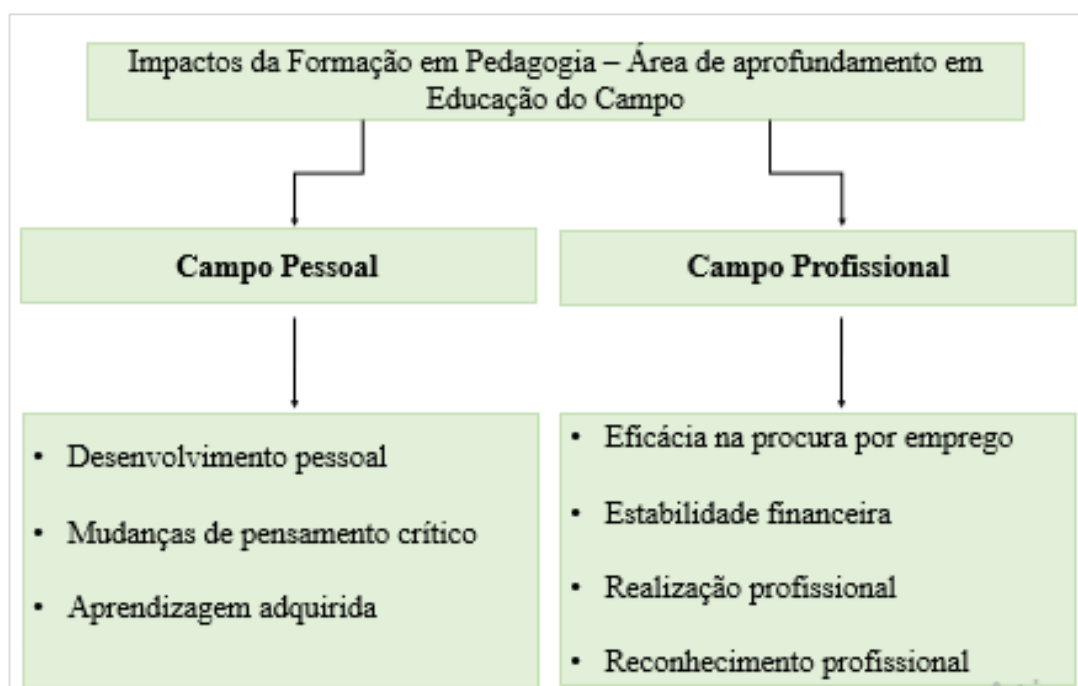
Em consonância com a abordagem qualitativa e suas características procedimentais adotadas, apresentamos, ainda nesse percurso metodológico, a caracterização do campo da pesquisa, sendo o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, o *lócus* escolhido para esta investigação. Nesse contexto, apresentamos uma breve descrição sobre a UFPB, em seguida, sobre o curso em questão, destacando brevemente sua história, sua origem normativa e seus objetivos pedagógicos. Essa descrição sobre a história do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, foi feita com base no relato obtido em entrevista realizada via *WhatsApp* com a Ex-Coordenadora do curso, a Professora Dr^a. Socorro Xavier Batista, que é também uma das idealizadoras do Projeto Político Pedagógico do Curso investigado. Em complemento a isso, expomos informações importantes acerca do quantitativo de ingressantes, ativos-retidos e cancelamentos a cada ano/período (2010-2019) do curso investigado. Por último, descrevemos os instrumentos, técnicas e procedimentos da pesquisa, quais sejam: entrevista semiestruturada e questionário *on-line*.

Vale salientar que durante o período da qualificação deste trabalho, aplicou-se um questionário prévio aos egressos do curso investigado concluintes dos anos 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, somando um total de 167 concluintes. Esse questionário tinha sido composto por 25 questões de múltipla escolha, as quais se pautavam na avaliação

sobre os aspectos formativos do curso em questão. Com esse questionário prévio obtivemos 45 respostas, desses que responderam apenas 4 egressos se propuseram a participar das entrevistas semiestruturadas por livre e espontânea vontade, uma vez que foi disponibilizado ao final das questões o contato telefônico do pesquisador. Assim realizamos as entrevistas em paralelo ao período de qualificação desta dissertação.

O método de análise das entrevistas se deu por meio da técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2009). Dos relatos obtidos com essas entrevistas, acerca dos impactos da formação obtida no curso, surgiram alguns elementos importantes que tomamos como categorias empíricas de análise para esta pesquisa, conforme ilustração 03, a seguir:

Ilustração 03 – Categorias empíricas de análise da pesquisa



Fonte: Ilustração construída pelo autor, a partir das entrevistas com os sujeitos da pesquisa (2019)

A partir das informações colhidas nas entrevistas, traçou-se o perfil dos participantes, em seguida, organizaram-se as transcrições das falas em um quadro, contendo a categorização dos elementos a serem analisados. Realizou-se, então uma análise prévia desses elementos, destacando os impactos da formação oferecida pelo curso investigado no campo pessoal e profissional a partir da avaliação dos sujeitos interlocutores da pesquisa.

Após a delimitação das categorias de análise, resultantes das entrevistas realizadas com os egressos do curso, foi elaborado o questionário definitivo. Composto por 22

perguntas, do tipo múltipla escolha, sendo dividido em duas seções. A primeira seção foi composta por perguntas relacionadas ao perfil socioeconômico dos egressos do curso, a segunda abordou perguntas relacionadas à avaliação dos impactos da formação, no que tange as suas contribuições para o campo pessoal e profissional dos egressos. Para obtenção dessa avaliação, nas questões foram contempladas as categorias de análise resultantes das entrevistas, conforme ilustrado inicialmente.

Os dados do questionário foram tabulados no programa de computador *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As respostas obtidas foram postas em medição na Escala de *Likert*, indicando o grau de intensidade dos impactos da formação, que é a medida de concordância e discordância diante de uma questão apresentada. No intuito de saber se a formação impactou significativamente ou não a vida dos egressos após conclusão de curso, colocamos na escala as seguintes opções de resposta: [1] desfavorável, [2] parcialmente desfavorável, [3] parcialmente favorável e [4] favorável. O questionário foi enviado a uma lista de 167 e-mails disponibilizados pela coordenação do curso investigado, a mesma lista de e-mail em que foi direcionado o questionário prévio quando do momento da qualificação, conforme descrito inicialmente. Com esse questionário definitivo obtivemos 35 respostas, que foram os egressos dos anos 2014, 2015, 2016 e 2017, esse número de respondentes define a nossa amostragem e esses anos definem nosso recorte temporal da pesquisa (2014-2017).

No terceiro capítulo, intitulado **Educação do Campo enquanto movimento de luta e resistência: concepções e relações**, adentramos nos aspectos teóricos da pesquisa. Buscou-se apresentar uma breve discussão sobre a Educação do Campo, pensada enquanto um movimento de luta e resistência. Para tanto, partimos do debate que envolve o campo enquanto território de disputa e apresentamos um breve histórico sobre a questão agrária no Brasil. Para isso, fundamentamos em Couto (1998), Stedile (2011), Martins (2013), Campos (2016), entre outros. Após essa breve explanação, discutimos sobre a Educação do Campo enquanto paradigma contra a hegemonia dominante, apontando os seus princípios e fundamentos. Nessa perspectiva, dialogamos com Fernandes e Molina (2004), Batista (2006; 2007; 2009), Caldart (2009), Martins (2012), entre outros. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre a agenda política da Educação do Campo e suas definições legais, apresentando um pouco da trajetória da Educação do Campo e suas conquistas no campo normativo. Nessa direção, fundamentamos em Fernandes e Molina (2004), Silva (2011) e em marcos normativos como Brasil (1996; 2001; 2002; 2007; 2008; 2010), dentre outras fontes. Na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a Educação do Campo ancorada

nos princípios da Educação Popular, apontando as concepções e relações sobre essa reflexão. Para isso, apoiamo-nos teoricamente em Freire (1987; 1997; 2005), Adms e Streck (2006), Luck (2006), Campos (2016), entre outros. Por último, destacamos brevemente o campo das práticas pedagógicas da Educação do Campo, enfatizando as perspectivas e desafios, a partir das argumentações de Molina (2004), Batista (2009) e Marques (2014), entre outros.

No quarto e último capítulo, intitulado **A formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo: a visão dos egressos**, adentramos nos resultados da pesquisa e nas discussões desses resultados obtidos, no que concerne o campo da formação do curso investigado, bem como de seus impactos na perspectiva dos egressos do curso. Inicialmente é apresentado um breve percurso histórico do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, fundamentado em um relato exposto pela Ex-Coordenadora e fundadora do curso. Depois, apresentamos a concepção de formação de professores e de Projeto Político Pedagógico, a fim de situar a proposta formativa do curso investigado. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre a perspectiva estruturalista da Sociologia da Educação de Bourdieu (2002), em que destacamos a concepção de *campo*, *habitus*, *capital social* e *capital cultural*, estabelecendo relação entre seus pressupostos teóricos e o objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, adentramos na explanação sobre o PPP do curso investigado. E posteriormente, apresentamos o perfil socioeconômico dos egressos do curso, em consonância com a avaliação que esses sujeitos fazem sobre a formação obtida, no que pese os seus impactos no campo pessoal e profissional. A análise dos resultados ocorrerá de forma dinamizada, pois foram cruzados os dados do questionário aplicado com os relatos obtidos nas entrevistas junto aos participantes interlocutores da pesquisa. Assim, contemplamos os objetivos propostos nesta pesquisa, em consonância com o objeto de investigação em foco.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA COM EGRESSOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Conforme expressei inicialmente, o presente estudo consiste em uma análise sobre os impactos da formação do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, em que tomamos os sujeitos egressos do referido curso como participantes interlocutores da pesquisa. A partir das justificativas do objeto de estudo apresentadas no capítulo introdutório, objetivamos neste capítulo, apresentar o percurso metodológico adotado em consonância com os objetivos traçados inicialmente. Para tanto, optou-se, primeiro, por apresentar algumas aproximações acerca de estudos sobre a Educação Superior no Brasil, a fim de situar e contextualizar o tema em foco nesta dissertação. Na sequência, realizamos um breve levantamento bibliográfico para apreensão do debate sobre a temática em foco. Para esse levantamento, tomou-se como principal fonte de pesquisa o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - (2014 - 2018). Por último, apresentamos uma descrição sobre a estrutura metodológica da pesquisa; a caracterização do campo da pesquisa e os aspectos técnico-instrumentais e procedimentais adotados.

2.1. Estudos Sobre Egressos da Educação Superior no Brasil: primeiras aproximações

Segundo o que consta no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2015), o sujeito egresso é definido como a pessoa que cumpriu a grade curricular em um determinado curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento. Para o presente trabalho de dissertação, adotamos esse conceito como fundamental, uma vez que tomamos os egressos da Licenciatura em Pedagogia – Área aprofundamento em Educação do Campo, como participantes interlocutores da pesquisa.

Nos últimos anos, observa-se um grande interesse de estudiosos em desenvolver pesquisas em nível de mestrado e doutorado no Brasil, tendo a problemática da formação superior e seus impactos à vida dos egressos desse nível de ensino como principal objeto de análise. Tal interesse decorre da constatação de que são raros os estudos realizados pelas IES brasileiras, que visam o acompanhamento desses sujeitos após conclusão de cursos de graduação (ANDRIOLA, 2014). Diante desse contexto, buscamos identificar o que vem sendo discutido nas teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos no Brasil,

compreendendo a necessidade de aprimorar os estudos que tomam esses sujeitos como participantes interlocutores das pesquisas.

Segundo as afirmações apresentadas por Carreira, Weerts e Zulick (2005), os estudos sobre egressos têm sua origem nos Estados Unidos, aproximadamente nos anos 1930, e tinham como foco principal as perspectivas de ex-estudantes acerca da progressão na carreira. A partir de então, esses estudos se difundiram em diversos países ao longo das décadas posteriores, incorporando novas dimensões de análise, como a preocupação com os processos educacionais, passando a considerar as competências em contexto marcado pela emergência da economia no fim dos anos 1990 (SEABRA; LEITE; DIAS, 2017).

No caso do Brasil, as primeiras aproximações sobre o referido tema situam-se na década de 1980, especificamente, no trabalho de dissertação intitulado “Estudo sobre os egressos do curso de Formação de Professores do Instituto de Educação do Ceará⁶” (SWILLENS, 1983). Trata-se de uma suposta primeira abordagem teórico-metodológica sobre o tema em 1983, conforme consta registrado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (1983). O referido estudo buscou analisar a opinião de professores/as formados/as no Instituto de Educação do Ceará (IEC) acerca de sua inserção no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Swillens (1983) procurou captar as expectativas das professoras antes de entrarem no curso e após sua conclusão, com vistas à percepção dos sujeitos quanto à relação entre a formação recebida e o campo profissional para o qual foram formadas. Como resultado, Swillens (1983) inferiu que a absorção dos egressos investigados está ligada à inexistência de uma política de aproveitamento dos recém-diplomados nos cursos de formação para as series iniciais, bem como à saturação do mercado de trabalho.

Contudo, as pesquisas sobre egressos ganham maior repercussão a partir da década de 1990, período este que, segundo Alves e Portes (2017), foi marcado por reformas educacionais, sobretudo no âmbito da Educação Superior. A partir de então, conforme infere Andriola (2014), os estudos sobre egressos do nível superior de ensino passaram a ser reconhecidos como estratégia relevante para obtenção de informações que quantifiquem e qualifiquem a eficácia da formação oferecida, com vistas à adequação às novas exigências do mercado de trabalho.

⁶ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_d9f449508a7af4ce6fed64a00994d977> Acesso em: 30 de mai. 2019.

Em um panorama geral, no âmbito dos cursos de graduação, os estudos que abordam os sujeitos egressos da Educação Superior como principal objeto de investigação, evidenciam que as experiências adquiridas com a formação podem gerar impactos significativos para o campo pessoal e profissional dos sujeitos egressos desse nível de ensino, trazendo novos direcionamentos à vida desses sujeitos. Nesse sentido, muitas pesquisas buscam a compreensão de como esses impactos são avaliados e quais as suas contribuições para esses respectivos campos. É o caso das pesquisas de Mota (2014), Nunes (2014), Santos (2015) e Barros (2016), porque dialogam e refletem dentro dessa perspectiva.

Na pesquisa intitulada “Estudo da eficácia da formação de graduandos através da avaliação de egressos”, Mota (2014) aponta a eficácia na formação dos graduandos e o atendimento aos mesmos, pelas IES a partir da relação entre o SINAES, instituído em 2004, e suas dimensões avaliativas. Como resultado, a autor apontou a opinião do egresso como sendo uma fonte de informação importante para o planejamento das ações a serem tomadas pelas instituições de nível superior, no sentido de contribuir com a melhoria das estratégias, tendo como base para essa melhoria a percepção dos sujeitos egressos desse nível de ensino.

Nunes (2014), em sua pesquisa intitulada “Relatos dos egressos do curso de Pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação”, apresentou uma importante investigação sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Nessa perspectiva, buscou-se saber como o curso colaborou para a atuação profissional de seus egressos e qual a relação estabelecida entre a teoria e a prática e suas contribuições para segurança na atividade docente, considerando o distanciamento entre as ações pedagógicas no cotidiano de sala de aula e a universidade. Com esse estudo, Nunes (2014) inferiu que os profissionais, mesmo convivendo com a sensação de uma formação não suficiente durante a permanência no curso, já saem aptos a se integrar ao mercado de trabalho com independência e alta qualidade, e ao final do curso, os egressos atestam que há compatibilidade entre a proposta de formação e a sua atuação profissional.

O estudo desenvolvido por Santos (2015), debruçou-se sobre a análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a partir da perspectiva dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). A autora partiu do contexto político e econômico em que se inserem as políticas para formação de professores no Brasil, destacando o processo de formação docente, identidade

e profissionalização do professor como elementos principais de análise. Como resultado, a autora inferiu que as características desse campo e seus determinantes desvendam a importância do acesso ao Ensino Superior para a vida pessoal e profissional dos egressos, sem a atribuição desse aspecto isoladamente como determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O estudo de Barros (2016), intitulado “Avaliação da eficácia da formação discente em curso de graduação nas perspectivas dos egressos”, pretendeu avaliar a eficácia da formação oferecida pelo curso de Odontologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir da análise dos objetivos propostos em seu Projeto Pedagógico. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem quali-quantitativa com os egressos de 2013 a 2015, utilizando-se de questionários através da Plataforma do *Google Drive*. Segundo Barros (2016), seu estudo possibilitou identificar que o perfil do profissional se encontra condizente com o PPC, uma vez que foram identificados fatores positivos que interferem na eficácia da formação discente.

Os estudos supracitados vêm se conectando a partir da hipótese de que fatores sociais, econômicos e culturais estão intrinsecamente relacionados com os impactos da formação superior e seus efeitos práticos na vida dos egressos desse nível de ensino. Logo, espera-se que as experiências adquiridas durante o processo de permanência na graduação tenham gerado contribuições significativas no âmbito pessoal, profissional ou/e até mesmo na continuidade da carreira acadêmica.

2.2. Estudos sobre Egressos no catálogo da CAPES: o que evidenciam as pesquisas no âmbito da Formação Superior em Educação do Campo?

Como forma de potencializar o debate sobre os impactos da formação de um curso de nível superior, sob a ótica dos egressos e considerando as pesquisas no âmbito da Formação Superior em Educação do Campo, buscaram-se produções que abordam temas dentro dessa perspectiva. Nessa direção, realizamos um levantamento de pesquisas empíricas sobre o tema em foco, publicadas nos últimos cinco anos. Para tanto, utilizamos como principal fonte de pesquisa o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2014-2018), por ser uma das principais fontes utilizadas nas pesquisas em Educação do Brasil. O intuito foi identificar se houve aumento ou diminuição de produções acerca da temática referida no âmbito da Educação Superior, sobretudo, no âmbito da formação em Educação do Campo, e como os debates vêm sendo conduzidos. Para tanto, utilizaram-se para essa

busca os seguintes descritores: *Egressos da Graduação* e *Egressos da Formação Superior em Educação do Campo*.

Tabela 01 – Quantidade de trabalhos por ano e área – descritor *Egressos da Graduação* – no catálogo da CAPES (2014-2018)

EGRESSOS DA GRADUAÇÃO		
Ano	Teses	Dissertações
2014	15	47
2015	08	51
2016	19	71
2017	09	85
2018	04	60
Total	55	314
Área de concentração	Nº de trabalhos	%
Outras Áreas	347	93,9%
Área da Educação	16	4,4%
Área da Educ. do Campo	06	1,7%
Total de trabalhos: 369		

Fonte: Tabela criada a partir do levantamento das Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 02 de fev. 2019.

Nas análises a partir do descritor “*Egressas da Graduação*”, do ponto de vista quantitativo, destacam-se um percentual bastante alto de produções realizadas em outras áreas do conhecimento em comparação com a área da Educação do Campo respectivamente. Supõe-se que esse fenômeno ocorre devido ao destaque dado pelas pesquisas aos cursos considerados de “alto prestígio social”, que não são da área específica da Educação, como no caso dos cursos de Direito, Medicina, Administração e Engenharia Civil. Conforme consta nas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2010-2015), existe um alto índice de procura da população por esses cursos. Isso demonstra o quão o assunto desperta o interesse de várias pesquisas para além da perspectiva educacional, desvelando uma preocupação contínua com os resultados da formação dos sujeitos que perpassam por esse nível de formação.

Tabela 02 –Quantidade de trabalhos por ano – descritor *Egressos da Formação Superior em Educação do Campo* – no catálogo da CAPES (2014-2018)

EGRESSOS DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
Ano	Teses	Dissertações
2014	-	-
2015	-	01

2016	-	01
2017	02	-
2018	-	02
Total de Trabalhos:06		

Fonte: Tabela criada a partir do levantamento das Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 02 de fev. 2019.

Ao delimitarmos as análises sobre o descritor *Egressos da Formação Superior em Educação do Campo*, a Tabela 02, acima, evidencia a existência de poucas produções ao longo dos últimos cinco anos, foram 06 trabalhos entre teses e dissertações. Contudo, os números expressam certa uniformidade quanto ao interesse dos estudiosos em contemplar a Formação Superior em Educação do Campo sob a ótica dos sujeitos egressos, com exceção do ano 2014, que não registrou nenhum trabalho de tese ou dissertação, respectivamente no período analisado.

Após a análise quantitativa dos 06 trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, considerando o período de 2014 a 2018, partimos à análise qualitativa a partir da compreensão dos eixos temáticos identificados em cada produção. Nessa direção, organizamos os referidos eixos da seguinte forma:

Tabela 03 – Eixos temáticos das Pesquisas Sobre Egressos da Formação Superior em Educação do Campo (2014-018)

Assuntos abordados	Nº de Pesquisas
Contribuições da Licenciatura na formação pessoal e profissional	01
Representações sociais de egressos e campo de atuação	02
Formação de professores e atuação profissional dos egressos	01
Interdisciplinaridade e práticas educativas de egressos da Licenciatura	01
Desafios da profissão docente	01
TOTAL	06

Fonte: Tabela criada a partir do levantamento das Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 02 de fev. 2019.

Uma vez organizados os eixos temáticos, damos início às análises dos 06 referenciais encontrados, quais sejam: Sagae (2015), Trindade (2016), Santos (2018), Brito (2017), Silva (2017) e Sarmiento (2018). Conforme dito inicialmente, buscamos identificar como vêm sendo conduzido os debates acerca da Formação Superior em Educação do Campo, como forma de substanciar teoricamente este trabalho de investigação.

O primeiro trabalho analisado foi o estudo de Sagae (2015), intitulado “Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção”. O referido estudo está inserido no eixo temático “Contribuições da Licenciatura na formação pessoal e

profissional”, e teve como objetivo investigar as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na formação pessoal e profissional dos egressos do referido curso. Esse estudo é o que mais se aproxima da temática proposta neste trabalho de dissertação, uma vez que focaliza suas análises nos impactos da formação superior em Educação do Campo, tendo os egressos como principais interlocutores da investigação.

Sagae (2015) parte do pressuposto de que a formação superior em Educação do Campo traz na materialidade de origem a formação de professores de nível superior, para atuarem tanto nos espaços escolares quanto na gestão de processos comunitários. A autora adotou a abordagem metodológica qualitativa, apoiando-se na perspectiva do grupo focal, tendo a aplicação de entrevistas como instrumento à coleta de depoimentos junto aos sujeitos da investigação. Nessa perspectiva, destacou que “a partir das entrevistas com os estudantes egressos foi possível perceber a importância que o curso de Licenciatura em Educação do Campo teve na vida dessas pessoas, dando condições para que elas permanecessem no campo (SAGAE, 2015, p. 11). O referido estudo apresentou questões conceituais com relação ao campo e as formas de disputas tanto no âmbito econômico quanto no âmbito sociocultural, presentes no debate que envolve a formação superior em Educação do Campo.

As reflexões apresentadas por Sagae (2015) tiveram como pano de fundo as condições conjunturais da vida no campo e a necessidade de se pensar a educação dentro dessa realidade. A autora concluiu que os movimentos sociais têm papel fundamental na construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo (SAGAE, 2015). Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de aprofundamento do debate que envolve a estrutura da Licenciatura, a exemplo da formação por área e regulamentação da profissão dos educadores formados para atuarem no campo.

O eixo referente às “Representações sociais de egressos e campo de atuação”, contempla os estudos de Trindade (2016) e Santos (2018). Os referidos estudos abordaram as representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo o primeiro realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), e o segundo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na pesquisa intitulada “Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo”, Trindade (2016) buscou estabelecer reflexões acerca das representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA e sua relação com a atuação

docente no contexto em que se insere a realidade campesina. Para tanto, Trindade (2016) apoiou-se na abordagem qualitativa em educação, utilizando como método a análise de conteúdo, e como instrumentos, questionários e entrevistas semiestruturadas para coleta de informações sobre os sujeitos da sua pesquisa.

O estudo segue pela abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994), por considerarem o pesquisador como importante instrumento na coleta de informações em lócus. A metodologia utilizada na coleta das informações foi realizada por meio de aproximações, uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Na análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva dos estudos de Laurence Bardin (1977) (TRINDADE, 2016, p. 9).

Quanto aos resultados, Trindade (2016) inferiu que os egressos demonstram certo reconhecimento sobre a importância da Licenciatura em Educação do Campo na região em estão inseridos, uma vez que a formação obtida superou as expectativas desses sujeitos. Nesse contexto, o autor destacou a formação crítica, política, a valorização da cultura local e a preparação para atuar nas escolas do campo como elementos fundamentais para tal reconhecimento. Quanto às expectativas de atuação no contexto social da realidade campesina, o estudo evidenciou que os egressos expressaram interesse na carreira docente, como forma de trazer contribuições à melhoria da educação nas comunidades em que estão inseridos.

No caso da pesquisa de Santos (2018), intitulada “Representações sociais de egressos da licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG, sobre o campo”, buscou-se nas análises, a compreensão do movimento que reelabora as representações sociais dos egressos sobre o campo enquanto um princípio da Educação do Campo. Conforme explica o autor, considera-se que as representações sociais de campo extrapolam o conceito geográfico, uma vez que o território da Educação do Campo constitui-se pelo viés de território simbólico, político e ideológico (SANTOS, 2018).

A metodologia empregada no estudo de Santos (2018) pautou-se, também, na abordagem qualitativa em educação, tomando como instrumento à coleta de dados, entrevistas narrativas junto aos participantes interlocutores da pesquisa.

Conforme descreve o referido autor,

Na realização da entrevista pretende-se conhecer a história dos entrevistados no que tange as condições de acesso à educação que tiveram no decorrer de sua escolarização, possibilitando saber se estes já migraram para a cidade para continuar os estudos; como eram tratados pelos professores e os colegas; como eles lembram que o campo era retratado e ensinado nas aulas e com qual

representação a respeito do campo eles chegam quando ingressam na universidade para cursar a licenciatura em Educação o Campo (SANTOS, 2018, p. 49).

Com a realização dessa investigação, Santos (2018) constatou que as representações sociais expostas nos egressos estão em constante movimento, ao passo que alteram a representação social sobre o campo enquanto espaço em disputa, no campo simbólico e material.

Ainda, segundo as conclusões de Santos (2018):

Os egressos relatam que a o Campo mudou a forma deles verem o campo, deles se enxergarem. Uma narrativa sempre presente em suas falas era a descrença de que um dia eles teriam a oportunidade de fazer um curso superior, sobretudo, em uma universidade federal como a UFMG. Por trás disso, pode-se pensar que tal fala é movida por uma representação social sobre o campo e de suas populações como sendo incapazes e/ou inferiores a quem mora na cidade (SANTOS, 2018, p. 135).

Observa-se que o debate conduzido por Santos (2018) evidencia o paradigma da Educação do Campo, que por muito tempo foi concebida pela hegemonia dominante como uma educação estigmatizada pela visão de atraso e que, até hoje, enfrenta grandes desafios para superação dessa visão. Através do reconhecimento expresso pelos sujeitos egressos acerca da formação obtida, tendo a educação do campo como eixo central desse reconhecimento, o campo se fortalece enquanto espaço de disputa, valorização da cultura local e dos saberes.

Sobre o eixo temático “Formação de professores e atuação profissional dos egressos”, destaca-se a tese de Brito (2017), intitulada “Formação de professores na perspectiva da epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília”. A referida pesquisa buscou analisar a contribuição dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB) para os princípios formativos desenvolvidos no referido curso, e na política pública de formação de educadores do campo no Brasil. Nessa perspectiva, o autor buscou compreender a formação na perspectiva da práxis criativo-revolucionária (BRITO, 2017).

A tese em destaque constitui-se como um estudo qualitativo, apoiado no método da dialética materialista. Tal método, segundo o autor, consiste na ideia de que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Nessa perspectiva, Brito (2017)

apresenta uma discussão interessante sobre a Educação do Campo enquanto paradigma contra hegemônico no cenário educacional brasileiro.

Partindo do debate que envolve a questão agrária, Brito (2017) traça reflexões pertinentes acerca da ideia de Educação do Campo que apresenta uma contraposição ao paradigma da Educação Rural. Segundo as reflexões do referido autor, a Educação do Campo apresenta um projeto de formação de professores emancipador, que se constitui como um novo paradigma educacional, pautado na Epistemologia da Práxis, carregado de mudanças e contradições (BRITO, 2017).

Face às reflexões supracitadas, ao autor apresenta as seguintes conclusões:

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília incorporaram os princípios da proposição inicial realizada pelo Movimento da Educação do Campo no processo de institucionalização do referido curso na Educação Superior Brasileira. Esses princípios são apontados no âmbito da Política de Formação dos Professores no Brasil na perspectiva crítica emancipadora e vêm sendo desenvolvidos na Formação de Educadores do Campo a partir da Matriz Pedagógica construída pelos sujeitos em ação nas escolas do campo (BRITO, 2017, p. 335).

As inferências expostas na tese de Brito (2017) reforçam o entendimento de que a concepção de emancipação se apresenta como um dos objetivos da Educação do Campo, uma vez que defende um processo formativo pautado no exercício da práxis. Compreende-se o conceito de emancipação como o ato de se libertar, tornar-se livre, a exemplo da “libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1987). Trata-se de uma concepção frequentemente utilizada na descrição de vários esforços para obtenção de direitos, sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais ou epistemológicos inerentes à sociedade. Nesse contexto, compreende-se que a educação, em uma perspectiva emancipadora, toma os movimentos populares como protagonistas desse processo, com vistas à autonomia dos sujeitos marginalizados historicamente.

Com relação ao eixo temático “Interdisciplinaridade e práticas educativas de egressos da licenciatura”, destaca-se relevante a pesquisa de Silva (2017), intitulada “Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de Conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, campus de Castanhal, PA”. Trata-se de uma análise qualitativa sobre a interdisciplinaridade a partir das práticas educativas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Com esse estudo, Silva (2017) buscou compreender o processo formativo dos egressos, na perspectiva de suas áreas de

conhecimento, com vistas à contribuição com a formação desses sujeitos enquanto educadores do campo. O curso em questão tem sua formação baseada nas áreas de conhecimento, em Ciências Humanas e Sociais, em que, segundo o autor, os discentes optam de acordo a área de seu interesse.

Sobre o processo de investigação da referida pesquisa, o autor apresenta as seguintes descrições metodológicas:

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, o delineamento, um Estudo de Caso, e os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista coletiva com os sujeitos da pesquisa em suas bases. A investigação partiu das observações das práticas educativas do trabalho com a interdisciplinaridade nas escolas em que atuam os educadores egressos, questão essa necessária, quando se trata do enfoque da área de conhecimento, que foi a formação que os educadores tiveram na ocasião do curso. [...] O trabalho de campo foi realizado em comunidades rurais e assentamentos, onde os egressos moram e atuam como educadores localizados na Amazônia Paraense, região demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes no que diz respeito à Educação do Campo (SILVA, 2017, p. 8).

Quanto aos resultados, Silva (2017) sinalizou que “os educadores conseguem realizar uma educação contextualizada, relacionando o conteúdo com a realidade dos educandos”. Contudo, o autor ressalta que essas práticas educativas ocorrem de forma isolada, uma vez que a escola propicia poucos momentos coletivos de planejamentos, reuniões e avaliações (SILVA, 2017).

Para o estudo em questão, há uma necessidade de reconstrução dos Projetos Pedagógicos das escolas do campo, trazendo a formação por área de conhecimento e o trabalho coletivo como questões fundamentais à contribuição das políticas de Educação do Campo na região onde a pesquisa foi desenvolvida (SILVA, 2017). Nessa perspectiva, os planejamentos construídos às escolas do campo devem ser pensados considerando as necessidades da realidade local.

Quanto ao último eixo “Desafios da profissão docente”, identificado na nossa revisão bibliográfica, destaca-se o trabalho de Sarmiento (2018), intitulado “A formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade”. O estudo tomou como objeto de análise a trajetória formativa dos egressos, buscando discutir o processo de formação profissional desses sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como técnica para coleta de dados empíricos a história oral, tomando como sujeitos da pesquisa os egressos da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR.

A autora partiu das análises sobre o percurso formativo, a profissão docente e os desafios após a formação. Segundo suas inferências, “o resultado obtido constatou-se a importância da Licenciatura em Educação do Campo como efetivação de políticas públicas para a formação dos sujeitos do campo” (SARMENTO, 2018, p. 7). Contudo, Sarmento (2018) identificou em seu estudo a existência de dificuldades com relação à inserção dos egressos no mercado de trabalho, sobretudo, na atuação como professores de escolas do campo.

Em síntese, as teses e dissertações supracitadas, destacaram-se relevantes às análises porque apresentam os sujeitos egressos no âmbito da Formação Superior em Educação do Campo como principais interlocutores das respectivas pesquisas. Ao final desse levantamento bibliográfico constatou-se que há poucos estudos no que se refere à temática em foco nesta dissertação. Dos 06 trabalhos analisados, apenas o trabalho de Sague (2015) intitulado “Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção” abordou os impactos da Formação Superior em Educação do Campo à vida dos egressos desse nível de ensino.

2.3. Estrutura metodológica da pesquisa

Conforme brevemente exposto no capítulo introdutório, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa em educação. De acordo com Richardson (2017), esse tipo de pesquisa busca a compreensão sobre o processo dinâmico de determinado grupo social e dos significados que tal grupo atribuiu às suas experiências. Ainda segundo Richardson (2017), esse tipo de abordagem varia de lugar e tempo, tendo como principal característica o uso de métodos múltiplos, interativos e humanísticos. Para Flick (2009), esse tipo de abordagem trata do estudo do interior, em que busca a compreensão do fenômeno sob o ponto de vista do sujeito.

Segundo salienta Stake (2011), o estudo qualitativo possui aspecto interpretativo, experiencial, situacional e personalíssimo: o primeiro foca nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; o segundo baseia-se nas observações feitas pelos participantes levando em consideração as subjetividades dos sujeitos; o terceiro defende que cada local e momento possuem características específicas que se opõem a generalização; e o último aspecto tenta compreender as percepções individuais. No caso do nosso estudo, utilizamos os aspectos interpretativos e personalíssimos, porque o nosso foco é a perspectiva dos egressos sobre como eles avaliam os impactos da formação no âmbito

pessoal e profissional desses sujeitos, uma vez que suas percepções sobre esses impactos possibilitam uma análise pertinente à abordagem qualitativa dentro dessa perspectiva.

A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela possibilidade de uma aproximação mais eficaz à compreensão da complexa realidade sobre o objeto pretendido. (MINAYO, 1994). No caso deste trabalho de dissertação, o foco está nos impactos da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, a partir da avaliação dos sujeitos egressos do referido curso, com intuito de saber como essa formação tem impactado no perfil pessoal e profissional desses sujeitos.

Em consonância com a abordagem metodológica qualitativa, considerando o caráter descritivo da análise e que a investigação se desenvolve partindo de um contexto específico, optou-se pelo estudo de caso para compor a abordagem adotada. Segundo explica Yin (2001), o estudo de caso tomado por base à abordagem qualitativa, investiga o fenômeno partindo de um contexto real. Nas palavras de Minayo (2006), esse tipo de estudo utiliza estratégias metodológicas de ordem qualitativa para mapear, descrever e analisar as relações e percepções acerca do fenômeno investigado.

Nessa direção, Minayo (2006) ressalta que o estudo de caso “é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança” (p. 164). Ademais, esse tipo de estudo “assemelha-se à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos” (MINAYO, 2006, p. 164). Nessa perspectiva, o estudo de caso complementa nossas pretensões quanto ao desenvolvimento do presente trabalho, no sentido de apreender os impactos da Formação Superior em Educação do Campo, a partir do olhar dos sujeitos egressos.

Dentro da abordagem metodológica apresentada, nosso estudo possui características procedimentais descritiva, bibliográfica e documental. Descritiva, porque se descreve o estudo de caso, tomando como objeto desse estudo um grupo social, que neste caso são os sujeitos egressos; bibliográfica, porque foi realizada uma breve revisão de literatura sobre o tema em foco no catálogo da CAPES, como forma de substantiar teoricamente o estudo; e documental por conta das análises realizadas acerca das proposições descritas no PPP, que é o documento oficial do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo – *lôcus* da pesquisa. Dessa forma, o percurso metodológico foi delimitado a partir dos objetivos delimitados, com vistas aos meios interpretativos fornecidos pelos participantes interlocutores do processo investigativo.

2.4. Caracterização do campo da pesquisa

Em consonância com a abordagem metodológica qualitativa e suas características procedimentais, este estudo contempla como *lócus* para investigação, o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB. Assim, toma como estudo de caso os impactos da formação superior, a partir da avaliação dos egressos do referido curso.

A UFPB, anteriormente intitulada Universidade da Paraíba (UPB), é uma instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Criada em 02 de dezembro de 1955, a UFPB encontra-se ampara pela Lei Estadual nº 1.366, sob a categoria jurídica da IES, a qual adota uma autonomia em seus aspectos didáticos, financeiros, administrativos e disciplinares⁷. Desde a sua criação, tinha sua estrutura universitária atuante na cidade de João Pessoa e Campina Grande. Após sua federalização, passou a atuar nas cidades de Areia, Rio Tinto, Mamanguape e Bananeiras, compondo assim, uma estrutura “multicampi”.

Segundo informações descritas no seu Relatório de Gestão (UFPB, 2018), atualmente, a UFPB é considerada a maior instituição de Ensino Superior do Estado da Paraíba, com mais de 39 mil alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 04 – Número de estudantes matriculados na UFPB por modalidade de ensino (2018)

MODALIDADE	MATRÍCULAS
Graduação presencial	29.753
Graduação à distância	3.238
Pós-graduação - stricto sensu	4.730
Pós-graduação - lato sensu	1.562
Total	39.283

Fonte: Tabela elaborada pelo autor m partir das informações do Relatório de Gestão da UFPB (2018)

A partir da Lei Federal nº 10.419 de 09 de abril de 2002, a estrutura da UFPB desmembra-se, dando origem à criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir de então, a referida Instituição passa a constituir três *campis*: João Pessoa, Areia e Bananeiras; e a UFCG com quatro Campis: Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa (UFPB, 2018). A partir de 2007, a UFPB passa a ser inserida no contexto em que se

⁷ Informações retiradas do site da UFPB. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/>> Acesso em: 20 de abr. de 2019.

processa a expansão das universidades, dada a sua adesão ao Programa REUNI. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o referido Programa teve como principal objetivo a ampliação do acesso a esse nível de ensino (BRASIL, 2007). Em decorrência dessa adesão, inicia-se a segunda fase da expansão da UFPB, alterando assim, suas estruturas de ordem pedagógica, estrutural e acadêmica.

A UFPB compõe um universo pluridisciplinar que, além de ser um local de produção de conhecimento, constitui-se um espaço de disputa, contradições, poder, interação e trocas de experiências entre os sujeitos que dão vida e dinamismo a esse universo. Ademais, seus macroprocessos finalísticos compreendem o oferecimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade, pautado no compromisso ético, moral e social, com vistas à melhoria das condições de vida do cidadão e à possibilidade de uma inserção social plena, autônoma e independente.

Quadro 01 – Panorama geral dos macroprocessos finalísticos da UFPB (2018)⁸

Macroprocessos	Descrição	Produtos e Serviços
Ensino	Envolve desde o planejamento pedagógico do curso, seleção, ingresso até a diplomação. No nível de graduação envolve também as ações para melhoria do ensino e as políticas para minimizar a retenção e evasão. No nível de pós-graduação envolve a elaboração da proposta à ser submetido à CAPES e ações que melhorem o nível dos cursos nos processos de avaliação.	Formação de profissionais qualificados profissionalmente e cidadãos capazes de atender aos anseios e desafios da sociedade. Níveis: graduação, pós-graduação e técnico.
Pesquisa	Acompanhamento dos grupos e linhas de pesquisa, seleção de projetos de pesquisa e a captação de recursos externos. Envolve também o desenvolvimento de políticas internas para financiar pesquisas e aumentar a produção científica, além da captação de recursos externos.	Elaboração e acompanhamento de projetos institucionais, produção científica, além da divulgação e disseminação do conhecimento através da participação em eventos.
Extensão	Tem por finalidade planejar e desenvolver ações de extensão através da seleção de projetos, programas, celebração de convênios e captação de recursos externos.	Difusão do conhecimento produzido na UFPB através de ações culturais, cursos, eventos, estabelecimento de convênios e parcerias, etc.

Fonte: Informações retiradas do Relatório de Gestão da UFPB (2018). Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017>> Acesso em: 27 de abr. 2019.

⁸ Informações retiradas do Relatório de Gestão da UFPB (2018). Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017>> Acesso em: 27 de abr. 2019.

No tocante à caracterização do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, destaca-se o quantitativo de estudantes que ingressaram e permaneceram no curso até a sua conclusão por ano/período. Segundo informações disponibilizadas pela Coordenação do Curso em questão, o quantitativo de ingressantes entre o período de 2010 a 2019 somaram 1.062, dentre os quais 440 estão com status de cancelamento, 305 encontram-se ativos e 197 trancaram o programa, conforme ilustrado na tabela 05, a seguir.

Tabela 05 – Número de ingressantes, cancelamentos, ativos, trancamentos por ano/período (2010-2019)

Ano/Período	Ingressantes	Cancelamentos	Ativos	Trancamentos
2010.1	42	34	02	14
2010.2	62	42	01	16
2011.1	58	32	-	14
2011.2	49	30	01	07
2012.1	59	27	07	17
2012.2	59	27	06	11
2013.1	62	20	12	17
2013.2	49	15	05	11
2014.1	54	32	05	05
2014.2	40	21	15	16
2015.1	60	36	18	11
2015.2	55	21	21	11
2016.1	55	30	19	13
2016.2	44	15	23	17
2017.1	54	18	22	09
2017.2	43	12	28	04
2018.1	61	17	31	04
2018.2	58	11	45	-
2019.1	50	-	44	-
2019.2	48	-	-	-
Total	1.062	440	305	197

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

A partir desses indicadores, percebe-se que ao longo da formação muitos trancam e depois cancelam, configurando-se uma dificuldade permanência na instituição. Os motivos para esse fenômeno, segundo observado por Felinto (2015), podem estar atrelados às barreiras encontradas no processo de formação, tais como as dificuldades de ordem financeira, apontando à necessidade de ajuda por parte da universidade, em dispor de assistência estudantil favorável aos estudantes desprovidos socioeconomicamente. Segundo relatado pela Ex-coordenadora do curso, apesar desse problema da evasão, principalmente

após implementação do sistema de entrada pelo SUSU, o curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo tem tentado fazer uma boa formação, buscando solucionar seus problemas estruturais que atingem não só o curso, mas também toda UFPB.

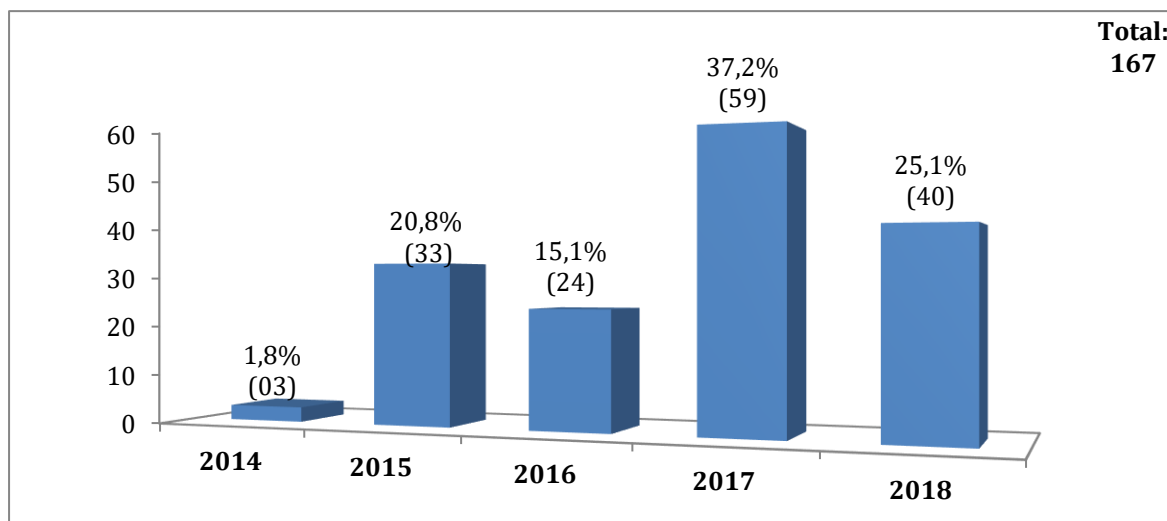
Tabela 06– Número de egressos/concluintes por ano/período (2014 - 2019)

TURMAS		PERÍODOS DE CONCLUSÃO DE CURSO											
Ingresso		2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2
2010.1	42	01	02	04	-	-	-	01	-	-	-	-	-
2010.2	62	-	-	16	02	01	-	01	-	-	-	-	-
2011.1	58	-	-	-	11	06	01	05	02	01	-	-	-
2011.2	49	-	-	-	-	05	05	02	03	-	02	-	-
2012.1	59	-	-	-	-	-	05	11	05	02	02	01	-
2012.2	59	-	-	-	-	-	-	08	09	01	06	01	-
2013.1	62	-	-	-	-	-	01	-	12	04	03	02	-
2013.2	49	-	-	-	-	-	-	-	-	04	10	01	-
2014.1	54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05	02	-
2014.2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015.1	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015.2	55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
2016.1	55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2016.2	44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017.1	54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017.2	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2018.1	61	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2018.2	58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2019.1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2019.2	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Ingressantes: 1.062		Total de Egressos/Concluintes: 167											

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Ao delimitarmos nossas observações ao número de concluintes por ano/período, observa-se que os anos de 2017 e 2018 foram os que constaram o maior número de concluintes, considerando o período de ingresso, conforme podemos observar na ilustração do Gráfico 01, a seguir.

Gráfico 01 – Evolução do número de concluintes do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2014-2018).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Esse número expressivo de egressos nos últimos dos anos revela o fato de que muitos concluem o curso fora do prazo mínimo de integralização, por conta das dificuldades de permanência já mencionadas anteriormente. Esse prazo é de cinco anos, a contar da data de ingresso. Apesar disso, as pesquisas realizadas por Felinto (2015) e Santos (2017) evidenciaram que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo havia superado essas dificuldades, relacionando essa superação à forte identificação pelo referido curso.

2.5. Instrumentos, técnicas e procedimentos da pesquisa

Uma vez caracterizado o campo da pesquisa, seguimos para explanação da parte técnico-instrumental. Segundo ressalta Gamboa (2012), a parte técnico-instrumental de uma pesquisa em Educação se constitui por meio de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações, para posteriormente dar início às análises. No caso deste estudo, optamos pelo uso de questionário *on-line* (consta nos anexos desta pesquisa) para obtenção de dados acerca do perfil sócio econômico dos egressos e dados psicrométricos sobre os impactos da formação, e entrevistas semiestruturadas, para obtenção de dados qualitativos como forma de complemento às análises sobre esses impactos a partir da fala dos sujeitos da pesquisa.

O uso do questionário *on-line* se justifica pela praticidade e agilidade para composição de perguntas objetivas, do tipo opção única, múltipla escolha, e opções

múltiplas, dentre várias outras possibilidades de obtenção de respostas. Segundo afirma Gray (2012), o questionário tem como principal finalidade atender a um maior número de pessoas ao mesmo tempo, com vistas à qualificação precisa de opiniões e atitudes dos participantes interlocutores da pesquisa.

Já o uso das entrevistas semiestruturadas justifica-se pela possibilidade de obtenção de informações sobre o entrevistado de maneira mais livre e espontânea, em que, segundo salienta Manzini (2003), as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas fechadas. Além disso, com esse instrumento, podemos obter respostas subjetivas dos participantes interlocutores da pesquisa, de modo a confrontar com os dados do questionário e ao mesmo tempo complementar as análises sobre o objeto de investigação, ampliando assim, as possibilidades de novas inferências.

Para tabulação dos dados obtidos com o questionário, optamos pelo uso do programa de computador SPSS. Segundo Santos (2018), o SPSS é um pacote estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela *Internacional Business Machines* (IBM) para a utilização de profissionais de Ciências Humanas e Exatas. Trata-se de uma ferramenta prática, que permite a realização de análises estatística e gráfica com uma amplitude de dados significativa. Para medição das respostas obtidas com o questionário, optou-se pelo uso da Escala de *Likert*. Trata-se de um tipo de escala de resposta psicométrica, que mede atitudes e comportamentos, utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro, de modo a especificar o nível de concordância com uma afirmação (CUNHA, 2007). O uso desse instrumento se justifica pela sua precisão na obtenção do máximo de detalhes sobre a opinião expressa pelo respondente diante de uma questão relevante.

Quanto aos procedimentos, elaborou-se um questionário contendo 22 perguntas, sendo a maioria questões de múltipla escolha. O questionário busca contemplar os objetivos específicos delimitados, em consonância com as entrevistas, de modo a atender o objetivo geral da presente pesquisa. Assim, distribuímos as perguntas do questionário em duas seções. Na primeira seção de perguntas, compomos o questionário com categorias que contemplam dados do perfil socioeconômico dos egressos participantes da pesquisa. Para tanto, elencamos as seguintes variáveis: *Situação da conclusão do curso*, *Sexo*, *Cor/raça*, *Continuidade da carreira acadêmica*, *Situação ocupacional no período de conclusão do curso*, *Situação ocupacional no momento atual*, *Campo de atuação profissional atual*, *Renda familiar/pessoal no período de conclusão do curso*, *Renda familiar/pessoal no momento atual*, *Instrução da mãe no período de conclusão de curso*,

Instrução da mãe no momento atual, Instrução do pai no período de conclusão de curso, Instrução do pai no momento atual.

Com essa seção de perguntas, buscamos atender os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, que são: Caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos, a partir da comparação entre o período de conclusão de curso até o momento atual, para apreensão de possíveis mudanças na sua situação socioeconômica; e Verificar o destino ocupacional dos egressos/as do curso para identificação da adequação ou não entre as proposições do PPP do curso previstas para o perfil do licenciado e seu campo de atuação profissional.

Na segunda seção de perguntas, elaboramos uma escala psicométrica simples do tipo *Likert*, com questões relacionadas aos impactos da formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo no campo pessoal e profissional, tendo em vista à avaliação dos Egressos do referido curso sobre esses impactos. Para obtenção dessa avaliação, destacamos em cada campo categorias empíricas resultantes das entrevistas que foram realizadas no período de qualificação desta dissertação, conforme mencionamos na introdução.

Quadro 02 – Principiais categorias empíricas de análise da pesquisa

Impactos da formação no campo pessoal	Impactos da formação no campo profissional
• Desenvolvimento pessoal • Mudanças de pensamento crítico • Aprendizagem adquirida	• Eficácia na procura por emprego • Estabilidade financeira • Realização profissional • Reconhecimento profissional

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas (2019).

As categorias de análise organizadas na escala de *Likert* foram formuladas com a finalidade de fornecer uma medida da intensidade (concordância ou discordância) acerca dos impactos da formação no campo pessoal e profissional a partir da avaliação dos egressos do curso investigado. Assim, cada questão foi posta seguindo uma escala de 1 a 4 com grau de avaliação dos impactos da formação na perspectiva dos egressos, sendo [1] desfavorável, [2] parcialmente desfavorável, [3] parcialmente favorável e [4] favorável.

Uma vez estruturada a sequência de questões nas duas seções de perguntas apresentadas, encaminhou-se o questionário definitivo via *e-mail* aos 167 egressos do Curso de Pedagogia-Educação do Campo, concluintes de 2014; 2015. 2016 e 2017. Os

dados para esse contato com os sujeitos da pesquisa foram disponibilizados pela Coordenação do curso, mediante autorização documentada, em conformidade com o comitê de ética, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/12. O questionário definitivo ficou disponível entre o período de 09 de agosto de 2019 a 09 de outubro de 2019. Em paralelo a isso, realizou-se, também, uma breve entrevista com a Ex-Coordenadora e fundadora do curso, com o objetivo de saber um pouco sobre a história do curso e como foi o seu processo de criação.

A amostra foi definida pelas respostas obtidas com o questionário, foi um total de 35 egressos que responderam ao questionário. Esse quantitativo foi distribuído da seguinte forma:

Tabela 07 – Seleção da amostra da pesquisa (2014-2017)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos com o questionário aplicado aos egressos do Coordenação do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Período ingressante	Egressos que responderam ao questionário							
	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2
Turma - 2010.1	01	01	03	-	-	-	-	-
Turma - 2010.2	01	-	07	02	01	-	-	-
Turma - 2011.1	-	-	-	04	01	03	-	-
Turma - 2011.2	02	-	-	-	-	05	-	-
Turma - 2012.1	-	-	-	-	-	02	-	01
Turma - 2012.2	-	-	-	-	-	-	01	-
Total de respondentes: 35								

A amostra representa 22,1% do total da população da pesquisa, que foi representada por 167 egressos, segundo dados disponibilizados pela coordenação do curso investigado, um total de 06 turmas de concluintes, representando uma margem de erro de 10%, tendo a pesquisa 80% de confiabilidade. A margem de erro é calculada da seguinte forma:

$$\text{Margem de erro} = z \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$$

n = tamanho da amostra → 35

σ = desvio padrão da população

z = escore z → 1,96.

Tabela 08– Cálculo da amostra da pesquisa (2019)

Tamanho da população ⁹	Nível de confiança ¹⁰ (%)	Tamanho da amostra ¹¹
167	80	35
Margem de erro: 10%		

Fonte: Construído a partir da fonte Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>> Acesso em: 13 de nov. 2019.

Segundo o estatístico Arkin (1955), esse percentual de margem é considerado como aceitável. Assim, nossa pesquisa apresenta 80% de confiabilidade considerando a delimitação do campo de investigação, que contempla seis turmas de concluintes.

Para a realização das entrevistas, foram elaborados roteiros com perguntas abertas, como forma de complemento às análises, tanto para os egressos participantes da pesquisa quanto para a coordenadora do curso. Esses roteiros constam nos anexos desta pesquisa, assim como os questionários aplicados.

Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em decorrência do interesse dos participantes interlocutores da pesquisa, que foram resultantes do primeiro questionário aplicado por ocasião do período de qualificação deste trabalho, conforme mencionando inicialmente. Com as entrevistas, buscou-se atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho, que foi Identificar os impactos da formação oferecida pelo curso e suas contribuições para o campo pessoal e profissional a partir da avaliação de seus egressos.

Os dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas foram categorizados seguindo a técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2009). Esse método caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens analisadas.

O método utilizado no presente trabalho, dentre os vários abordados por Bardin (2009), é a análise temática com foco no conteúdo das informações, descrevendo o material das mensagens e realizando uma interpretação dos dados. A primeira fase de análise consiste na leitura inicial e geral do texto que representa a organização do material. Nessa direção, os objetivos são voltados para avaliar a opinião e o posicionamento dos

⁹O número total de pessoas cuja opinião ou o comportamento sua amostra representará. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>> Acesso em: 13 de nov. 2019.

¹⁰A probabilidade de sua amostra representar com precisão as posturas da população em questão. O padrão do setor é 95%. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>> Acesso em: 13 de nov. 2019.

¹¹O número de pessoas que participou do questionário. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>> Acesso em: 13 de nov. 2019.

entrevistados, acerca dos elementos que compõem os impactos que o curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação no Campo causou à vida de seus egressos, no âmbito pessoal e profissional. A segunda fase das análises consiste na organização das perguntas, que foram ordenadas para que pudessem seguir uma lógica pré-determinada. Assim, guiou-se à ordenação para uma análise sistematizada e eficiente.

Em consonância com o exposto, a partir de informações colhidas nos momentos das entrevistas, traçamos o perfil dos participantes colaboradores nesta etapa da pesquisa:

Quadro 03 – Perfil dos entrevistados colaboradores da pesquisa (2019)

Identificação	Idade	Sexo	Atuação Profissional/Acadêmica	Lugar de Origem	Ano de conclusão do curso
Egresso 1	34 anos	Feminino	Coordenadora em projetos sociais	Do campo	2015
Egresso 2	26 anos	Feminino	Cursando Mestrado em mesma área da formação inicial	Urbano	2016
Egresso 3	27 anos	Feminino	Procurando emprego	Do campo	2014
Egresso 4	30 anos	Masculino	Pedagogo, concursado do Estado, Mestrando em mesma área da formação inicial	Urbano	2015

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do conteúdo das entrevistas –(2019)

O interessante a ser ressaltado sobre esses dados é o fato de que, apesar da entrada no curso ser aberta a qualquer público, a amostra dos entrevistados representa metade dos egressos que é de origem do campo. Isso constitui uma característica típica do Curso de Pedagogia, que tem a Educação do Campo como uma área de aprofundamento, sendo, portanto, um dado positivo que aponta para o fortalecimento e reafirmação de suas práticas pedagógicas voltadas à realidade do campo e aos sujeitos pertencentes a essa realidade.

Considerando o perfil, em consonância com a técnica de análise de Bardin (2009) adotada, realizou-se a transcrição das entrevistas individuais, em seguida, organizaram-se os fragmentos a serem analisados através de uma leitura flutuante e dinâmica. Uma vez feita essa categorização, deixamos para os resultados as análises sobre as proposições do PPP do curso. Da mesma forma, são abordadas nos resultados as análises sobre os relatos obtidos nas entrevistas, sendo analisados em consonância com os dados obtidos com o questionário, tanto no que concerne o perfil socioeconômico quanto aos dados obtidos com

a aplicação da escala de *Likert*, apresentada anteriormente. O cruzamento entre as falas com os dados do questionário permite melhor aproveitamento à interpretação dos resultados, ao passo que amplia a possibilidade de inferir e aprofundar sobre as questões que envolvem o objeto investigado.

No próximo capítulo abordaremos a Educação do Campo enquanto campo de luta, movimento e resistência. Trata-se de uma educação oriunda dos anseios e lutas dos movimentos sociais do campo, historicamente marginalizada. Atualmente, conforme relatado por um dos egressos participantes desta pesquisa, “essa educação está sendo ameaçada a desaparecer”. Logo, é preciso reafirmar a sua existência, resgatar sua história e reerguer a sua bandeira de luta para que o pior não lhe aconteça.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

Este capítulo busca apresentar uma breve discussão sobre a Educação do Campo enquanto movimento de luta e resistência. Discorreremos sobre a Educação do Campo enquanto paradigma contra a hegemonia dominante, em que destacamos os seus princípios e fundamentos. Na sequência, explanamos a agenda política da Educação do Campo e suas definições legais. Em seguida, discutimos a Educação do Campo ancorada nos princípios da Educação Popular, apontando as concepções e relações entre esses princípios. Ao final do capítulo, apresentamos brevemente uma discussão sobre o campo das práticas pedagógicas da Educação do Campo, discorrendo sobre as suas perspectivas e desafios.

3.1. O campo enquanto território de disputa: breve histórico sobre a questão agrária no Brasil

A história do Brasil foi marcada por um processo de dominação e opressão para como a classe trabalhadora que, conseqüentemente, rebelou-se contra esse sistema explorador e na busca por direitos e exercício pleno à sua cidadania. A partir dessa rebeldia, os povos oprimidos e despossuídos dos meios de produção se organizavam de diferentes formas, originando os movimentos sociais de luta por diversas causas. No caso do contexto campestre, esse processo de dominação sobre os povos do campo tem suas marcas registradas desde 1500, no Brasil Colônia, e vem se perpetuando até os dias atuais.

Segundo destacado por Batista (2006), a formação social do Brasil deu-se a partir da invasão dos portugueses às terras indígenas, desde então, a terra passou a ser palco central de várias disputas e conflitos sociais, em consequência dessa invasão. Ressalta-se que, antes da colonização, os índios que aqui habitavam tinham uma vida social estruturada, pautada em uma organização comunitária, em que a terra era acessível a todos (COUTO, 1998). Nesse contexto, aponta-se à necessidade de entender o processo de dominação a partir das raízes dos conflitos sociais no Brasil, enquanto herança estruturante da questão agrária.

Para Stédile (2011), a questão agrária pode ser abordada de diferentes formas dependendo do campo do conhecimento. Na Política, diz respeito aos problemas trazidos pela concentração fundiária; na Sociologia, é usado para expressar como se desenvolvem as relações sociais no campo; na Geografia, usa-se para explicar a forma que as pessoas

usufruem da terra e; na História é usada para contar os fatos históricos e as lutas pelo território e pelo uso da terra (STEDILE, 2011).

Contudo, o referido autor destaca que:

A carência e a ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos dessa submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das ideias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo. [...] foi apenas na década de 1970 que se publicaram diversos estudos sobre a evolução da questão agrária no Brasil, construindo-se uma interpretação quase consensual do que havia sido a evolução da posse, da propriedade e do uso da terra, desde o início da colonização aos dias atuais, em especial a obra que se transformou em um clássico, O escravismo colonial, de Jacob Gorender (Editora Ática) (STEDILE, 2011, p. 16-17).

Segundo exposto por Stédile (2011), a história da questão agrária no Brasil foi dividida em quatro grandes períodos: o primeiro período (50.000 a.C. a 1500 d.C), que corresponde ao processo de formação histórica do modo de vida dos índios; o segundo período (1500 a 1850), que se iniciou com a chegada dos portugueses às terras brasileiras financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu; terceiro período (1850 a 1930), que caracteriza-se pela pressão inglesa na distribuição da mão de obra escrava por trabalhadores assalariados; e o quarto período (1930 a 1964), marcado pelo modelo de industrialização dependente, o qual alguns historiadores denominaram de “projeto nacional desenvolvimentista” (STÉDILE, 2011).

O primeiro período do processo de formação histórica do Brasil teve início com a ocupação do território brasileiro há 50 mil anos segundo indícios e vestígios de presença humana no Piauí (STEDILE, 2011). A história diz que esses povos viviam em aldeias, eram nômades e sobreviviam da caça e da pesca, dominando parcialmente a agricultura. Sem nenhuma noção de propriedade todos os bens eram compartilhados em comum, de modo a atender as necessidades das pessoas, e quando esses bens ficavam escassos, os índios se deslocavam para outra região (COUTO, 1998).

O segundo período (1500 a 1850) teve início com a chegada dos portugueses, financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, em que se apossaram das terras brasileiras e submeteram os povos indígenas ao trabalho forçado e ao processo de aculturação, sendo os aspectos culturais dos colonizadores colocados em primeiro plano (COUTO, 1998).

A terra era tida como um bem comum que servia à sobrevivência, não era considerada propriedade (COUTO, 1998). Com a invasão portuguesa, a terra passa a ser utilizada com um instrumento de acumulação de riquezas, a princípio pela exploração do

pau-brasil e posteriormente com o intuito de exportar a produção agrícola nela cultivada, utilizando mão-de-obra escrava dos índios e africanos.

Segundo descrito por Stédile (2011, p. 19-20):

No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura. Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação capital (STÉDILE, 2011, p. 19-20).

A partir daí, as terras brasileiras passaram a ser transformadas em mercadoria, tendo suas riquezas naturais sendo exportadas para a metrópole europeia, a fim de gerar lucro e acumular capital. Destaca-se que o ouro, a princípio, era o principal produto que extraíram depois o ferro, a prata e o minério (STÉDILE, 2011). Percebendo o potencial das terras brasileiras, os exploradores portugueses deram início à produção agrícola, principalmente a cana de açúcar, algodão, gado, pimenta do reino e alguns produtos nativos como o cacau e o tabaco, tudo destinado para exportação (STÉDILE, 2011).

De acordo com Stedile (2011), esse modelo foi denominado de modelo agroexportador e funcionava sobe as leis do capitalismo. Nesse contexto, o modelo adotado para organizar a produção agrícola foi o do *plantation*, uma palavra para resumir o funcionamento das colônias (STÉDILE, 2011). Trata-se de uma maneira de organizar a produção por meio da monocultura e com o emprego da mão de obra escrava. Para diminuir custos com transporte, essas plantações eram feitas próximas aos portos e os europeus adotaram técnicas que diminuíssem custos como oficinas de fabricação e reparo de equipamentos utilizados (STÉDILE, 2011).

Sabe-se que a posse da terra era exclusiva da Coroa Portuguesa, por isso a propriedade da terra não era capitalista. Para facilitar investimentos, a Coroa optou pela concessão de uso da terra com direito à herança, assim, os capitalistas colonizadores começaram a investir no Brasil com o objetivo de exportar (STÉDILE, 2011). Percebe-se, que esse segundo período, no qual se remonta a história da questão agrária, constitui-se de muita exploração das terras brasileiras por parte dos portugueses.

No terceiro período (1850 a 1930), a história conta que a Coroa sofreu pressão inglesa para substituir a mão de obra escrava por trabalhadores assalariados. Assim, o capitalismo ganharia forças e se expandia, e para impedir que os futuros ex-escravos se

apossassem das terras foi criada a primeira Lei de Terras – Lei¹² nº 601, de 1850 (STÉDILE, 2011). Essa lei implantava no Brasil a propriedade privada da terra, a partir daí a terra poderia ser comercializada, pagando o seu valor para a Coroa. Em decorrência dessa Lei, os ex-escravizados continuariam sem a posse da terra, pois não tinham condições financeiras para comprá-las (STÉDILE, 2011). Segundo infere Stédile (2011), as lutas sociais ganharam destaque nesse terceiro período, pela revolta dos trabalhadores escravizados diante das situações precárias de trabalho às quais eram submetidos. Os escravizados fugiam e se refugiavam nas matas se organizando nos quilombos.

Em 1888, a Lei Áurea abole a escravidão no Brasil, e os trabalhadores, até então escravizados, saem das fazendas e vão às cidades, na tentativa de venderem sua força de trabalho, principalmente nas cidades portuárias para trabalhar no carregamento e descarregamento dos navios (STÉDILE, 2011). A Lei de Terras os impedia de ter um terreno na cidade, pois os melhores já estavam na posse dos comerciantes e da elite, restando-lhes os morros e as encostas, dando origem assim às favelas.

Conforme salientado por Stédile (2011, p. 24):

Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se aposar de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (STÉDILE, 2011, p. 24).

Para substituir a mão de obra escrava, os fazendeiros atraíram os colonos pobres e excluídos da Europa com a promessa de terra fértil e barata. Muitos colonos foram para o sul do Brasil recebendo terras e pagando por elas posteriormente e, outros foram para São Paulo trabalhar nas lavouras de café, sendo submetidos a um regime denominado colonato¹³ (STÉDILE, 2011). Nesse regime, as famílias trabalhavam nas lavouras, tinham

¹²Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso [...] (BRASIL, 1850, s/p.). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm> Acesso em 14 de nov. 2019.

¹³**Colonato** é o nome que se dá a um sistema de exploração de grandes propriedades entre diversos colonos ou meeiros, que ficam incumbidos de cultivar uma determinada área e entregar parte da produção ao proprietário (SANTIAGO, 2013, s/p.). Disponível em: <<https://www.infoescola.com/agricultura/colonato/>> Acesso e, 14 de Nov. 2019.

uma casa para morar, podiam criar alguns animais e uma pequena parte da produção no final da colheita era destinada a elas como forma de pagamento. De acordo com Stédile (2011), esse período marca o nascimento do campesinato no Brasil, a partir dos colonos vindos da Europa e dos mestiços que aqui habitavam, e que foram ocupando o interior dos sertões mantendo-se, assim, uma agricultura de subsistência, mesmo sem a posse da terra.

Com relação ao quarto período (1930 a 1964), segundo salienta Stédile (2011, p. 28), “do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria”. A nascente burguesia faz uma “revolução”, tomando o lugar da oligarquia rural exportadora e implantando um novo modelo econômico, surgindo uma industrialização dependente, o que muitos chamaram de Era Vargas, por ter ocorrido no governo de Getúlio Vargas (STÉDILE, 2011).

A oligarquia rural continuava com a posse da terra, porém perdera o poder para a nascente burguesia industrial que continuava dependente da primeira. Surge então, um setor da indústria vinculado a agricultura, as indústrias produtoras de insumos agrícolas surgindo uma burguesia agrária, que passa a comercializar internamente constituindo assim um período de modernização no campo (STÉDILE, 2011). Aos camponeses, restou fornecer mão de obra barata para as indústrias nas cidades; o êxodo rural em busca de emprego; exército industrial de reserva; baixos salários; aqueles que trabalhavam a terra produziam a preços baixos, etc.

Conforme ressalta Stédile (2011, p. 29),

Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses – em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária – se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. Foi, assim, um período histórico em que praticamente todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sudeste e no Sul do país, para serem operários nas fábricas.

Na década de 1960, havia no campo uma pequena parcela de trabalhadores que resistiam em suas pequenas propriedades e por outro lado, o latifúndio só crescia com a concentração de terras nas mãos de poucos com a modernização da agricultura, agora capitalista (STÉDILE, 2011). Percebe-se que esse processo de concentração de terras, encontra sua base estabelecida nas relações de dominação e de exploração dos povos do campo, desrespeitando os direitos sociais, mesmo estando no contexto do assalariamento.

De 1960 a 1964 eclode a crise nesse setor e surgem mobilizações sociais, disputa entre as classes, buscando saída tanto para os capitalistas quanto para os trabalhadores (STEDILE, 2011). Segundo analisa Batista (2006), as manifestações de lutas sociais no campo sempre tiveram como foco dos conflitos as demandas por acesso à terra, a busca por direitos sociais e trabalhistas, bem como pela busca por justiça social e exercício pleno da cidadania dos povos do campo. Esses conflitos decorrem da estrutura agrária implantada no Brasil, desde a colonização portuguesa, que estabeleceram uma relação de exploração e dominação, até os dias atuais.

A reivindicação dos movimentos sociais do campo tem como principal elemento a posse da terra e a reparação das injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo, mas somente o acesso à terra não garante que as famílias consigam sobreviver (BATISTA, 2006). Esse acesso à terra se soma a outras questões estruturais, como o acesso à habitação, à saúde, educação, créditos, garantir a comercialização da produção, entre outros. Nesse contexto, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que luta pelo acesso à terra, pela desapropriação das terras ociosas e improdutivas, compreendendo que a terra é um bem comum e pertence a todos.

Atualmente, a estrutura agrária brasileira é centrada no agronegócio que prioriza a monocultura para exportação, o uso exacerbado de agrotóxicos, desmatamento, expulsão dos pequenos produtores, invasão de terras indígenas e quilombolas etc. Nesse contexto, torna-se uma necessidade de sobrevivência se posicionar contra o agronegócio, pois para esse modelo o campo não deve ser ocupado por pessoas, e sim por grandes extensões de monocultivo como a soja, a cana-de-açúcar e o algodão.

Não há espaço para as escolas do campo no modelo do agronegócio. Essa necessidade vai além da produção, pois no campo existem laços de solidariedade, companheirismo, coletividade estão presentes valores, costumes, tradições que orientam a agricultura e as práticas sustentáveis, servindo de base para a construção da Educação do Campo (MARTINS, 2012). Nesse sentido, em contraponto a esse modelo de produção, destaca-se a agricultura familiar, que vem resistindo pela sua forma produção sustentável, baseando-se na solidariedade, e colocando o ser humano como principal sujeito nesse modo sustentável de viver.

As lutas e conflitos no campo, no que cerne à questão agrária, seja pelo acesso à terra ou por políticas públicas voltadas para essa realidade, constituem-se de ordem histórica e dialética, desde o início da invasão portuguesa até os dias atuais. Histórica, porque são disputas decorrentes das invasões dos estrangeiros às terras brasileiras, deixando

marcas da exploração; e dialética porque tais disputas consistem no processo de territorialização, desterritorialização, reterritorialização¹⁴. Segundo afirma Fernandes (2012), tal processo se constitui um movimento dialético, que é característico da resistência camponesa.

Em síntese, a história mostra que a questão agrária é marcada por um território de disputas e conflitos. Nesse caso, o campo é o território que pode ser utilizado de diferentes formas, a depender das relações de forças econômicas, culturais e sociais que ali são estabelecidas. Os conflitos de terras se manifestam a partir do momento em que um determinado grupo sente seus direitos invadidos pelos grandes latifundiários, seja pela ameaça de tentativa de perda de um território que pertence a esse povo, pela violência real e brutal, principalmente em assassinatos de lideranças.

Para os povos do campo, o território é muito mais que um lugar, um espaço geográfico, mas sim um espaço de vida, de identidade, onde são estabelecidas as relações sociais, e um sentimento de pertencimento àquele local (CAMPOS, 2016). Essa configuração é o que demonstra o pertencimento a terra, a territorialidade. Dessa forma, a Educação do Campo busca romper com a hegemonia dominante, apresentando a resistência cultural como sendo sua principal arma de enfrentamento a esse domínio. Conforme reforça Caldart (2009), é através dessa resistência que os sujeitos do campo reafirmam um projeto de sociedade e de desenvolvimento que compreende a relação do ser humano com a terra.

3.2. A Educação do Campo enquanto paradigma de contraponto à hegemonia dominante: princípios e fundamentos

Pensar a Educação do Campo enquanto paradigma de contraponto à hegemonia dominante implica em considerar o debate que envolve os seus princípios e fundamentos, uma vez que esses se pautam na resistência, que vai de contraponto à perspectiva da educação tradicional. Para contextualização desse debate, destaca-se

¹⁴ Segundo explicam Lima, Silva e Souza (2018), Os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização estão relacionados diretamente à concepção de território, que é mais que um espaço geográfico, é um espaço simbólico de disputa e poder, nesse contexto, a territorialização é o ato/ação de se apropriar de um recorte espacial e torná-lo um território, enquanto que a desterritorialização é o oposto da territorialização, ela seria a perda desses territórios, e reterritorialização seria a criação de novos territórios. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA16_ID10139_17092018123712.pdf> Acesso em 14 de no. 2019.

importante discutir um pouco sobre as políticas educacionais apresentadas à população do campo, a partir do contexto histórico inerente à problemática da educação brasileira.

É de conhecimento histórico que o direito a educação no Brasil foi programado para ser um privilégio de poucos, sendo os grupos sociais desfavorecidos economicamente desprovidos desse direito. Fato este que, o ensino no período colonial excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Conforme descrito no Parecer nº 36/2001, que apresenta como assunto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras (BRASIL, 2001, p. 3).

Apesar do Brasil ter sido constituído a partir de uma base agrária, a educação no meio rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, acabando por evidenciar, “de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001, p. 3). A Constituição de 1824 tratou da educação escolar assegurando a gratuidade do ensino primário e a criação de instituições de ensino, já a Carta Magna de 1891 menciona a laicidade e liberdade no ensino (BRASIL, 2001). Nesse contexto, a educação foi sendo pensada apenas para classe média em ascensão, junto ao processo de industrialização. Aos povos do campo a realidade era outra. A ausência de consciência sobre a importância dos estudos, aliada com a ideia arcaica de que o trabalho no campo não exigia muitos conhecimentos, contribuiu à falta de uma educação para esses povos (BRASIL, 2001).

A introdução da educação pensada para o meio rural só veio no início do século XX, mas apenas para conter o processo migratório e elevar a produtividade no campo. Conforme podemos constatar nas descrições do parecer nº 36/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população

foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período (BRASIL, 2001, p. 5).

Segundo explica Batista (2006), o processo de modernização na agricultura possibilitou uma tecnologia no campo para o aumento da produtividade, porém a estrutura fundiária permaneceu intacta no que diz respeito à distribuição de terras. A concentração de terras só aumentou com a expansão da fronteira agrícola, gerando pobreza no campo, desemprego e expulsão dos camponeses de suas terras, fatos esses que serviram de subsídio para a luta em defesa da Reforma Agrária (BATISTA, 2006).

Percebe-se que, historicamente, a educação para o meio rural foi pensada com objetivos produtivos e funcionais, em atendimento aos interesses do sistema capitalista, haja vista o domínio do modelo econômico agroexportador, tendo o agronegócio como principal expoente. Segundo afirmam Fagundes e Silva (2011), esse modelo marca uma nova geração tecnológica de modernização do campo, ao passo que articula e mantém o poder em diferentes setores sociais, dentre os quais destaca-se a educação escolar. Nesse contexto, os cursos de capacitação introjetam no imaginário dos povos do campo a ideia de que o empreendedorismo rural é sinônimo de desenvolvimento. A grande questão sob essa perspectiva é saber: Para quem é esse “desenvolvimento”? A realidade do campo sob esse contexto possui um histórico de exclusão e desigualdade.

Em contraponto a esse contexto dominante, segundo afirmações expostas por Fagundes e Silva (2011, p. 10):

[...] o campesinato produz relações sócio-econômicas não capitalistas, a superação do modelo de agricultura que contaminou o território camponês, só pode ser efetivada pela própria lógica camponesa, ou seja, pela agroecologia. Porém, entendemos que escola é espaço e ao mesmo tempo objeto de disputa de perspectivas territoriais antagônicas, que se manifestam na própria estrutura pedagógica como também nos currículos e conteúdos escolares. Isto significa que não somente a postura política do educador é suficiente para romper por completo com este conflito, mas vale ressaltar que sem ela, de maneira ética e coerente, esta vitória é completamente impossível (FAGUNDES; SILVA, 2011, p.10).

De um lado o agronegócio, a partir da tática do capital, incorpora alguns conceitos da classe trabalhadora como uma manobra de cooptação e dominação, do outro lado, os movimentos sociais populares buscam um projeto distinto do anterior (MARTINS, 2012). Diante desse contexto a educação se torna um elemento importante para os movimentos sociais do campo construir em um projeto fundamentado na formação humana, indo de contraponto à perspectiva de educação hegemônica dominante.

Na perspectiva apresentada por Caldart (2009, p. 39), “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Segundo a referida autora, a educação tradicional desconsidera a realidade dos trabalhadores do campo, uma vez que remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo, e traz consequências sobre a realidade educacional e o projeto de País.

Segundo ressaltam Fernandes e Molina (2004, p. 1), pensar o campo da Educação do Campo implica em considerar o conceito de território, que pode ser definido como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. A Educação Rural, nesse sentido, projeta um território alienado porque propõe para os povos do campo, que trabalham para o seu sustento um modelo de desenvolvimento que os exclui. (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Na relação homem-terra, esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 57).

Em contraponto ao paradigma da Educação Rural, Fernandes e Molina (2004) destacam que as experiências dos movimentos sociais, principalmente da atuação do MST, trouxeram uma nova dimensão para a ideia e o conceito de Educação do Campo, estabelecendo uma interação com as outras dimensões da vida do campo.

Os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, qual seria o paradigma da Educação do Campo? Esse paradigma situa-se em algumas diferenças entre a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo enquanto espaço político, de ação e poder, conforme ilustrado no quadro 06, a seguir.

Quadro 04 – As diferenças entre o Paradigma Rural e Paradigma do Campo

Paradigma Rural	Paradigma do Campo
• Tem seus interesses pautados a serviço do capital econômico; • Escolhe o que lhe interessa como modelo econômico, educacional e cultural; • Enxerga o campo como um lugar de atraso; • Exclui os sujeitos que não se adequam à lógica da produtividade; • Promove a falsa ideia de desenvolvimento sustentável	• Cria condições reais para o desenvolvimento do território; • Desenvolve o espaço do campo a partir das potencialidades de seus sujeitos; • Visão do campo como espaço de vida e resistência; • Espaço de produção material e simbólica das condições de existência; • Valorização da identidade e saberes dos povos do campo.

Fonte: Quadro construído a partir dos conceitos abordados por Fernandes e Molina (2004).

Enquanto a Educação Rural é vista como uma educação atrasada, no campo em que se processa a ideia de Educação do Campo ocorre certa valorização dos sujeitos, do território e dos saberes construídos por estes, a partir das lutas coletivas por direitos e dignidade. Assim, podemos compreender a Educação do Campo como um “paradigma classista” de uma educação emancipadora por ser um projeto de educação que se contrapõe ao modelo de educação tradicional vigente (BATISTA, 2009). Esse contexto travou a luta de classe, o que possibilitou o fortalecimento e a origem de diversos movimentos sociais do campo.

O conceito de classe tem uma ligação direta com a desigualdade social, incluindo a desigualdade entre campo e cidade no âmbito educacional, expresso através do preconceito com os povos do campo no processo de integração escolar nas escolas das cidades (MARTINS, 2012). Nessa direção, a luta por uma Educação do Campo deve ir mais adiante do que adverte a Constituição, devendo se estabelecer necessariamente pelos sujeitos que nela estão envolvidos, através de suas práticas educativas cotidianas vinculadas a processos educativos em uma perspectiva emancipadora.

3.3. A agenda política da Educação do Campo e suas definições legais

A agenda política da Educação do Campo começou a ganhar forma no final da década de 1990. Seu debate enquanto um paradigma contra hegemônico passou a ter maior repercussão em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás. Segundo explicam Fernandes e Molina

(2004), essa conferência é resultado do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST com o apoio da UnB, dentre outras entidades.

A Educação do Campo, defendida pela Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo – as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (espaço de produção e de cultura), e do campo – as pessoas têm o direito de estudar o lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico. Essa concepção de Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁵ [...]. (FRUTUOSO; PATRÍCIA; FRANÇA, et. al. 2013, p. 7).

A partir de então, as questões que envolvem as políticas educacionais voltadas à efetivação do direito à educação de qualidade no campo começaram a ser uma preocupação no planejamento de ações para serem aplicadas nas escolas do campo. Dessa forma, as transformações ocorridas no campo, junto as reivindicações dos movimentos sociais influenciaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/1996, que estabelece:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 1).

A decisão de propor diretrizes específicas para a Educação do Campo supõe a identificação de um modo de vida que apresenta suas peculiaridades delimitando o urbano e o rural, mas sem perder de vista o todo. Contudo, convém destacar que essas diretrizes apresentam um tratamento superficial no que se refere à responsabilidade dos sistemas de ensino para com a promoção do respeito à diversidade e à cultura campesina, apontando a

¹⁵ 1CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

ideia de uma “educação rural adaptável”. Conforme ressaltado no Parecer nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. [...] A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASL, 2001, p. 1).

O Parecer nº 36/2001 ainda ressalta que “as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação” reforçam a visão de campo como sendo um espaço periférico da zona urbana, desconsiderando a identidade e a cultura da população campesina. A educação enquanto uma ação política pode contribuir tanto com a libertação dos povos oprimidos quanto com a reprodução das estruturas que sustentam as relações sociais, a depender de quem a constrói. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ir mais adiante do que adverte as proposições presentes na LDB, no sentido de que deve ser estabelecida, necessariamente, pelos sujeitos envolvidos com essa luta.

A luta por uma educação de qualidade do/no e para o campo é uma luta de todos, que demanda um processo longo de resistência, sendo os movimentos sociais do campo os principais atores nesse processo. Nessa perspectiva, destaca-se importante a atuação do MST na luta por reforma agrária e democracia. Além disso, tal atuação contribuiu com a dimensão política da Educação do Campo enquanto instrumento transformador, estabelecendo interação direta com as outras dimensões da vida do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004). Anterior à reivindicação por educação, o MST carrega um histórico de luta pela reparação das injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo, sobretudo no que diz respeito ao acesso à terra. Nascido em 1984, em um contexto de grandes mudanças no cenário brasileiro, esse movimento levantou sua bandeira pela reforma agrária, se opondo contra a ditadura militar e a repressão contra os movimentos sociais da época.

O MST definiu como estratégia de luta a ocupação de terras improdutivas, congressos, marchas, encontros, vigílias, ocupações de órgãos públicos. Contudo, o direito ao acesso à terra, na perspectiva do referido movimento, soma-se a outras questões estruturais, como o acesso a habitação, saúde, segurança no campo, garantia de comercialização da produção, dentre outras reivindicações. Além disso, reivindicam-se

condições de igualdade de gênero, melhores condições de trabalho, organização da produção alimentícia e principalmente a superação da ordem capitalista e a construção de uma nova sociedade sem exploradores e sem explorados. A luta por uma educação de qualidade para os acampamentos e assentamentos é pauta constante do MST, de forma que os povos do campo não precisem sair do campo para poder ter acesso aos estudos.

Em decorrência de muita luta e resistência dos movimentos sociais do campo, a pauta da Educação do Campo enquanto política normativa ganha destaque, em 2002, tendo sua dimensão pedagógica reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB). Assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dentre as reivindicações dos movimentos sociais atendidas com muita luta, no que cerne às especificidades do campo, destacam-se nessas Diretrizes as seguintes definições:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 2).

No campo legal, houve certo avanço com relação ao tratamento dado às especificidades do campo. Diferente do que foi exposto na LDB, sobre o tratamento do campo como sendo uma “periferia” da zona urbana, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam o campo como espaço de interação social por excelência, destacando o respeito à cultura, à diversidade e à qualidade de vida dos povos do campo.

Com a realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida no ano de 2004, em Luziânia, Goiás, os campos de luta por essa perspectiva educativa se ampliam, consolidando a Educação do Campo enquanto um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais que compõem a realidade do campo (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a educação é colocada, de fato, na agenda política

do País, mediante a luta pela democratização do acesso à terra e à educação escolar de qualidade, como direito de todos e dever do Estado.

A agenda política definida na Carta produzida em Luziânia, por ocasião da II Conferência defende a Educação do Campo fundamentando-se nos seguintes princípios:

Defesa de um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio. Defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. Defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural. Defesa da mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais. Essa classificação transmite uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela. Defesa do campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus sujeitos. Defesa de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas e que este direito seja dever do Estado. Construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo (MASCARENHAS; NETO; COSTA, et al. p. 3-4).

Vale salientar que a Educação do Campo não atua somente no campo educacional, mas também nas complexas questões do campo e nos múltiplos desafios enfrentados nesse espaço de luta e resistência. Pensada sob essa perspectiva, a Educação do Campo almeja para o campo um projeto de desenvolvimento humano, econômico, sociocultural, de forma sustentável, direcionado aos povos do campo, fazendo com que as suas necessidades sejam atendidas.

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), encaminhou consulta ao CNE sobre as “orientações para o atendimento da Educação do Campo”, apontando problemas a respeito do uso de expressões, presentes na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que descaracterizam a educação oferecida à população do campo. Segundo descrito pelo relator Murílio de Avelar Hingel, do Parecer CNE/CEB nº 23/2007:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm

contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. [...] No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo. Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão Educação do Campo, uma vez que já se tornou consagrada (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Embora o Brasil tenha sido desenvolvido, historicamente, em meio aos processos agrários com vistas à uma reforma agrária efetiva, à Política Nacional de Educação do Campo tem sido empregados conceitos urbanocêntricos, quais sejam: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2007). Nesse contexto, os argumentos apresentados no Parecer CNE/CEB nº 23/2007 são legítimos, uma vez que apontam à necessidade de uma reformulação de conceitos adequados à realidade campestre, de modo a evitar certa descaracterização dessa realidade, com vistas à valorização da Educação do Campo enquanto ação transformadora.

Em resposta às “orientações para o atendimento da Educação do Campo”, mediante aos argumentos sólidos apresentados, passa a vigorar a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Segundo consta descrito na referida Resolução:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. § 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (BRASIL, 2008, p. 1).

Destaca-se que o projeto de Educação do Campo teve sua base fortalecida no campo legal, tendo como marco importante a instituição do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Conforme descrito em seu Art. 1º, “A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1). Nos termos do referido Decreto, a Educação do Campo apresenta como um dos seus principais objetivos incentivar a formulação de PPPs que atendam às especificidades das escolas do campo. Nesse sentido, propõe-se o estímulo ao desenvolvimento dessas escolas, como espaços públicos de investigação e articulação de experiências, bem como de estudos direcionados ao desenvolvimento social (BRASIL, 2010). A partir dessas definições legais, o campo passa a ser compreendido como lugar digno à vivência, de respeito à cultura campestre e à escolarização.

Nesse contexto, a agenda política da Educação do Campo traz em sua base legal, a organização coletiva e os anseios sociais que fortalecem os princípios político-pedagógicos na luta por uma educação de qualidade. Contudo, o projeto emancipador da Educação do Campo deve ir mais adiante do que advertem as proposições legais, no sentido de que deve ser estabelecida, necessariamente, pelos sujeitos envolvidos com essa luta.

3.4. A Educação do Campo ancorada nos princípios da Educação Popular: concepções e relações

Mais que uma proposta educativa, a Educação do Campo é um projeto político, pedagógico e social, construído a partir das lutas dos movimentos sociais, ancorado nos princípios da Educação Popular. Desses princípios, importa-nos destacar a participação pautada em uma perspectiva democrática (LUCK, 2006); (ADAMS; STRECK, 2006); a dialogicidade como um fenômeno facilitador ao encontro entre amorosidade e respeito (FREIRE, 2005); o conhecimento crítico pautado na práxis para transformação da realidade, e a preocupação com a emancipação dos oprimidos (FREIRE, 1987). Tais princípios são importantes porque trazem contribuições significativas à compreensão acerca das concepções e relações que ligam a proposta da Educação do Campo ao campo da Educação Popular.

O princípio da participação pode ser pensado sob variadas perspectivas. De acordo com Luck (2006), a participação pode ser compreendida sob forma de representação, tomada de decisão ou como uma forma de engajamento. Todas essas formas apontam à necessidade de um processo de interação dialógica e democrática, tendo os sujeitos envolvidos nesse processo como principais interlocutores. Conforme enfatiza Pontual

(2017), essas formas de participação vêm se constituindo como processos educativos importantes na promoção de aprendizados, com vistas à transformação de determinada realidade.

Na visão exposta por Adams e Streck (2006), outra ideia diz respeito à participação como sendo um “valor pedagógico”, pois essa é inerente à formação do sujeito para a construção da sua cidadania. Essa ideia pode pautar-se nos processos formativos guiados por uma sociedade necessariamente democrática, no sentido de agregar em si os valores e as práticas democráticas ocorridas no âmbito social, podendo surtir efeitos à efetivação da cidadania plena dos sujeitos interlocutores desses processos.

A concepção de participação compreende um princípio fundamental da Educação do Campo, uma vez que indica caminhos à construção de políticas públicas voltadas às necessidades e especificidade da população campesina. Ancorada nesse princípio inerente à Educação Popular, possibilita-se a criação de variados mecanismos democráticos de controle social para o mantimento dessas políticas, fortalecendo seu projeto social de educação transformadora.

Com relação ao princípio da dialogicidade, destaca-se a compreensão de Freire (1997) que concebe tal princípio como sendo um fenômeno humano. Segundo a visão do educador referido, o exercício do diálogo nas relações humanas possibilita o encontro entre a amorosidade e o respeito. Nessa perspectiva, podemos sintetizar essa concepção a partir das seguintes ideias:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91-92).

A dialogicidade destacada em Freire (2005) compõe-se de múltiplos aspectos, dentre os quais podemos destacar: a amorosidade, a fé, a confiança, a humildade, a esperança e a criticidade. O diálogo compreende, também, como sendo um princípio fundamental à relação estabelecida entre a Educação do Campo e a Educação Popular, porque indica caminhos viáveis ao processo de efetivação da cidadania plena. Um desses caminhos é a construção do conhecimento crítico pautado na práxis à transformação da realidade, com vistas à libertação dos oprimidos de todas as formas de dominação.

No que diz respeito ao pensamento crítico enquanto princípio da Educação Popular que fundamenta a Educação do Campo, este pode ser compreendido como a maneira pela

qual o ser humano reconhece a possibilidade de mudança sob variadas perspectivas. Em consonância com o diálogo, o tal princípio possibilita a concretização da cidadania plena, com vistas à justiça social. Nesse contexto, a práxis enquanto movimento de ação-reflexão, constitui-se como elemento fundamental para que esse pensamento se materialize (FREIRE, 1987). É por meio dessa ação refletida que os sujeitos podem construir novas formas de resolução para os problemas da realidade.

Com relação à concepção de emancipação, mais que um princípio, esta é compreendida como o ato de se libertar, tornar-se livre, a exemplo da “libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1987). Trata-se de um termo frequentemente utilizado na descrição dos vários esforços para obtenção de direitos, sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais ou epistemológicos inerentes à sociedade. Contudo, Silva (2013) ressalta que a busca por emancipação se configura como um processo complexo, porque envolve o campo das ideias e da realidade concreta, ao passo que compõe as práticas e as experiências humanas no tempo e no espaço em que ocorrem.

Na visão de Feitoza (2005, p. 10), a emancipação é concebida como,

[...] conscientização, racionalidade e ao mesmo tempo, adaptação dos homens ao mundo, no sentido de ensinar orientações para que estes homens e mulheres se situem no mundo. Neste aspecto, acentua a ambiguidade do conceito de educação para a consciência e racionalidade. Uma educação emancipatória deve desenvolver princípios individuais e sociais (adaptação e resistência). (FEITOZA, 2005, p. 10).

A concepção supracitada coaduna com o conceito de emancipação na perspectiva de Freire (1997), que é entendida como uma conquista política e social, fundamentada na práxis humana, como uma luta contínua na busca pela libertação dos oprimidos. O educador referido também relaciona à emancipação com o princípio da autonomia, tendo os sujeitos oprimidos como protagonistas desse processo. Nesse sentido, a discussão que envolve o conceito de emancipação na perspectiva de Freire (1997), chama à atenção às várias formas de opressão e dominação postas pelo ideário político-neoliberal, que tem por base a exclusão dos sujeitos marginalizados historicamente. A Educação do Campo vai de contraponto à essa base, uma vez que sua proposta política e pedagógica tem por base a idealização de uma educação crítica e emancipadora.

Conforme reforçado por Campos (2016, p. 10):

[...] a Educação do Campo traz no seu bojo elementos políticos e pedagógicos da Educação Popular que possibilitam pensar a educação numa perspectiva

emancipatória, tendo em vista que, a educação pensada por Freire se insere em diferentes contextos históricos e sociais como um processo dinâmico e de múltiplas relações, carecendo ser construída de maneira crítica e problematizadora, devendo ser fundamentalmente dialógica, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador (a) e educando (a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo.

A concepção de emancipação, como sendo um princípio inerente à Educação do Campo ancorada no campo da Educação Popular, corrobora com o exercício da práxis, com vista à autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, compreende-se que a criação de ações transformadoras à sociedade toma os movimentos populares como protagonistas desse processo.

Em síntese, as concepções e relações apresentadas acerca da Educação do Campo enquanto um projeto de educação, ancorado nos princípios da Educação Popular nos permitem a compreensão de que, quando esses princípios são materializados na prática possibilitam à libertação dos sujeitos marginalizados historicamente. Nesse sentido, compreende-se que a educação deve ser concebida como uma ação transformadora, pautada na construção da dignidade humana, tomando os sujeitos como protagonistas dessa ação.

É na própria organização do trabalho pedagógico, no debate político promovido nos espaços escolares e não escolares que a Educação do Campo se consolida como um projeto transformador de sociedade. São nos espaços de troca mútua de experiências que os seus princípios fundamentados na Educação Popular abrem os caminhos necessários à libertação dos sujeitos de todas as formas de dominação.

3.5. O campo das práticas pedagógicas da Educação do Campo: perspectivas e desafios

Um dos principais elementos que consolidam as práticas da Educação do Campo é o envolvimento com a escola e a comunidade onde está inserida. Cabe destacar que a escola não precisa estar situada necessariamente no campo para ser do campo. Desse modo, o conceito de “Escola do Campo” tem a ver com as particularidades do sujeito, indo além do espaço geográfico (MOLINA, 2004). Com efeito, a escola do campo demanda um olhar mais focado às necessidades que são peculiares à realidade dos alunos oriundos do meio rural, o que difere muito das que são exigidas em escolas urbanas.

Sobre essa realidade, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam alguns direcionamentos a serem considerados quanto ao trabalho educativo realizado nas escolas do campo. Dentre as orientações normativas, destacam-se o desenvolvimento de estudos a respeito da diversidade, tendo em vista o protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo; a promoção de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo; o exercício de uma gestão democrática; o acesso ao avanço científico e tecnológico com vistas à melhoria das condições de vida no campo, dentre outras (BRASIL, 2002). Apesar do reconhecimento das especificidades do campo descritas nas Diretrizes, com orientações determinadas pelo órgão responsável, na prática, é possível encontrar diversas lacunas existentes no chão da escola do campo.

Conforme constatação exposta por Marques (2014, p. 1), que, ao desenvolver pesquisas sobre o perfil de docentes que atuam em escolas no/do campo, chegou à observação de que, alguns docentes do campo “apresentam uma formação insuficiente e inadequada, condições de trabalho ainda precárias, em escolas isoladas, com infraestrutura restrita, materiais didáticos desvinculados da realidade do campo e pouco apoio pedagógico”. Na situação adversa a qual a Educação do Campo é vista atualmente, conforme evidenciado, é imprescindível que haja um maior investimento na formação inicial daqueles docentes que exercem a função sem ao menos terem uma graduação mínima para tal, para que, assim, a Educação do Campo atenda aos objetivos a que se propõe. Nesse contexto, o grande desafio é a superação desse descaso dos sistemas de educação para com a educação voltada aos povos do campo, no sentido efetivar na prática à sua proposta pedagógica emancipadora.

A proposta pedagógica da Educação do Campo discorre por diversos espaços e por diferentes grupos, movimentos sociais, organizações de camponeses, estudantes e principalmente professores, agentes transformadores da educação. Nesse contexto, Batista (2009) destaca a contribuição percebida por meio das ações aplicadas em assentamentos de Reforma Agrária decorrentes da formação continuada e suas práticas transformadoras. Sobre essas ações, a autora destaca as oficinas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo; a introdução de temas geradores no processo educativo do currículo dessas escolas; e as práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas, em que os conteúdos disciplinares são trabalhados em consonância com os saberes e a realidade concreta dos alunos.

Nesse contexto, o processo de introdução de novas práticas educativas, fundamentado nos princípios da Educação do Campo, possibilita uma reinvenção da escola do campo (BATISTA, 2009). O efeito dessas práticas mediatizadas pelo exercício da docência nesse espaço de construção de saberes constitui uma educação dedicada à reflexão sobre a importância da valorização da cultura local e da identidade camponesa.

Em síntese, o campo das práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo soma-se às lutas por uma educação digna ao povo camponês, estando ele situado em escola no campo ou na cidade. Desse modo, os saberes dos docentes que atuam sobre esse campo devem ultrapassar os conhecimentos universais e teóricos ensinados no âmbito universitário, abrangendo toda a sua vivência, desde suas particularidades até o que o contexto escolar oferece de interação e aprendizado.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de avaliação dos impactos da formação oferecida pelo curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, a partir do olhar dos egressos que passaram por essa formação. Para tanto, é preciso levar em consideração, também, os conhecimentos teóricos e práticos conquistados ao longo da trajetória desses profissionais, no sentido de saber como essa formação vem contribuindo às suas vidas, seja no campo pessoal, seja no campo de atuação profissional.

4. A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VISÃO DOS EGRESSOS

Este capítulo busca apresentar os resultados da pesquisa e suas discussões, no que concerne a avaliação dos egressos do Curso de Pedagogia – Áreas de aprofundamento em Educação do Campo sobre os impactos da formação no campo pessoal e profissional desses sujeitos. Inicialmente, apresentamos um breve percurso histórico do curso, para saber como foi o seu processo de criação, a partir de um relato exposto pela Ex-Coordenadora e fundadora do curso. Depois abordamos, brevemente, a concepção acerca da formação de professores e do que é o PPP, para situarmos o campo da formação do curso investigado. Na sequência, estabelecemos uma relação entre a perspectiva estruturalista da Sociologia da Educação de Bourdieu (2002) e o objeto investigado, destacando a concepção de *campo*, *habitus*, *capital social* e *capital cultural*. Em seguida, explanamos os aspectos formativos no que consta o PPP do Curso investigado, destacando suas proposições e seus objetivos que visam à formação do perfil do licenciado em Pedagogia com Área de aprofundamento em Educação do Campo. Logo depois, apresentamos a análise do perfil socioeconômico dos egressos do Curso, em consonância com a avaliação que esses sujeitos fazem sobre a formação obtida, quanto aos seus impactos no campo pessoal e profissional, conforme objetivos delimitados inicialmente.

4.1. A história do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB e o *campo* estrutural da formação

O Curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo nasce como resultado das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, por políticas públicas que garantam melhores condições educacionais a esses povos (FELINTO, 2015). Nesse contexto, destaca-se o PRONERA, que tem por objetivo o fortalecimento das áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida nas suas dimensões econômica, social, educacional, política e cultural. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo, que nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, com vistas à garantia do acesso à educação de qualidade no campo, do campo e para o campo (BRASIL, 2010).

O projeto de Educação do Campo teve sua base fortalecida no campo legal, mediante a instituição do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, apresenta as seguintes disposições:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 2).

Nos termos do referido Decreto, a Educação do Campo apresenta como um dos seus principais objetivos incentivar à formulação de Projetos Político-Pedagógicos que atendam às especificidades das escolas do campo.

O PRONERA é considerado como um dos programas pioneiros na criação de projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo parcerias importantes com Universidades Federais na criação de cursos superiores (BRASIL, 2010). Por meio desse Programa, a Educação do Campo ficou mais fortalecida, vindo então a confrontar com o modelo educacional convencional da Educação Rural que antes era proposto. É nesse contexto que nasce a ideia de construção de um curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

O Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo foi aprovado pelo CONSEPE, da UFPB, sob a Resolução nº 47/2009, tendo a primeira turma iniciada no período de 2009.2. Contudo, o seu processo de criação havia sido articulado dois anos antes de sua aprovação.

Conforme explica a ex-Coordenadora e fundadora do curso:

O curso iniciou no período de 2009.2, mas já há quase dois anos antes vinha sendo pensado todo seu processo, porque primeiro o esboço do Projeto foi feito por mim, a partir do curso de Pedagogia do PRONERA. Daí a direção do Centro de Educação encaminhou o PPP para os departamentos aprovarem, e depois foi encaminhado para a PRG, e em seguida foi encaminhado para o CONSEPE, aí o Projeto Político Pedagógico do Curso foi então aprovado. (EX-COORDENADORA, 2020).

Contudo, ressalta-se que o processo de aprovação do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo foi marcado por muitas dificuldades e desafios,

haja vista a resistência de alguns departamentos em não quererem aprová-lo como curso regular. Segundo salienta a Ex-Coordenadora do curso,

[...] processo de aprovação do curso não foi tão fácil porque houve muita oposição. Algumas oposições em alguns departamentos, porque principalmente o DME que foi contra a criação do curso, porque acreditava que o curso não deveria ser um curso regular. apenas deveria ser como projeto como o curso do PRONEP. Então muitos departamentos aqui e muitas pessoas se manifestaram contrários a criação do curso. É tanto que o curso foi aprovado em dois departamentos, e não foi aprovado em um departamento, O Conselho de Centro aprovou e a revelia da daquele departamento que foi contrário à criação do curso, uma vez que a maioria dois (EX-COORDENADORA, 2020).

Tendo sua proposta pedagógica pautada nos princípios e objetivos do curso de Pedagogia do PRONERA, o Curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo consiste em uma proposta formativa, com vistas à preparação de professores/as em exercício na rede pública de educação básica, para a educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA das escolas do campo (UFPB, 2009). O curso tem como principal objetivo proporcionar a formação de professores de nível superior para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais (UFPB, 2009).

O Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo foi pensado como instrumento de fortalecimento da luta por uma Educação do Campo de qualidade, com vistas à uma educação voltada para a valorização dos povos do campo. Segundo reforçado pela Ex-Coordenadora do Curso, a criação de um curso como esse representa um grande avanço à sociedade, bem como para os movimentos.

Eu creio que, do meu ponto de vista, os avanços se relacionam com a discussão sobre a questão do campo dentro da universidade, no âmbito do Centro de Educação. Colocar a questão dos movimentos sociais em pauta, das lutas dos movimentos sociais é de certa forma um compromisso como a população do campo e com os movimentos sociais. Inclusive, o curso tá sempre contribuindo com o encontro das crianças sem terrinha. É uma referência para os movimentos sociais (EX-COORDENADORA, 2020).

Ademais, a Ex-coordenadora acrescenta ainda que o curso traz a discussão da população do campo para o interior da Universidade, fazendo com que muitos estudantes acabem se envolvendo com as pautas dos movimentos sociais do campo. Desde sua aprovação em 2009 até o presente ano, o curso vem ofertando uma formação de professores e professoras para atuarem no campo, em atendimento as suas necessidades e as demandas

da sociedade. Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo ganhou forma como pauta principal na formação dos professores e professoras.

Sabe-se que o ato de formar está intrinsecamente ligado à criação, construção, produção, desenvolvimento, etc. Vários são os sinônimos que podem definir esse ato fundamental ao exercício da educação. Nessa perspectiva, a formação pedagógica consiste em um campo de estudo amplo, que abrange várias possibilidades de análise e a formação inicial de professores é uma delas. Mas como se caracteriza esse tipo de formação?

Segundo apontam Klug e Pinto (2015), são poucas as discussões que problematizam a formação de professores e raramente se apresenta uma definição clara a respeito. Os referidos autores apresentam a crítica de que a formação pedagógica é tomada como um conceito implícito, posto no senso comum, como se não precisasse de uma definição científica. Trata-se, portanto, de uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita às disciplinas isoladas. Podemos aplicar à essa perspectiva, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, que tem sua estrutura teórico-metodológica diferenciada por abordar as especificidades do campo.

A estrutura que compõe o PPP do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo consiste em uma formação pedagógica específica em atendimento às demandas da realidade campesina. Dentre as disciplinas que contemplam sua estrutura teórico-metodológica, destacam-se: Fundamentos Sócio-Históricos da Educação do Campo, que apresenta como ementa a contextualização sócio-histórica da luta pela terra e por educação, problematizando o conceito de Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas educativas; Pesquisas e Práticas na Educação do Campo, a qual introduz a pesquisa científica, relacionando os aportes teóricos e pedagógicos da Educação do Campo, proporcionando a relação teoria-prática de forma interdisciplinar; e a disciplina intitulada Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo, que tem como ementa a elaboração e execução de proposta de intervenção, integrando ensino, pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas no campo; dentre outras disciplinas que estão expostas no quadro ilustrativo nos anexos deste trabalho.

Para analisarmos sobre como os sujeitos egressos do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo avaliam os impactos da formação e suas contribuições no campo pessoal e profissional, considerando toda estrutura formativa do curso, trazemos para esse contexto a perspectiva estruturalista da Sociologia da Educação proposta por Bourdieu (2002). Nessa perspectiva, destacamos a concepção de *campo* e os

demais conceitos abordados pelo referido autor como sendo fundamentais a presente investigação, tais como a concepção de *habitus*, *capital social*, *capital cultural* e *capital econômico*.

De acordo com Bourdieu (2002), a construção do objeto de investigação implica num fazer da Sociologia da Educação, de modo a romper com senso comum, com vistas à construção de novos conhecimentos. Mesmo que procure identificar estruturas que transcendem o estado das coisas e que possam escapar à observação empírica, Pierre Bourdieu analisa estruturas determinadas no espaço e no tempo, devendo ser desveladas a partir de métodos empíricos (THIRY-CHERQUES, 2006).

A Sociologia de Bourdieu (2002), assim como os grandes nomes da Sociologia clássica, visa responder à dicotomia levantada em grandes obras da Sociologia que tratam do indivíduo *versus* sociedade. Essa relação foi traduzida na Sociologia contemporânea a partir das noções de estrutura e de agência. Nesse sentido, o referido autor segue uma tradição sociológica que procura analisar os paradigmas através de termos gerais que possam dar condição de certa generalização.

Na Sociologia de Bourdieu (2002), uma característica estruturalista emerge para indagar como as estruturas se reproduzem e em quais condições os agentes são mais ou menos autônomos para agir na realidade social, seja como instrumento de mudança ou de manutenção do *status quo*. Essa pergunta é a base da teoria de autor, surgindo dessa reflexão os conceitos fundamentais de suas obras, como *habitus* e *campo*. No sentido de mostrar como funciona essa lógica das estruturas, destaca-se importante apresentar o conceito de *campo*, que pode ser analisado junto ao objeto desta investigação de forma relacional com outros conceitos propostos na teoria de Bourdieu.

Do ponto de vista sociológico, o conceito de *campo* está associado à ideia de que os espaços sociais são permeados pelo poder, gerando uma disputa entre dominantes *versus* dominados, que se caracteriza pela desigualdade entre as posições que os indivíduos dispõem dentro do campo. Trata-se de uma arena, com posições definidas e estruturadas, na qual os agentes se movem para obter mais hegemonia dentro daquele espaço social. Conforme conceitua Bourdieu (2003, p. 119), “os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independente das características de seus ocupantes”.

Algumas características e propriedades do *campo* são elencadas por Bourdieu para ilustrar quais são os espaços sociais que podem ser considerados como campos. Uma dessas

características fundamentais é a especificidade do campo. Apenas os agentes que atuam no interior daquele *campo* estarão interessados pela disputa de poder relevante naquele meio, pois a dinâmica de poder consiste em lutar por melhores posições através dos capitais que você dispõe, para isso, o *campo* produz regras de legitimação próprias à sua dinâmica interna (BOURDIEU, 2003).

Ainda segundo Bourdieu (2003), o *campo* é uma arena autônoma, independente de outros espaços sociais que envolvem outras disputas, como explica o referido sociólogo:

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos e disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo [...]. (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Não é possível pensar o *campo* sem a relação de poder entre os indivíduos, ou desassociado da perspectiva de Bourdieu (2003) sobre a ideologia dominante. Aponta-se que o campo possui regras específicas de sua dinâmica e ordenamento, assim como um acúmulo de disputas ao longo do tempo que se aglutina para construir uma hegemonia. O conceito de campo, aqui apresentado, refere-se ao âmbito educacional e seus espaços de legitimação. Da mesma forma, ressaltamos que a concepção de campo dentro do debate que envolve a Educação do Campo é discutida também sob essa perspectiva educacional, haja vista que essa proposta educativa vai de contraponto a ordem dominante, constituindo campos de disputa, regras e poder. Nesse contexto, o conceito de *habitus* aparece como uma elucidação importante do que significa, em termos gerais, essas regras de legitimação dentro do campo pensado sob a ótica de Bourdieu (2003).

O *habitus* informa um domínio das posturas, atitudes e capitais incorporados pelos agentes para “jogar o jogo”. Uma série de estruturas incorporadas ao longo da vida, e uma mobilização de capitais disponíveis permitem que o agente compreenda as armas dispostas no *campo*, mas o que fazer para alcançá-las? Essa luta, no entanto, não é igualitária. Antes de avançar nessa questão, para elucidar melhor o problema, Bourdieu conceitua *habitus* como: “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2011, p. 191).

Quando se diz que o *habitus* é um sistema, isso significa que há uma série de domínios que formulam essas práticas de incorporação, é como uma régua que orienta as ações. Ou seja, o que se aprende e apreende nas instituições – família, escola, igreja – é assimilado pelos agentes a partir da forma e contexto em que foram socializados. O que media, nesse sentido, a posição do sujeito no *campo* é, além do *habitus*, o *capital*, que pode ser social, cultural e econômico. Esse conceito é fundamental na obra de Bourdieuque, na teoria da ação, apresentou um complexo sistema conceitual que se interliga na produção dessas práticas nos espaços sociais. No caso do *capital*, isto significa um acúmulo de posses que permite para o agente ocupar determinada posição no *campo*.

Bourdieu (2003) identificou em suas pesquisas sobre o ambiente escolar que as desigualdades existentes entre os alunos tornavam o espaço escolar um campo de disputas, assim como evidenciava níveis distintos de prestígio dentro do espaço e relegava uma parte dos alunos à condição de segundo lugar. Nesse sentido, o autor concluiu que as desigualdades econômicas não davam conta de explicar o porquê de tamanha discrepância, visto que a classe, por si só, não poderia explicar o insucesso escolar dos estudantes. Pode-se dizer que o Sociólogo Francês toma o ambiente escolar como *lócus* das suas pesquisas, mas suas conclusões não se encerram nisto.

Superficialmente, pode-se acreditar que o *capital* tem apenas um significado econômico e está ligado a uma condição de classe. Mas Bourdieu (2011) avança nesse sentido e toma o espaço escolar como *lócus* da representação de como funciona esse poder. *Capital* significa, em linhas gerais, possuir poder. Para o autor, esse conceito é dividido em três eixos: capital social, capital cultural e capital econômico.

O capital social, na obra de Bourdieu (1985), é fundamental para entender como as relações entre os indivíduos são importantes para a obtenção de poder socialmente. O autor conceitua este capital como um feixe de relações que geram legitimidade e respaldo para o indivíduo e que potencializam a credibilidade diante de um grupo, destaca-se o seu conceito: “o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (BOURDIEU, 1985, p. 249). Um indivíduo que possui elevado capital social é aquele que se relaciona bem com o resto do grupo, assim como com outros grupos, e consegue através disso construir uma rede qualificada de relações que o reconhecem como peça fundamental no campo. Essa definição evidencia, mais uma vez, o caráter relacional da obra do referido autor. Os indivíduos não são pensados como indivíduos, descolados das

relações sociais, mas sim como agentes que lidam com um sistema estruturado, mas que podem ocupar novas posições adquirindo capital.

O capital cultural é compreendido como todas as ferramentas que um indivíduo possui, do ponto de vista da cultura, para utilizar socialmente como um símbolo de sua classe. Essa definição envolve os hábitos que foram aprendidos no ambiente familiar, como ouvir determinado tipo de música, ler, ir ao teatro, etc., mas também os bens dos quais você dispõe por pertencer a uma determinada classe social. Bourdieu (1999) apresenta três estados do capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

No estado incorporado, o capital não é instantâneo, ele é transmitido para o indivíduo pelos *habitus* de sua classe e gradativamente incorporado por ele. Esse capital aparece na fala do indivíduo, no jeito de se vestir, de se portar e representa uma assimilação por parte do sujeito de sua condição de classe. Bourdieu (1999, p. 72) destaca que: “a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor”. É importante destacar que a incorporação desse capital muitas vezes não é consciente, mas é capaz de informar a posição de classe do indivíduo.

No estado objetivado, este capital que foi incorporado se materializa na obtenção de bens materiais, aponta o autor: “O capital cultural no estado objetivado detém certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (BOURDIEU, 1999, p. 78). Isso não apenas funciona como uma forma de representar a sofisticação cultural, mas é parte do repertório do capital que foi incorporado, possibilitando que esse ato seja visto como um símbolo de como a arte, por exemplo, é apreciada pelo indivíduo. O que o autor procura destacar, nesse sentido, é que apenas *ter*, por exemplo, não basta. É preciso, na dinâmica do poder, que o *ter* signifique *conhecer e apreciar* para que tenha valor agregado.

No estado institucionalizado, este capital encontra nas instituições a sua legitimação. Ou seja, é conferido ao indivíduo provas de que ele detém determinado capital cultural. Títulos acadêmicos e certificados são exemplos desse estado. Esse estado permite ao agente que os seus títulos sejam alvo de comparação em relação a outras pessoas, sendo assim, é possível dizer que o capital incorporado foi convertido socialmente em poder, com base nas certificações de conhecimento e competência, explica: “Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua permuta” (BOURDIEU, 1999, p. 79).

No caso do capital econômico, este é entendido por Bourdieu (1999) como um conjunto de bens ou disposições que o indivíduo possui, ele é pensado como a sua força de trabalho, as suas condições de produção, a posse de terras e toda a sorte de instrumentos com os quais o agente obtém sua renda. Também está associada nesta equação a posse de imóveis e tudo que constitui o seu patrimônio (BOURDIEU, 1999). Este capital, embora o autor não estabeleça uma divisão hierárquica dos conceitos, pode ser interpretado como a base para a obtenção dos outros capitais.

Ainda há um quarto capital a ser considerado, que se define pela união dos outros três, em linhas gerais, e significa ter prestígio e da honra. Trata-se do capital simbólico, que embora não tenha sido mencionado inicialmente nesse debate, é compreendido como um agrupamento de outros capitais e apresenta uma característica interessante, que é a de não necessariamente está ligado diretamente com a posse de bens, por exemplo. Para Bourdieu (1999) esse tipo de capital é uma espécie de régua moral, através da qual o indivíduo se estabelece no campo, em uma lógica diferente dos outros capitais. A imagem, o respaldo, a moralidade e outros fatores são fundamentais para a estabilização de um capital simbólico dentro do *campo*.

Após uma revisão sintética sobre quais forças atuam dentro e fora do campo na construção de hegemonias e posições autorizadas para que agentes específicos ocupem, é possível voltar a discutir o que isso significa, em termos práticos, nesse campo de batalha. De fato, quando novos agentes se lançam na procura de um espaço dentro do *campo*, as disposições já estão estruturadas e muitas são os empecilhos para a consolidação de um lugar naquele espaço social.

O propósito das regras que compõem as estruturas é manter uma condição hegemônica. Por isso, Bourdieu (1999) declara que os agentes que estão em posição de privilégio dentro do *campo* buscam enrijecer o controle, para garantir a preservação do *status quo* e da sua condição de poder. Os agentes que estão em posições marginalizadas, no entanto, fazem o movimento contrário. Por não terem “nada a perder”, desafiam as normas, a fim de criar uma estabilização de regras que lhes permitam ocupar um lugar melhor dentro desse espaço social. Isso evoca uma importante consideração sobre os *campos*, porque essas disputas internas são os instrumentos que permitem que as estruturas não se conservem sempre as mesmas. Através das lutas, os agentes podem ser considerados como capazes de modificar as condições de existência.

Esse certamente é o ponto chave da obra do autor: o diálogo entre agência e estrutura, sem que os indivíduos sejam vistos como tendo mais liberdade do que as

condições materiais possibilitam, assim como sem entender as estruturas como incapazes de serem modificadas pelos contextos particulares de cada campo. O autor produz a síntese dessa dicotomia, através dos conceitos abordados, contribuindo para uma teoria crítica e profunda das desigualdades em sua obra.

Diante do exposto, podemos encontrar certa correspondência entre as proposições do PPP do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo e a perspectivas das estruturas defendidas por Bourdieu (1998). Para o sociólogo francês, a educação é o capital cultural, sendo esse tão importante quanto o capital social, capital econômico, e a instituição escolar. Nessa lógica, o capital cultural, como integrante do capital social, passa a ser “elemento definidor das políticas sociais, com vistas a amenizar a pobreza e fortalecer a coesão social” (MENDONÇA; NEVES; PRONKO, 2009, p. 65), sendo esse visto, portanto, importante para redefinir a relação entre Estado e sociedade civil, por via de ações que integrem ambos. Nesse contexto, a Formação Superior em Educação do Campo pode ser compreendida como um *campo* de disputa, pelas contradições e representações sociais inerentes à totalidade dos processos educativos que a compõem.

4.2. A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo: proposições do PPP para o perfil profissional do licenciado

Considerando a formação pedagógica enquanto um campo de possibilidades fundamentado nas análises da totalidade dos processos educativos, podemos trazer para o debate o cenário em que se processa o perfil profissional do licenciado em Pedagogia – Área de aprofundamento Educação do Campo. Para tanto, seguimos as proposições descritas no seu PPP que definem esse perfil, uma vez que o objeto desta pesquisa consiste na análise sobre os impactos da formação à vida dos egressos do referido curso no sentido de saber como estes avaliam tais impactos.

De acordo com o que descreve a LDB, o PPP é um documento formulado pelas instituições de ensino, devendo essas definirem as normas da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996). Trata-se de um documento essencial ao direcionamento da instituição de ensino, no sentido de trazer propostas educativas que traduzem a identidade da instituição (LIBÂNEO, 2004). É através desse documento, pensado em uma perspectiva democrática, que as propostas educativas ganham forma, tendo em vista à execução dos

objetivos estabelecidos. É por meio desse instrumento que a formação pedagógica de qualidade deve ser pensada, planejada e posta em ação.

No que diz respeito ao PPP do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo e sua estrutura teórico-metodológica, este consiste na formação do perfil do licenciado em Pedagogia comum da docência na Educação Básica. O referido documento propõe garantir uma consistente formação teórica, atrelada a uma diversidade de práticas, que devem ser articuladas aos conhecimentos oferecidos ao longo do curso (UFPB, 2009). Nessa perspectiva, apresenta em suas proposições uma sólida formação de base ética e crítica, possibilitando ao seu público alvo a oportunidade de aprofundamento na área da Educação do Campo, com vistas à preocupação com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de seus sujeitos.

Dentre a estrutura que compõe o PPP do Curso, destacam-se a organização curricular, os conteúdos programáticos, os estágios supervisionados e a didática do corpo docente como elementos fundamentais da formação ofertada. Apesar de esses elementos formativos fazerem parte de um curso que tem a Educação do Campo como área de aprofundamento, o perfil do licenciado é formado tomando por base no que é determinado para qualquer docência na Educação Básica, com vista à garantia de conhecimentos teóricos sólidos e de uma variedade de conceitos e práticas abordados no decorrer de sua formação.

Nesse contexto, o PPP do Curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo cita as seguintes orientações:

Promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Matemática Ciências, História e Geografia; Estabelecer relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; Realizar pesquisas, que proporcionem conhecimentos sobre os educandos, os processos de aprendizagem, o currículo, a organização do trabalho educativo e a prática pedagógica; Apropriar-se de processos de construção do conhecimento científico e pedagógico; Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; Participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico institucional; Relacionar a educação às linguagens midiáticas, ao processo didático-pedagógico, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC - adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas [...]. (UFPB, 2009, p. 1).

Tendo em vista o perfil profissional destacado no PPP do Curso, identifica-se que os seus fundamentos se baseiam na reparação das demandas geradas pelas desigualdades

sociais, que atingem essa parcela da população. Isso é verificado, especialmente, no que tange à lacuna da educação integral, como pode ser confirmado nas suas diretrizes:

Identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo alternativas, que demonstrem postura investigativa, pensamento lógico e crítico, em face da complexa realidade, com vistas a superar a exclusão social; Demonstrar consciência ecológica, étnico-racial e respeito à diversidade nas suas dimensões, por exemplo, de gêneros, classes sociais, culturas, religiões; Reconhecer e respeitar as manifestações cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. Reconhecer e respeitar a realidade do campo e a diversidade das culturas e sujeitos que habitam o espaço rural. (PPP, 2009, p. 1).

Dados os destaques das diretrizes descritas no PPP, entende-se que o perfil traçado para o profissional que atua nessa esfera é norteado pela prática pedagógica que objetiva a colaboração com as políticas públicas direcionadas aos menos favorecidos. Além disso, no perfil profissional abordado, no PPP do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo são especificados o âmbito e os seus ramos onde o licenciado em Pedagogia pode atuar. Dentre esses, estão a docência em diversas áreas; a gestão educacional; a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; a atuação pedagógica junto às comunidades rurais e atuar em espaços escolares e não escolares.

Sobre a docência, conforme visto inicialmente, o licenciado em Pedagogia poderá exercer a profissão na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, na EJA, assim como em Educação Profissional. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a formação docente deve estar situada no princípio da práxis pedagógica, de modo a considerar o processo de articulação entre a teoria e a prática e seus efeitos práticos no conhecimento sobre a realidade (MOLINA; SÁ, 2011).

Com relação à gestão educacional, sob o viés democrático, abrange várias ações e atribuições referentes ao serviço pedagógico e a procedimentos educacionais, sendo escolares ou não, relacionada, portanto, às seguintes atividades: planejamento; administração; coordenação; acompanhamento; avaliação; análise; formulação; implementação; acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais no campo da educação (UFPB. 2009).

Quanto à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, o licenciado em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo também pode se dedicar à tarefa de realizar pesquisas científicas e contribuir para a propagação desse tipo

de conhecimento, investigando a realidade das escolas. Além disso, esse profissional, de maneira mais específica, pode trabalhar dentro das comunidades rurais, de forma que possa conhecer melhor esse contexto e saber intervir com projetos em conjunto com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais etc. Como foi o caso de uma egressa do curso que, ao relatar sobre sua atuação profissional enquanto pedagoga, prestou as seguintes informações:

Estou atuando numa secretaria da mulher, na gerência dessa secretaria, gerência executiva de equidade racial, onde a gente trabalha com a questão racial, os públicos indígenas, quilombolas, população negra e cigana. Então, nesse trabalho eu não estou lecionando, mas a partir do olhar que a gente teve do conhecimento sobre a educação popular e educação do campo, a gente faz política para esses públicos (EGRESSO 1, 2019).

Nota-se que a visão desta profissional sobre sua atividade fundamenta-se nos impactos pessoais significativos que a formação pode trazê-la, considerando que a egressa não pratica a licenciatura, e sim uma atividade de cunho político baseada no diálogo. Assim, fica clara a abrangência de áreas e funções em que o profissional formado em Pedagogia pode atuar, desde espaços escolares a não escolares, na intenção de promover a aprendizagem de indivíduos em períodos distintos do desenvolvimento, até em etapas e categorias diversas do campo educacional.

Reconhecendo as diversas áreas em que o profissional licenciado em Pedagogia tem a possibilidade de exercer as suas funções, infere-se que em qualquer uma dessas ramificações e atribuições, dentro do vasto campo que a Pedagogia oferece esse profissional desenvolverá um trabalho permeado pelo capital cultural, visto que ele é intrínseco à educação. Dessa maneira, esse tipo de capital está em todos os cargos que a pessoa formada em Pedagogia pode assumir, seja na docência; seja na gestão educacional; seja na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico ou na atuação pedagógica junto às comunidades rurais.

Nos variados âmbitos citados, o PPP do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo traz a caracterização das competências e habilidades que são definidas para o pedagogo em formação. Dada a delimitação de seu perfil profissional, considera-se que esse é fundamentado tanto na docência como na gestão. Nessa perspectiva, almeja-se que sejam desenvolvidas algumas das seguintes capacidades:

Analisar, descrever e explicar as práticas educativas na escola, à luz de distintas teorias; Dominar os conteúdos específicos às áreas básicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Literatura Infantil), estando capacitado a desenvolver a prática pedagógica numa perspectiva multidisciplinar; Interpretar a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local; Resolver situações-problemas que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos; Utilizar formas distintas de acessar e processar conhecimentos, estratégias de ensino e materiais didáticos diversificados; bem como compreender as transformações no mundo atual mediadas por novas tecnologias; Articular os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos; Posicionar-se criticamente frente à realidade de forma a contribuir no processo de construção social consciente e criativamente (UFPB, 2009, p. 2).

Nesses termos, almeja-se que o profissional formado em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos interlocutores de seus processos formativos. Nessa direção, os conteúdos devem ser relacionados às múltiplas disciplinas e linguagens, de modo a estabelecer conexões entre a escola, a família e a sociedade.

Nota-se pela análise do referido documento que, mesmo tendo especificidades próprias para aqueles que irão atuar no campo, ele não deixa de lado conteúdos básicos na formação de qualquer pedagogo. Assim, o egresso estará apto a atuar não somente em comunidades rurais, mas também urbanas, desde a Educação Infantil até níveis mais altos, como a EJA. Conforme ressalta-se, o profissional egresso terá uma formação humana ampla, capaz de compreender problemas relacionados às condições de ensino-aprendizagem, analisando-os, com uma visão crítica, e trazendo alternativas à educação no contexto das áreas campesinas.

Em síntese, o documento pode ser tomado como um guia aos profissionais da educação, à medida que exerce o papel de canalizar um rumo à efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos nesse processo. Mas, para que isso seja possível, é preciso que os envolvidos com a construção desse documento estabeleçam um diálogo entre teoria e prática.

4.3. O perfil socioeconômico dos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo

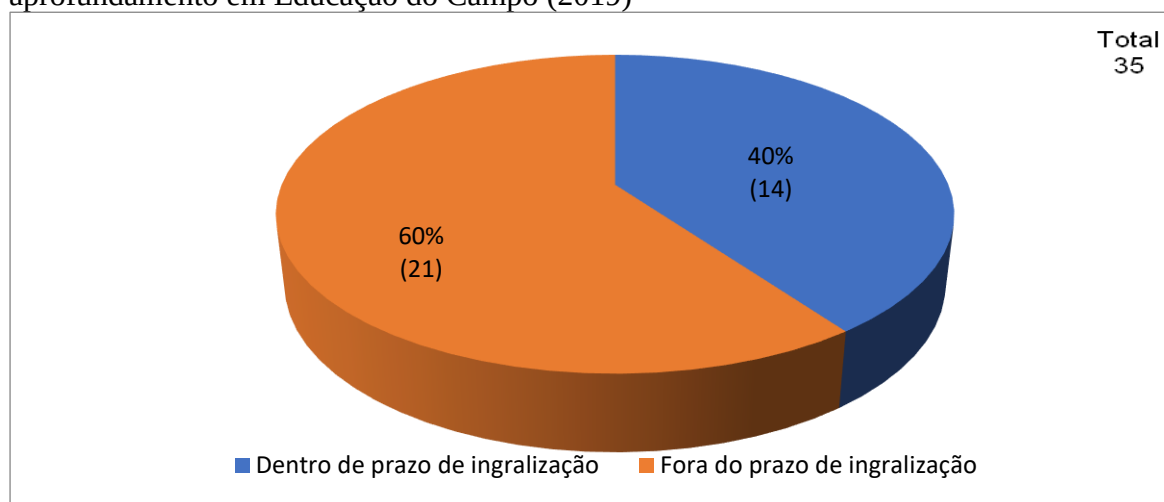
Considerando a problemática central do estudo sobre os impactos da formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, em consonância com as proposições destacadas no seu PPP, apresentamos, aqui, a caracterização do perfil

socioeconômico dos egressos do referido curso. Busca-se a comparação entre o período de conclusão de curso e a atual situação desses egressos, para apreensão de possíveis mudanças percebidas no eu perfil durante o período analisado (2014- 2019).

Do questionário que foi aplicado junto aos participantes interlocutores da pesquisa, destacamos as seguintes informações: *situação da conclusão, idade; sexo, cor/raça, continuidade da carreira acadêmica, situação ocupacional* (do período de conclusão ao momento atual), *renda familiar/individual* (do período de conclusão ao momento atual), *instrução da mãe e instrução do pai* (do período de conclusão ao momento atual).

Sobre a situação de integralização do curso, dos 35 egressos que responderam ao questionário, verificou-se que 60% estudantes concluíram o curso fora do prazo mínimo de integralização, que é de cinco anos, conforme ilustra o gráfico 02, a seguir.

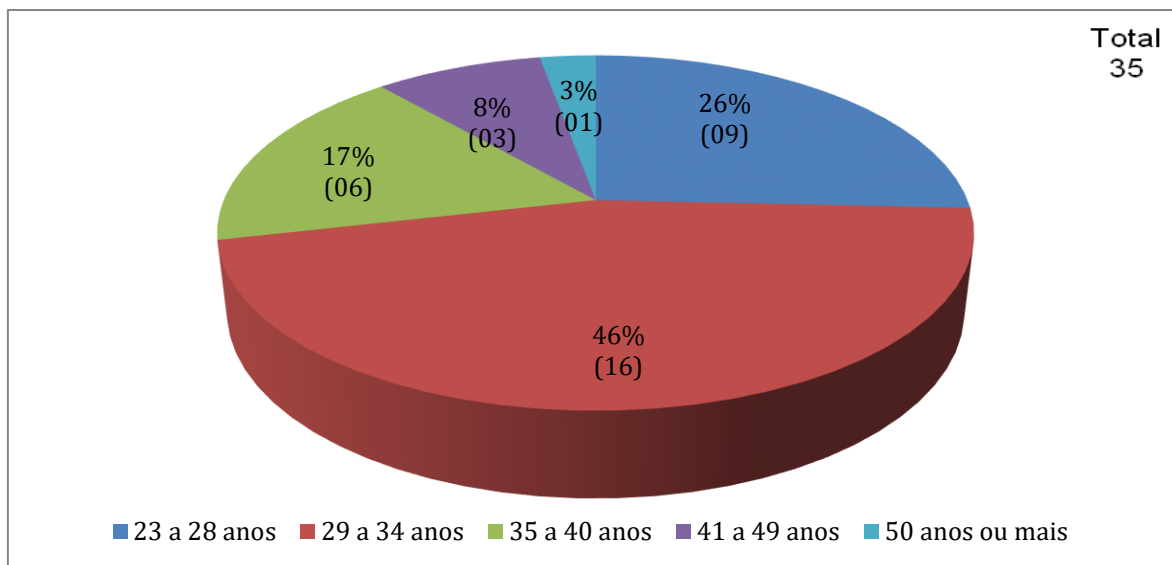
Gráfico 02 – Situação em que o egresso concluiu o curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Esses dados podem ser decorrentes das dificuldades de permanência no curso, que resultaram em muitos trancamentos, conforme visto anteriormente. Apesar disso, as pesquisas realizadas por Felinto (2015) e Santos (2017) evidenciaram que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo havia superado essas dificuldades, relacionando essa superação à forte identificação pelo Curso.

Gráfico 03 – Idade dos egressos do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo (2019)

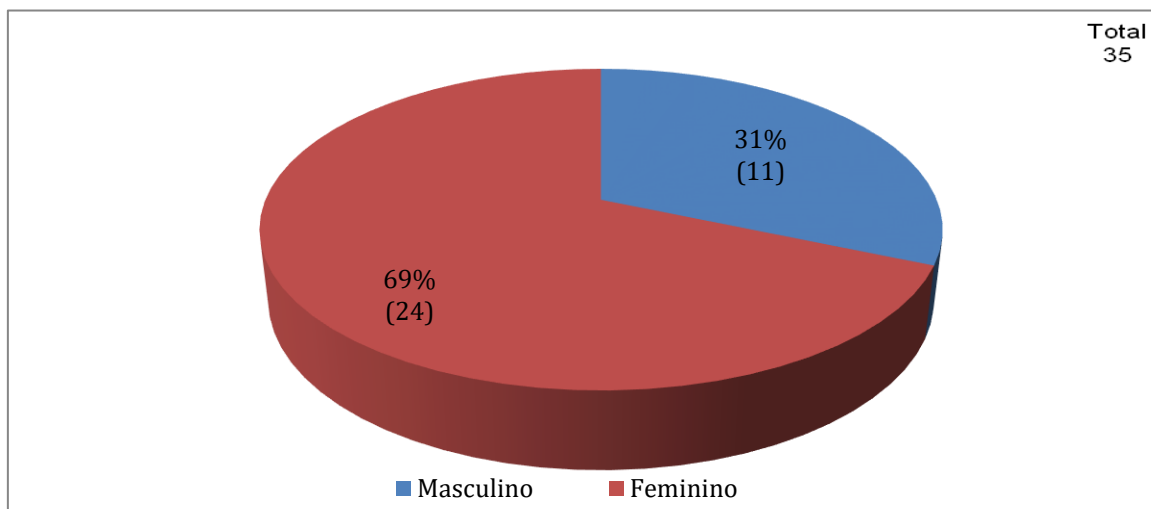


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Com relação à faixa etária dos egressos, observa-se que a maioria é composta por jovens entre 29 e 34 anos, conforme ilustrado no gráfico 03, acima. Vale destacar que segundo consta na LDB, a idade prevista para ingresso à Educação Superior é entre 18 e 21 anos. Nos dados coletados, verifica-se, também, que a faixa etária entre 23 a 28 anos se apresenta com 26% do total, ou seja, para o que consta na LDB, esses estudantes ingressaram à universidade fora do tempo adequado. Isso pode ser confirmado no caso de uma egressa entrevistada, que relatou sobre essa questão: “Eu demorei a entrar a universidade, entrei com 24 anos, fora da faixa etária, então entrar nesse espaço, concluir o curso foi uma grande realização” (EGRESSO-01, 2019). Se considerarmos o período de integralização de cinco anos, que é o tempo mínimo para conclusão de uma graduação, o estudante deveria ter concluído o curso com 23 anos, o que não ocorre com muita frequência.

No tocante à variável sexo, os dados do Gráfico 04, abaixo, indicam que a maioria dos egressos é do sexo feminino, com um percentual de 69%, contra 31% do sexo masculino. Esses dados reafirmam o fato de que “a profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentado pelos homens” (SILVA, 2011, p. 34-35). Segundo ressaltado por Silva (2011), essa profissão se apresenta de modo similar ao trabalho do lar, que é “o cuidar das crianças”, uma vez que o curso de Pedagogia é considerado em sua totalidade como sendo um curso feminino.

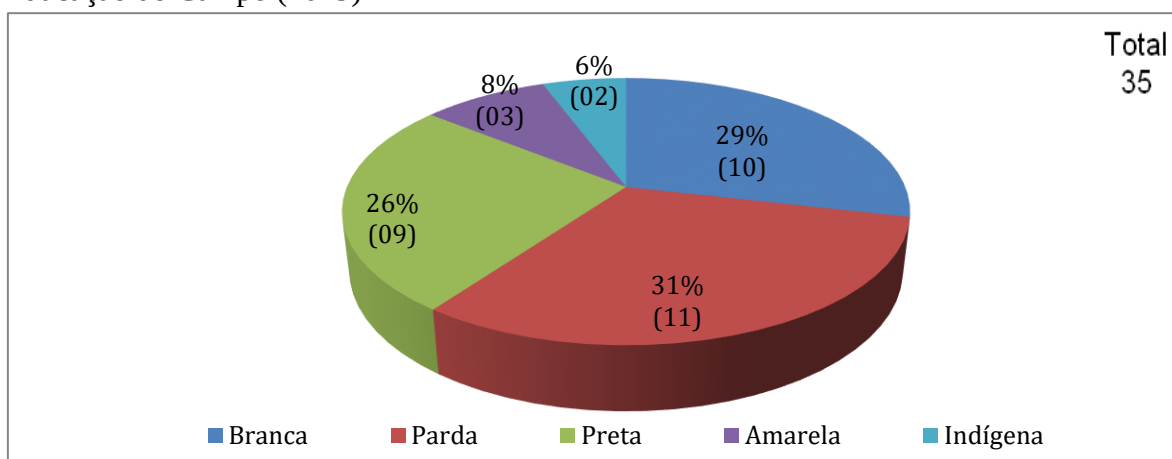
Gráfico 04 – Sexo dos egressos do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo (2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Com relação à cor/raça, conforme ilustrado no gráfico 05, abaixo, a maioria que dos egressos do Curso declamou pardos. Conforme percebido, o número de pretos e pardos é expressivo, de tal modo que se aproxima do percentual de brancos. Isso pode ser decorrente do REUNI que, associado às políticas de cotas, favoreceu o ingresso de grupos sociais com histórico de vulnerabilidade social nessa modalidade de ensino.

Gráfico 05 – Cor/raçados egressos do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo (2019)



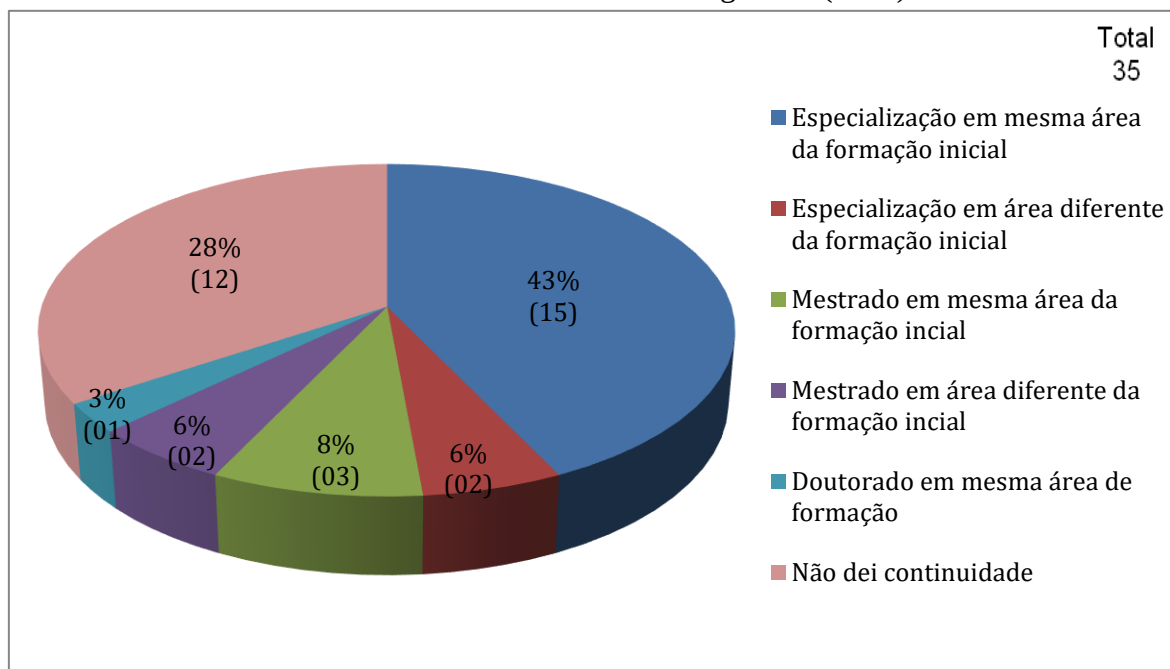
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Segundo dados analisados por Felinto (2015) sobre a pesquisa desenvolvida por Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2013),

Na categoria “Cor/raça” os dados expressam que no período de 2008 a 2010 predominavam com maior proporção os ingressos que declararam brancos e pardos, apresentando no ano de 2008 o percentual de brancos, com 48,20%, e pardos, com 37,10%. Após esse período, no ano de 2011, o número de ingressos que se autodeclaravam pardos aumentou para 44,30%, em comparação com os que se autodeclaravam brancos, tendo no percentual 41,10%. Se tratando do ano de 2012, o número de negros sobressaiu expressivamente com 45,70%, em relação aos anos anteriores, enquanto os pardos apresentavam 4,40% e brancos com 38,60% (FELINTO, 2015, p. 28).

Assim, os dados apresentados podem nos indicar que a luta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento da Educação do Campo, tem contribuído para a inserção da população negra, ainda que minimamente, à universidade.

Gráfico 06 – Continuidade da carreira acadêmica dos egressos (2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Com relação à situação atual dos egressos, no que tange a questão da continuidade da carreira acadêmica, os dados revelam que os ex-estudantes do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo seguiram variados caminhos. Segundo ilustrado no gráfico 06, a maioria dos egressos procurou cursar uma especialização, e alguns procuraram fazer mestrado, com um chegando até ao doutorado, ambos em mesma área da formação inicial.

Tais dados revalidam os estudos realizados por Felinto (2015) e Santos (2017), em que foi verificado que esses estudantes, caracterizados em sua maioria como sujeitos com

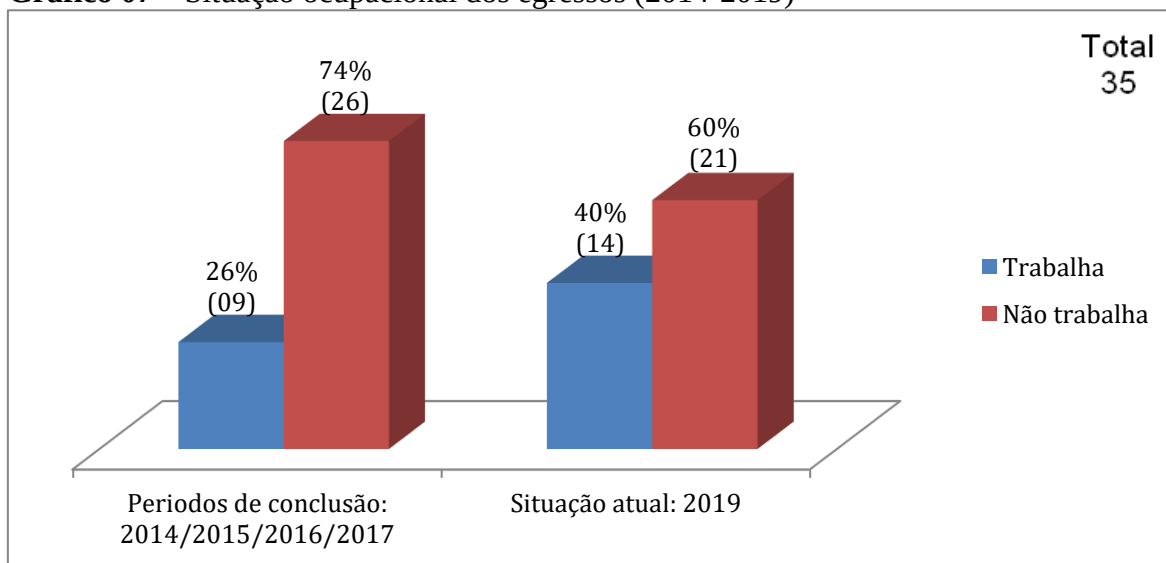
histórico de vulnerabilidade social, apresentaram expectativas de continuar a carreira acadêmica após a conclusão de curso. Todavia, observa-se que há um percentual significativo de egressos que não deram continuidade aos estudos, foram 28% do total de respondentes. Isso pode gerar uma problemática pertinente às nossas discussões, no sentido de saber onde e como estão esses egressos, e o porquê dessa descontinuidade dos estudos.

Ainda sobre essa questão, alguns egressos do referido Curso apontaram essa expectativa de continuar estudando como um impacto favorável da formação obtida. Mas ressaltam algumas dificuldades de ordem política, econômica e estrutural inerentes ao projeto de Educação do Campo, conforme relato de uma egressa entrevistada, a seguir:

Então, minhas expectativas eram dar continuidade a carreira acadêmica. Queria fazer mestrado e doutorado, e o que favoreceu isso não foi o curso, em si, mas foi a minha relação com a pesquisa, embora o curso tenha aberto caminhos para minha inserção na pesquisa, entende? Mas, assim, eu me apaixonei pela pesquisa, daí dei continuidade à carreira acadêmica, mas paralelamente a isso, eu busquei uma prática fora da universidade, mas nunca consegui. Eu sempre falei desde o início do curso que a Educação do Campo é o único projeto efetivo da Educação Popular. Esse projeto para mim, a cada dia vai morrendo, diante desse contexto neoliberal. Então eu não consigo olhar para o curso de Pedagogia e ver sucesso nele, porque o contexto político e econômico não é favorável para que esse curso continue (EGRESSO 2, 2019).

O relato supracitado evidencia a preocupação com a manutenção do curso, bem como do projeto de Educação do Campo frente às ameaças e desmontes propostos pelo Estado, de modo que o curso pode vir a entrar em crise nesse contexto neoliberal. De fato, o atual cenário político-educacional brasileiro apresenta uma interferência explícita neoliberal e coercitiva, em que as ações do “novo” governo eleito se configuram como radicalismo diferente do real conceito de democracia, afetando diretamente os princípios da educação que queremos.

Com relação à situação ocupacional, considerando o período de conclusão de curso até o momento atual, a maioria dos egressos encontra-se atualmente exercendo uma função remunerada, conforme ilustra o gráfico 07, a seguir.

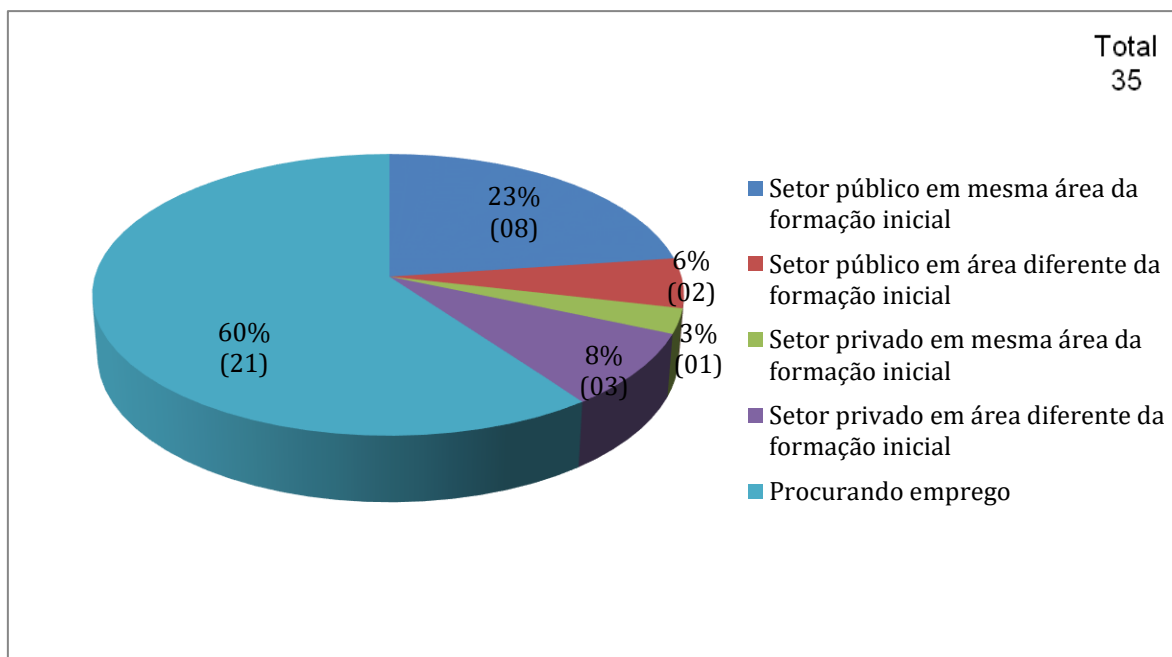
Gráfico 07 – Situação ocupacional dos egressos (2014-2019)

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Observa-se que, na comparação entre os períodos de conclusão de curso com o momento atual, houve uma pequena diminuição do número de egressos que não exerciam função remunerada e atualmente passaram a trabalhar. Todavia, o percentual de egressos desempregados ainda se constitui maior (60%) em comparação com os que estão trabalhando (40%). Conseguir um emprego, após a conclusão de curso superior, é uma das principais preocupações dos formandos em período de conclusão, quando essa expectativa não é atendida gera-se certa frustração por parte desses sujeitos. Isso pode ser percebido em alguns dos relatos expostos pelos egressos entrevistados em nossa pesquisa, conforme transcrição a seguir:

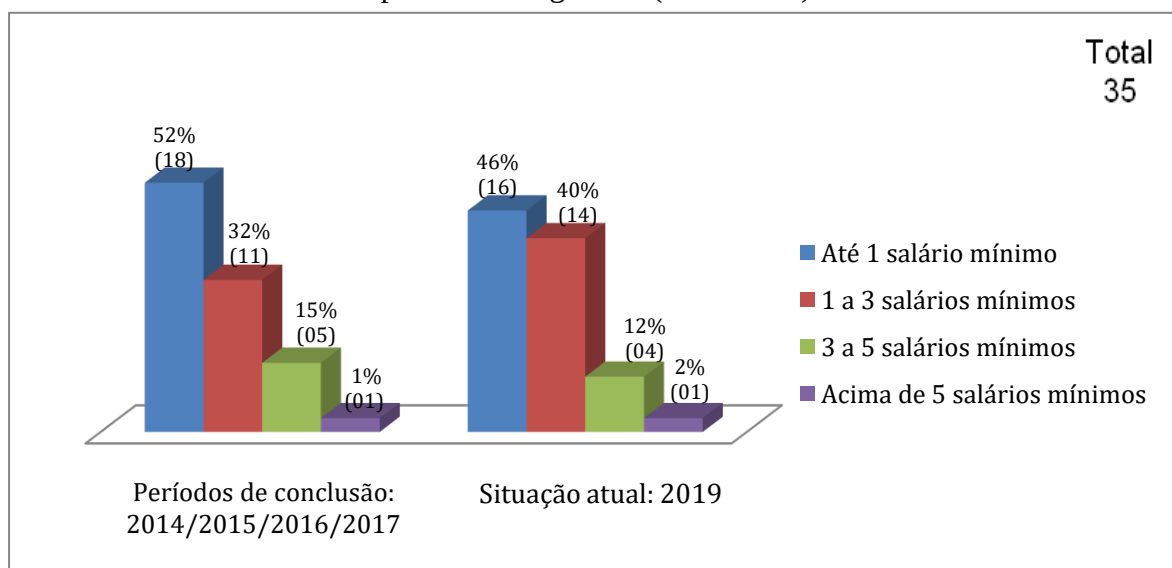
[...] as minhas expectativas no último período era terminar o curso e passar no concurso público para atuar como professora. Eu lembro que, ainda no quinto ou sexto período, eu comecei a fazer concurso público, só que não dava certo, pois passava nas provas objetivas, mas quando chegava à prova de título, como não tinha terminado ainda graduação, eu acabava caindo na pontuação. Mas a minha expectativa era passar num concurso público, sair da universidade e já ir atuar como professora. Até agora as expectativas não foram atendidas, justamente pelo fato de não está lecionando (EGRESSO 1, 2019).

Com relação ao campo de atuação profissional, a grande maioria dos egressos informou que está à procura por emprego (60%), o que reforça a constatação do desemprego expresso nos dados apresentados sobre a situação ocupacional, conforme expressam os dados do gráfico 08, a seguir.

Gráfico 08 – Campo de atuação profissional dos egressos (2019)

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Todavia, dos que estão trabalhando, 23% informaram que estão atuando no setor público em mesma área da formação inicial. Esse dado se revela concomitante com a proposta formativa do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, uma vez que seu PPP prevê que o egresso exerça na prática o que aprendeu na teoria, seja na docência, na supervisão escolar, na direção ou em qualquer área educacional.

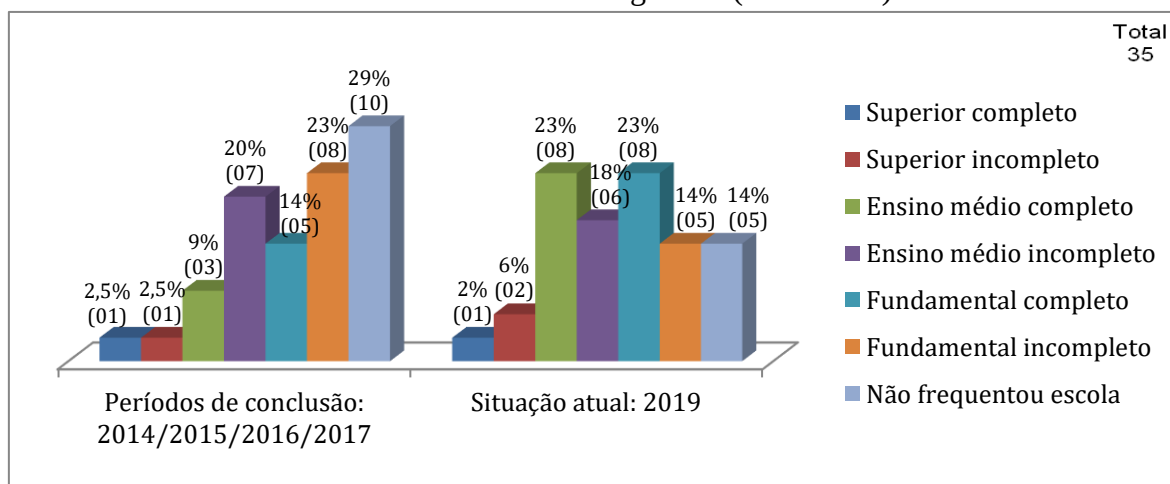
Gráfico 09 – Renda familiar/pessoal dos egressos (2014-2019)

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

No tocante a renda familiar, nos períodos correspondentes à conclusão do curso, 52% dos egressos ganhavam até 1 salário mínimo, no momento atual, 40% passaram a receber de 1 a 3 salários mínimos. Pelos dados, de modo geral, percebe-se que o curso gerou pouco impacto quanto à situação financeira dos egressos, uma vez que as mudanças foram pouco expressivas nesse contexto, conforme ilustrado no gráfico 09, acima.

Esses dados sobre a renda familiar nos permitem retomar os pressupostos de Bourdieu (1998) sobre o capital econômico. Segundo o referido autor, esse tipo de capital refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família que pode interferir diretamente nas expectativas de cada sujeito. Nesse sentido, o sujeito se utiliza de estratégias para sua sobrevivência, no caso acima, a pessoa que conclui um curso de nível superior espera, além de atuar na área a qual se propôs estudar, ser bem remunerado pela dedicação à sua profissão.

Gráfico 10 – Grau de escolaridade da mãe dos egressos (2014-2019)

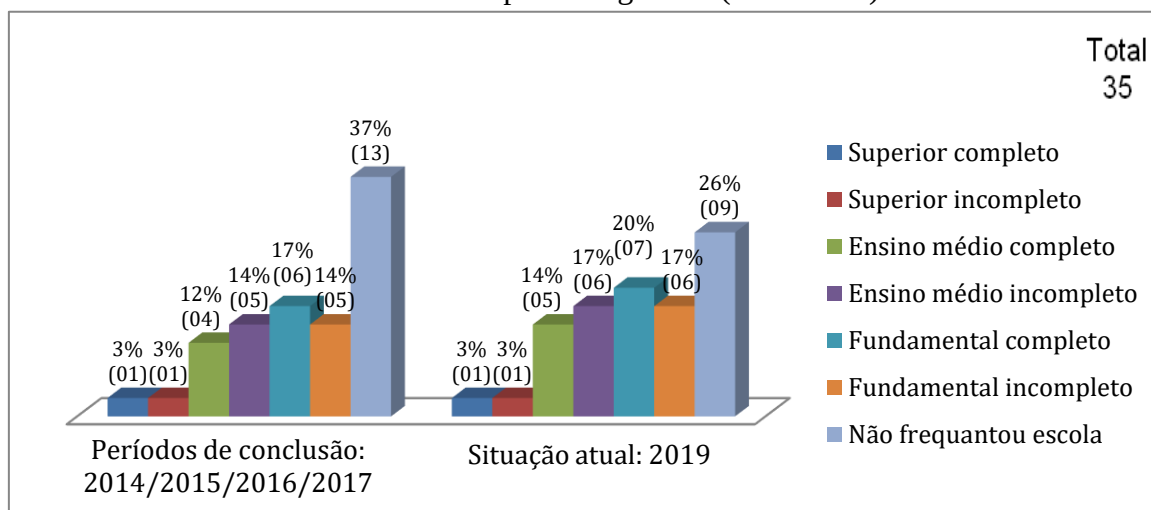


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Com relação ao nível de escolaridade da mãe, os dados no gráfico 10, mostram que na média entre os períodos de conclusão de curso havia um percentual muito elevado de mães que não frequentaram a escola (29%), esse número baixou consideravelmente no momento atual (14%). Atualmente, as mães dos egressos avançaram seu nível de escolaridade, chegando do Ensino Médio até ao Ensino Superior. No caso do nível de escolarização dos pais, percebe-se um nível mais baixo em comparação com o das mães, uma vez que o percentual de pais que não frequentaram a escola era de 37%, considerando a média dos períodos em que os egressos estavam na fase de conclusão de curso, contudo,

esse percentual baixou para 26% no momento atual, conforme ilustrado no gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Grau de escolaridade do pai dos egressos (2014-2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Conforme ilustrado nos gráficos 10 e 11, nota-se que, de modo geral, que pais e mães não detêm de um nível de instrução elevado. Todavia, o nível de escolaridade das mães apresenta-se superior em comparação com o nível de escolaridade dos pais, isso porque há maior percentual de mães que estão no Ensino Superior (06%). Os dados expressam o capital cultural indicando a referência e contexto dos alunos que carregam a herança de conhecimento herdado dos pais, que se constitui como uma herança influenciadora na vida escolar dos filhos (BOURDIEU, 1998). Tal herança acaba refletindo nos processos que envolvem as dificuldades desses sujeitos quanto ao ingresso, permanência e conclusão de curso de nível superior no tempo mínimo de integralização.

Em síntese, os dados revelam no perfil socioeconômico características comuns ao curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, que é composto por um público majoritariamente feminino, maioria jovem, autodeclarado preto e pardo e de origem humilde. Verifica-se que desde o período de conclusão de curso até o momento atual, a formação do curso teve pouco impactos à vida de seus egressos quando analisadas as variáveis renda, trabalho e instrução dos pais. No caso da renda familiar e do trabalho, os impactos foram poucos, haja vista as dificuldades de conseguir um emprego após conclusão de curso. Quanto à instrução dos pais, os dados apresentam certo equilíbrio entre alguns níveis de escolaridade, tais como ensino fundamental e médio, exceto para o ensino

superior, em que as mães detêm maior prevalência. Um ponto que se destacou positivo é que dos egressos que conseguiram um emprego, boa parte exerce suas funções em mesma área da formação inicial.

4.4. Avaliação dos impactos da Formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo nos campos pessoal e profissional sob o olhar de seus egressos

Em atendimento ao objetivo principal desta pesquisa, apresentamos nessa parte a avaliação que os egressos do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo fazem sobre os impactos da formação obtida. O intuito é responder a problemática central proposta ao debate sobre o objeto de investigação pretendido, que consiste na análise sobre como os egressos do referido curso avaliam os impactos dessa formação quanto as suas contribuições para o campo pessoal e profissional.

Conforme descrito na metodologia, destacamos para avaliação desses impactos, as dimensões campo pessoal e campo profissional, elencando as seguintes categorias empíricas de análise no campo pessoal: *desenvolvimento pessoal*, *mudanças de pensamento crítico*, *aprendizagem adquirida*; e para o campo profissional, *a eficácia na procura por emprego*, *a estabilidade financeira*, *a realização profissional* e *o reconhecimento profissional*. Esses elementos foram elaborados a partir do primeiro contato com os egressos entrevistados, a partir do primeiro questionário aplicado por ocasião da qualificação deste trabalho, conforme mencionado inicialmente. Assim posto, categorizamos esses elementos por meio da análise de conteúdo, conforme ilustrado no quadro 05, a seguir.

Quadro 05 – Categorização da análise de conteúdo das entrevistas aos Egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019)

Dimensão	Categoria empírica	Egressos/as	Avaliação dos impactos
Como você avalia os	Desenvolvimento pessoal	Egressa 1	“[...] vejo como algo positivo, acho muito interessante essa proposta do curso voltado para as questões do campo e dos movimentos sociais, pois já vivia nessa experiência, antes de ingressar no curso, eu já era militante. Eu militava nos movimentos sociais na cidade onde morava. Dentro de uma militância, então no curso eu pude aprofundar mais essas questões, e me desenvolver como ser humano [...]”

impactos do curso quanto as contribuições para o seu campo pessoal?	Mudanças de pensamento crítico	Egressa 2	“Eu fiquei muito impactada com o curso, houve um choque cultural muito grande, porque eu venho de outra realidade, de uma faculdade privada [...] Antes de eu entrar nesse curso fazia Publicidade em uma instituição privada, e como eu não estava me identificando com o curso de Publicidade, seria mais interessante que eu fizesse a transferência para o curso de Pedagogia”. Pensava que se tratava de um curso de Pedagogia normal, apenas, não tinha ideia sobre essas questões de Educação do Campo, só depois pude compreender sua proposta”
	Aprendizado adquirido	Egressa 1	“Vejo que aprendi muito com essa proposta. Eu me sentia como se estivesse aberta a esse conhecimento, é como se a gente viu na prática e agora a gente vai ter o conhecimento teórico e tentar dialogar com esses dois. Daí aprendi muito com a formação que me foi passada, principalmente em relação às práticas pedagógicas e os conteúdos específicos para realidade dos povos do campo”
Como você avalia os impactos do curso quanto as contribuições para o seu campo profissional?	Eficácia na procura por emprego	Egressa 2	“Então, esse é o ponto crítico da questão, porque o curso em si, não favoreceu uma prática eficaz, para que eu pudesse sair daqui empregada, que eu pudesse sair daqui pronta para o mercado de trabalho”
	Estabilidade financeira	Egressa 1	[...] acho que financeiramente, a profissão que escolhi não traz um retorno esperado, muito menos estabilidade, mas eu considero que eu me sinto realizada, a partir do momento que eu consegui agregar, que eu consegui buscar tanto conhecimento teórico
		Egresso 4	“Bom, sobre essa questão vejo pouco impacto. Acho que devemos nos atentar que hoje a política de Educação do Campo não existe. Essa educação está ameaçada a desaparecer. Não existe mais o acesso ao mercado de trabalho que a gente tinha antes do golpe político que o País sofreu”
	Realização profissional	Egressa 2	“Bom, pra mim houve pouco impacto na prática em sala de aula, na escola ainda não me sinto realizada porque a própria Pedagogia, percebo muita desvalorização do curso por parte da sociedade em geral”

	Reconhecimento profissional	Egressa 3	“[...] vejo em parte, de forma negativa, porque a experiência que a gente teve, na época da formação, é que alguns professores não reconheciam essa Pedagogia voltada para Educação do Campo, além disso, não estavam abertos para dialogar com essa proposta”
		Egressa 2	“Acho que temos ainda que avançar muito nessa questão do reconhecimento profissional docente, no sentido da estrutura educacional que é posta, que parte da falta de valorização profissional e falta de investimento na educação”

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2019).

O quadro em destaque foi elaborado a partir dos relatos dos entrevistados colaboradores da pesquisa, que teve como foco a avaliação sobre os impactos da formação do curso investigado. Optou-se por não colocar todos os egressos em cada categoria, porque muitas falas continham opiniões parecidas e redundantes. Daí procurou-se sintetizar os relatos para tornar a leitura mais fluida, considerando a técnica de análise de conteúdo empregada.

Nos relatos da egressa número 1, sobre a questão do desenvolvimento pessoal, percebe-se uma identificação prévia de sua personalidade e vivências, em relação ao trabalho de educação, na área em que foi graduada. A egressa inicia sua explicação autodeclarando-se como militante em movimentos sociais, e considera os movimentos no qual teve participação, uma prévia ao papel social de um profissional da educação atuante no campo. No campo profissional, infere-se que a profissão docente não traz um retorno esperado. Contudo, entende-se que os impactos do curso na vida dessa pessoa têm relação direta a questões ideológicas, pois a egressa encontrou no âmbito pedagógico uma maneira de contribuir com o desenvolvimento social.

A egressa de número 2 obteve uma experiência bastante diferenciada da primeira, pois suas motivações iniciais não são demonstradas através de uma demanda própria, ou mesmo de sua vontade. Sua insatisfação com a primeira graduação escolhida, juntamente às dificuldades financeiras de sua família em mantê-la no curso, foi o fato chave para que ingressasse no curso de Pedagogia em Educação do campo. Aqui, nota-se que a pessoa em questão optou pelo mais acessível com relação à sua própria realidade e, evidentemente não obteve os resultados esperados, considerando que grande parte de estudantes da área optam pelo curso.

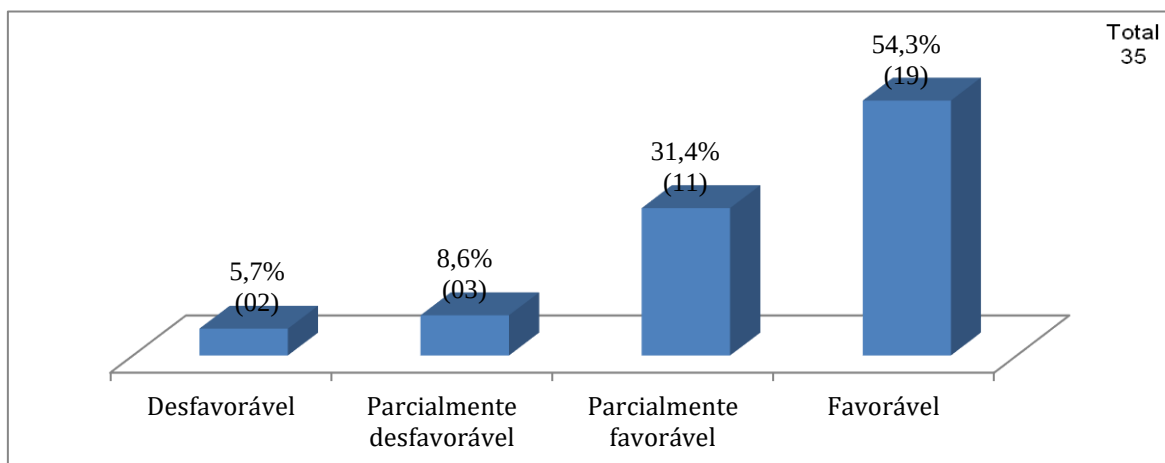
Já a egressa de número 3 destaca a ausência de reconhecimento da profissão docente, apontando a necessidade de avanço nessa questão, no sentido de atentar para a estrutura educacional que é posta, em que, segundo ela “parte da falta de valorização profissional e falta de investimento na educação”. Infere-se que isso decorre, em parte, da falta de interesse do poder público em investir em políticas para Educação do Campo. De fato, o cenário atual no qual se encontra a sociedade brasileira apresenta uma interferência explícita neoliberal e coercitiva, que traduz essa falta de investimento.

Por último, o egresso de número 4 ressalta várias vezes que não há política de Educação do Campo, considerando as atuais circunstâncias políticas de nosso País. Segundo sua resposta, os governos mais recentes não investem, tampouco implementam políticas de Licenciatura voltadas para a Educação do campo dentro das universidades, o que impossibilita a formação de profissionais preparados para atuar na área. Ressalta, também, a escassez de concursos públicos que abrangem a pedagogia voltada à Educação do Campo, o que denota mais uma vez a dificuldade com relação à procura por emprego e, conseqüentemente, provoca problemas com relação à estabilidade financeira.

Esses últimos relatos apresentam questões problemáticas acerca da realidade profissional dos licenciados em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, questões essas que vão além dos impactos do curso. Com isso, os egressos inferem que as ações do Estado colocam, muitas vezes, a Educação do Campo no escanteio, desconsiderando as suas especificidades.

4.5. A visão dos egressos sobre os impactos da formação no campo pessoal

O primeiro elemento para o campo em destaque foi pensar os impactos da formação no que concerne ao desenvolvimento pessoal do egresso após conclusão de curso. Esse desenvolvimento é algo que acontece de forma tão natural que acaba passando despercebido, de tal modo que pouco se discute sobre isso. Trata-se, segundo Pachane (1998, p. 7), do “desenvolvimento da pessoa do aluno como um todo”.Tendo, portanto, a ver com tudo aquilo o que os indivíduos aprendem para lidar de forma cada vez melhor com as situações e exigências comuns que cada um enfrenta. Sobre esse elemento, os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo avaliaram de forma satisfatória este item, somando um total de 85,7% entre parcialmente favorável e totalmente favorável, conforme ilustrado no gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Desenvolvimento pessoal

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

No que consta nos relatos inferidos pelos egressos sobre essa questão, destaca-se a ideia de que o curso de Pedagogia – Área aprofundamento em Educação do Campo possibilita uma visão crítica e política sobre a sociedade, conforme identificamos na fala de uma egressa do curso, a seguir.

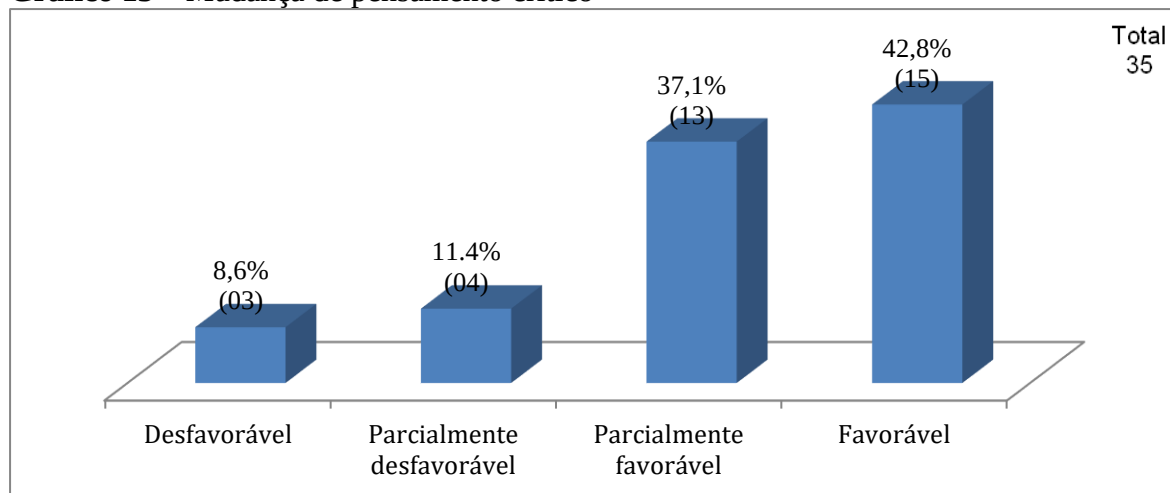
[...] acho interessante refletir sobre como crescemos enquanto pessoa depois de passar pela experiência de um curso como esse, porque o curso possibilita que a gente tenha uma visão dialética, o curso possibilita que a gente tenha uma visão política, e também possibilita que a gente tenha uma visão crítica sobre as coisas. Então, o curso foi benéfico nesse sentido, porque eu pude ter essa visão, política, crítica e transformadora da realidade, nesse sentido sinto que cresço como pessoa, eu me desenvolvo enquanto ser humano (EGRESSO2, 2019).

O relato supracitado nos reporta aos princípios que fundamentam a Educação do Campo, dentre os quais podemos destacar a visão de uma educação crítica, com vistas à emancipação humana. Conforme afirmado por Caldart (2009), essa educação nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira, principalmente no que concerne à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. A formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, ao proporcionar essa visão, acaba gerando impactos significativos para o crescimento pessoal dos egressos, sobretudo no que tange ao fortalecimento dos princípios da Educação do Campo enquanto projeto político-educacional transformador.

Outro aspecto de desenvolvimento pessoal, que a universidade proporciona é a de mudança de pensamento crítico. Esse é importante elemento a ser analisado, porque a visão dos egressos antes do ingresso à universidade e depois de passar por esse nível de ensino

muda constantemente. Neste ponto, o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo apresenta um diferencial, que é oferecer uma formação crítica, pautada nos princípios da Educação Popular, em atendimento às demandas da realidade campesina. A avaliação dos egressos sobre esse item revela que a formação gerou impactos favoráveis, conforme ilustrado no gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Mudança de pensamento crítico



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

A universidade, apesar dos ataques que vem sofrendo ultimamente, ainda consegue ser um espaço legítimo de combate ao obscurantismo, tendo a criticidade presente nesse espaço que concerne à construção de conhecimento. Muitos estudantes que passaram pela experiência da formação superior em Educação do Campo acabam mudando sua visão sobre o campo enquanto espaço de luta e resistência, bem como sobre a própria concepção de Educação do Campo enquanto projeto educacional que vai além da perspectiva hegemônica de educação. Nesse sentido, sua visão de mundo pode sofrer mudanças e a formação obtida pode influenciar nesse processo, como no caso do participante Egresso 03, que relata sobre significativas mudanças proporcionadas pela experiência da formação.

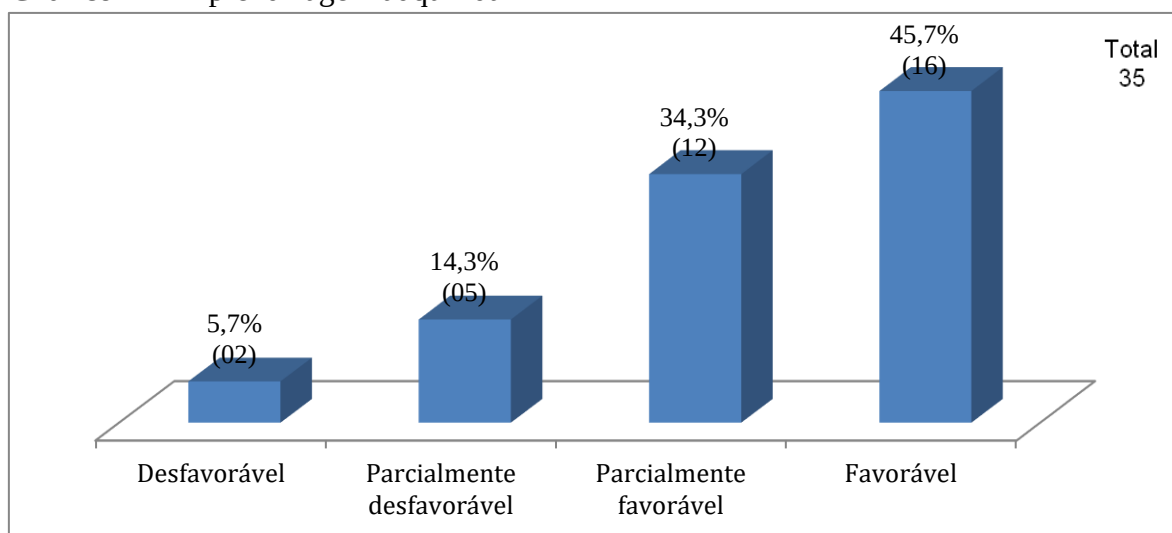
Eu senti uma mudança mais na forma de enxergar a vida, de ver o mundo com mais criticidade. O curso fez eu me livrar de preconceitos que antes eu tinha sobre a educação do campo, pensava que se tratava só da questão rural. Então passei a me humanizar melhor, mas isso, sóna formação pessoal é claro. Essa experiência me trouxe muita satisfação e aprendizados (EGRESSO 03, 2019).

Destaca-se, no relato do egresso, a humanização como um valor intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem. Esse valor também integra a Pedagogia inerente ao

projeto de Educação do Campo que, segundo reforçado por Caldart (2002) reafirma-se como grande finalidade a ação educativa, contribuindo para o desenvolvimento mais pleno do ser humano. Nesse sentido, a formação pautada na criticidade deve ser elemento chave para o desenvolvimento dos indivíduos, com vistas a capacidade de analisar suas realidades, para que possam transformá-la (FREIRE, 1970).

No que pese a questão sobre a aprendizagem adquirida e seus impactos na vida dos egressos, os dados revelam um percentual satisfatório para esses sujeitos, segundo ilustrado no gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 – Aprendizagem adquirida



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Os dados expressam que a formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, de modo geral, tem proporcionado aprendizados significativos aos que passam por essa formação. Isso tem a ver com as competências e habilidades proporcionadas pela formação inicial do pedagogo. Tal aprendizado decorre, principalmente, de experiências proporcionadas por projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela universidade. Através da sistematização dessas experiências se abre grandes possibilidades de aprofundamento do conhecimento em torno da dimensão educativa das práticas sociais em Educação do Campo, conforme é mencionado no relato de um dos entrevistados, a seguir.

[...] apesar dos percalços, consegui absorver muito conhecimento durante a formação, só que esse conhecimento foi adquirido mais pela participação nos projetos de pesquisa e extensão do que em sala de aula. Além disso, eu utilizo os conhecimentos adquiridos na minha prática enquanto professora, e no meu dia-

dia do fazer pedagógico. Aprendi a trabalhar os conteúdos considerando as especificidades da realidade campesina, dos povos do campo, a fazer relação entre o conhecimento pedagógico e a realidade do chão da escola. Enfim, o curso me proporcionou oportunidades únicas de aprendizado, sobretudo no tripé pesquisa, ensino e extensão (EGRESSO 04, 2019).

Dentre as aprendizagens adquiridas podemos destacar o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral que o curso oferece. O conhecimento do conteúdo consiste no que se ensina, isto é, no conteúdo que é ensinado pelo professor. Segundo salientam Backes, Menegaz e Miranda (et al, 2017, p. 4), esse tipo de conhecimento “é essencial ao fazer docente porque o processo de ensino inicia, necessariamente, em uma circunstância em que o professor compreende aquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”.

No tocante ao conhecimento pedagógico geral, tem a ver com a maneira como o profissional docente ensina (SHULMAN, 2014). Segundo ressaltam Backes, Menegaz e Miranda, isso “exige do professor uma preparação didática pedagógica em sua formação continuada e permanente” (et al, 2017, p. 4). Sob essa perspectiva, no que pese os impactos da formação, espera-se que os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, que optaram por seguir a carreira docente tenham adquirido esse tipo de conhecimento à sua prática no chão da escola do campo.

Segundo consta nas proposições analisadas no PPP do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, espera-se que a formação oferecida deva favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos egressos do curso. Tal aprendizagem deve refletir na prática desses sujeitos em seu campo de atuação, devendo colocar essa aprendizagem em movimento, ensinando e aprendendo nos seus respectivos campos.

Contudo, há que se pensar sobre os profissionais que atuam nas escolas sem terem formação suficiente para tal. Conforme constatado por Marques (2014, p. 1), alguns docentes do campo “apresentam uma formação insuficiente e inadequada, condições de trabalho ainda precárias, em escolas isoladas, com infraestrutura restrita e materiais didáticos desvinculados da realidade do campo”. Apesar do reconhecimento das especificidades do campo descritas no PPP do curso, na prática, é possível encontrar essas lacunas no chão da escola do campo.

Ademais, o PPP do curso apresenta uma proposta educativa contundente com as especificidades da realidade campesina e seus sujeitos, ao passo que busca estabelecer relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade. Nessa direção, a

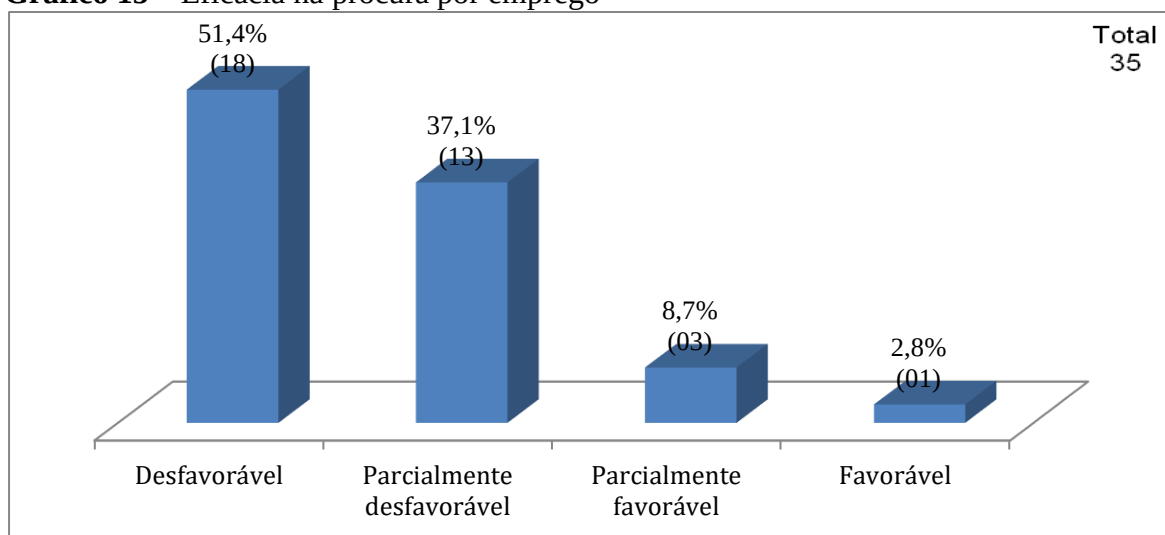
proposta formativa do curso pode contribuir para que os seus sujeitos busquem identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo alternativas que demonstrem postura investigativa, pensamento lógico e crítico, em face da complexa realidade, com vistas à superação da exclusão social.

4.6. A visão dos egressos sobre os impactos da formação no campo profissional

A questão dos impactos da formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, quanto à eficácia na procura por emprego é também um elemento importante a ser analisado, no que concerne o campo profissional. Como afirmado por Rueda, Martins e Campos (2004), desde os anos 1990, até o momento atual, o mercado de trabalho passou por mudanças que fizeram com que os indivíduos tivessem que se especializar mais para poderem se manter ativos.

Na avaliação dos egressos, a formação teve pouco impacto uma vez que as respostas a este elemento indicaram um elevado percentual de desfavorável, conforme mostra o gráfico 15, na qual 51,4% das respostas foram concordantes ao total desfavorecimento, juntamente com 37,1% parcialmente desfavorável, somando 88,5% do total.

Gráfico 15 – Eficácia na procura por emprego



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Esses dados podem expressar grandes dificuldades encontradas pelos egressos em conseguir um emprego, podendo ser decorrentes de diferentes fatores. Um desses fatores é a falta de mercado para o profissional docente formado para atuar nas escolas do campo. O

fato de concluir um curso de nível superior não é sinônimo de garantia de emprego, sobretudo em se tratando da Pedagogia voltada para área da Educação do Campo, que ainda é uma área bastante marginalizada pelo poder público. Conforme salientado por um dos egressos entrevistados, essa é uma questão crítica que cabe uma análise mais profunda considerando o contexto político, social e econômico, sobretudo no campo em que se inserem as políticas de Educação do Campo.

[...] acho que devemos nos atentar que hoje a política de Educação do Campo não existe. Não existe mais o acesso ao mercado de trabalho que agente tinha antes do golpe político que o País sofreu. Antes a gente tinha algumas políticas de Educação do Campo que foram conquistas dos movimentos sociais do campo, mas que hoje não temos mais. Não temos mais perspectivas para atuar na área, nem de concurso nenhum. Qual a perspectiva hoje de ser um profissional de educação no Brasil? Então talvez, esse olhar do que era a Educação do Campo, antes do golpe, onde tínhamos as políticas de licenciatura para essa educação nas universidades, e depois do golpe (EGRESSO 03, 2019).

A fala supracitada aponta à ausência de perspectivas futuras quanto à atuação na área da formação inicial. Além disso, observa-se no relato do entrevistado uma intensa preocupação com a questão dos ataques contra as políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Segundo sua resposta, os governos mais recentes não investem, tampouco implementam políticas de Licenciatura voltadas à Educação no/do Campo dentro das universidades, o que impossibilita a formação de profissionais preparados para atuar na área.

Há que se pensar, também, que esse problema pode ser decorrente da ausência de diálogo entre teoria e prática, conforme identificado no relato de outro egresso entrevistado, a seguir.

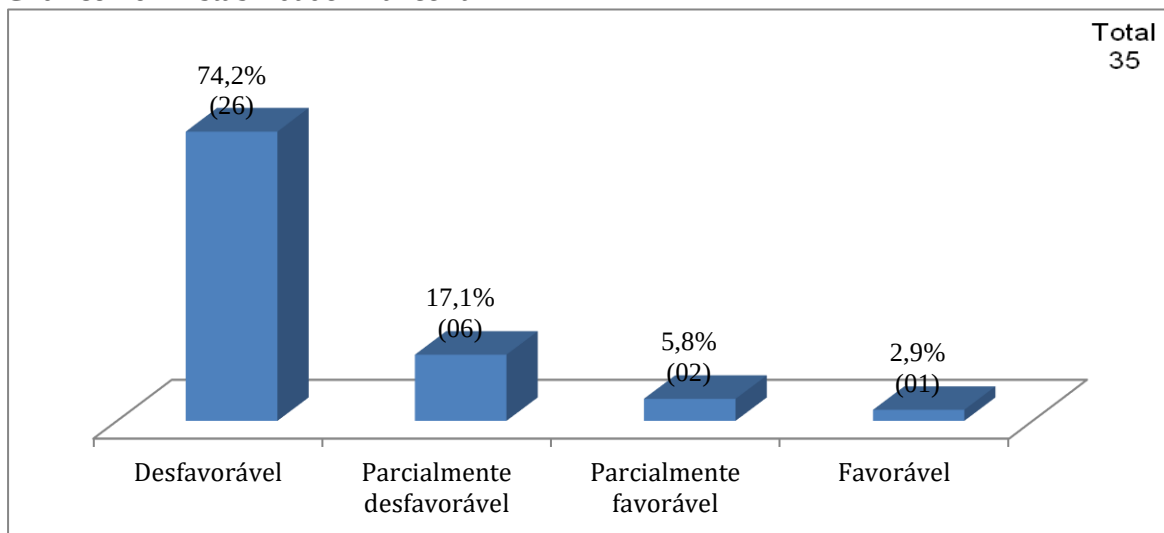
Então, esse é o ponto crítico da questão, porque o curso em si, não favoreceu uma prática eficaz, para que eu pudesse sair daqui empregada, que eu pudesse sair daqui pronta para o mercado de trabalho. Então, isso foi e está sendo uma das questões mais críticas nesse processo após término do curso, pois o fato de eu ter terminado o curso isso não me garantiu empregabilidade. Esse impacto negativo decorre de uma falsa ideia de uma práxis, que a universidade nunca atendeu. Fala-se muito em práxis no curso, de diálogo entre teoria e prática, mas isso não existe esse diálogo na prática, e o fato de não existir esse diálogo isso reflete no meu insucesso em conseguir um posto no mercado de trabalho (EGRESSO 03, 2019).

A práxis, em um sentido filosófico, é um processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é colocada em prática, convertendo-se como parte da experiência educativa (SOFFNER, 2014). Associada ao conceito de “prática pedagógica”, exposto por Freire

(2006), a práxis possibilita à educação, em seu sentido mais amplo, uma ação emancipatória e transformadora. Se essa conversão não acontece, é porque existe um problema não identificado nesse processo que precisa ser resolvido. O problema identificado no relato do egresso 3, é a ausência de uma correspondência entre teoria e prática, dada a falta de compromisso por parte de alguns professores que não se sentem engajados com a proposta pedagógica da Educação do Campo. Trata-se de uma preocupação pontual que pode ser analisada em pesquisas posteriores.

No que pese a questão posta sobre a estabilidade financeira, os egressos indicaram certa insatisfação, uma vez que os impactos da formação nesse quesito foram pouco expressivos, pois 91,3% indicaram desfavorável, conforme ilustrado no gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16 – Estabilidade financeira



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Segundo salientado por Barbosa (2015) o Ensino Superior é uma grande oportunidade para os estudantes de obter melhores condições financeiras de vida e de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, o grande leque de oportunidades para pedagogos no âmbito das instituições educacionais poderia ser um incentivo para conquista da estabilidade, se não fossem as dificuldades relacionadas à profissão, tais como as baixas remunerações, a desvalorização e a falta de reconhecimento por parte do poder público e da sociedade em geral.

Apesar de importante, a estabilidade financeira não é uma questão primordial para os egressos do Curso de Pedagogia em Educação do Campo, conforme foi possível perceber na fala de um egresso do curso, a seguir:

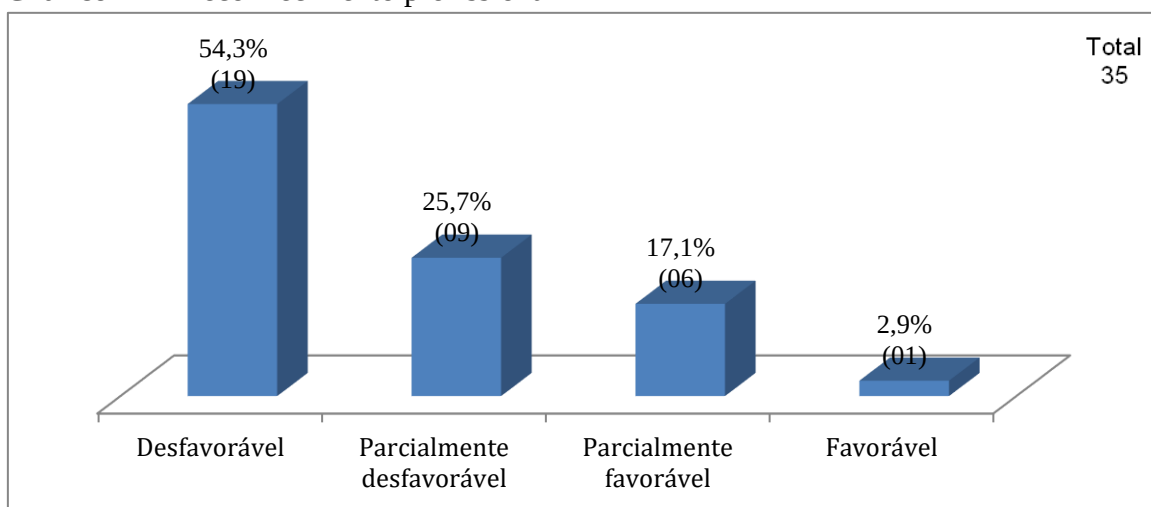
[...] acho que financeiramente, a profissão que escolhi não traz um retorno esperado, muito menos estabilidade, mas eu considero que eu me sinto realizada, a partir do momento que eu consegui agregar, que eu consegui buscar tanto conhecimento teórico, tanto acúmulo de experiências acadêmicas, então para mim, isso também é uma forma de realização profissional, mas isso no campo acadêmico (EGRESSO-01, 2019).

Pelo relato, acima, nota-se que, para além da estabilidade financeira está a questão da realização enquanto profissional que atua em prol da sociedade e aprende com as experiências acumuladas. Além disso, nota-se no relato uma identificação pela profissão docente, sobretudo, nos seus esforços enquanto profissional que se formou para atuar nas escolas do campo. De acordo com Mendes (2011), a maioria dos profissionais da educação não se arrepende das escolhas profissionais que tomou, apesar de apontarem bem facilmente suas frustrações em relação ao desempenho da função.

Além do exposto, ressalta-se, no relato do egresso do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, a necessidade de avanços quanto a incentivo para dar continuidade à carreira acadêmica.

[...] Então, a gente ainda tem que avançar muito por esse reconhecimento profissional, no sentido da estrutura que é nos dada, que parte inicialmente da escola, da falta de valorização profissional e falta de investimento na pós-graduação. Tipo, você faz a graduação, termina o curso, mas não tem uma política de incentivos para que a gente possa fazer a pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado, o que deveria ter, para fortalecer esse conhecimento dentro da sala de aula, dessa teoria e prática dentro da sala de aula. Então eu acho que a gente poderia avançar nesses aspectos, avançar muito mesmo (EGRESSO-04, 2019).

Quanto às respostas dos egressos acerca do reconhecimento profissional indicam que a formação teve pouco impacto nessa dimensão do campo profissional, pois 54% apontaram desfavorável, seguido de 26% parcialmente desfavorável, conforme os dados do gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17 – Reconhecimento profissional

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

O reconhecimento profissional está intrinsecamente ligado à realização profissional, uma vez que se o pedagogo ou pedagoga sente que seu trabalho está sendo reconhecido automaticamente esse profissional vai se sentir realizado. Além disso, segundo explicam Nogueira e Brasil (2013, p. 3):

O reconhecimento no trabalho atua em duas diferentes dimensões, a primeira seria o reconhecimento no sentido de constatação, ou seja, da realidade que representa a contribuição individual específica a organização do trabalho. O segundo reconhecimento seria no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho, contudo, este reconhecimento é concedido de forma esporádica (BRASIL; NOGUEIRA, 2013, p. 3).

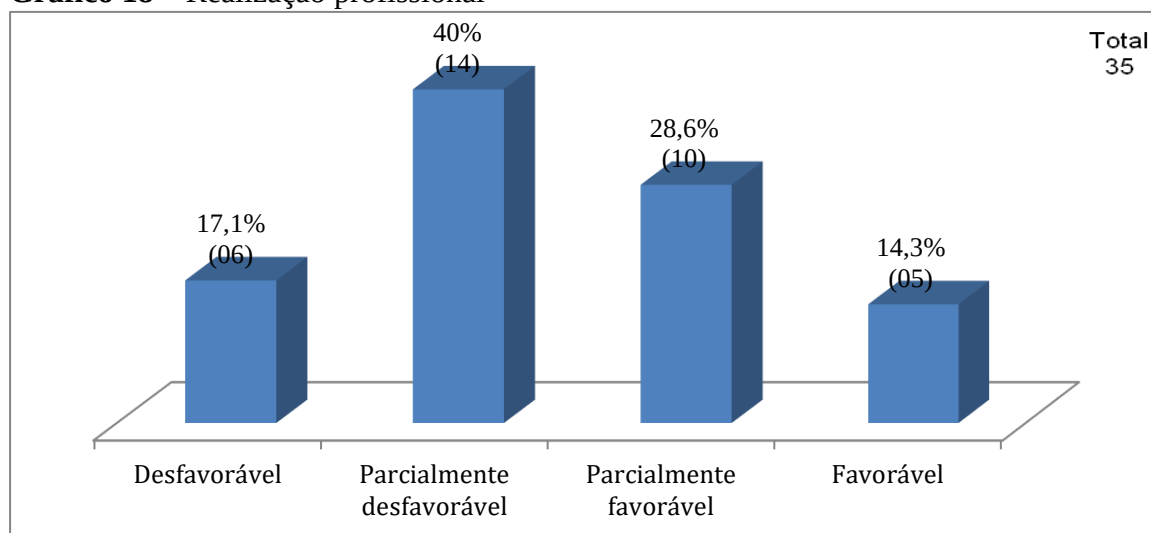
No caso do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, a avaliação dos egressos sobre essa falta de reconhecimento decorre, em parte, do desinteresse da sociedade sobre a profissão docente, bem como sobre a própria Pedagogia voltada à Educação do Campo, conforme sinaliza outro egresso entrevistado sobre essa questão:

Eu percebo que não há muito reconhecimento por parte da sociedade em geral com relação à nossa profissão. Também vejo a necessidade de aprofundamento dos professores da universidade para especificidade da Educação do Campo, porque pouco foi visto nessa área, e poucos eram os professores que tinham interesse nessa temática. Então, acho que a formação precisa melhorar nesse aspecto, trazer de fato a prática da interdisciplinaridade com as questões que envolvem a Educação do Campo, já que é uma área de aprofundamento que o curso se propõe (EGRESSO 2, 2019).

Nesse sentido, aponta-se à necessidade de melhoria do curso quanto às suas práticas teórico-metodológicas, devendo reforçar a prática da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, para o fortalecimento da Educação do Campo enquanto área de aprofundamento. Contudo, o reconhecimento da profissão docente, que vem principalmente da percepção de que a sua tarefa tem a finalidade de formar cidadãos e melhorar a sociedade em geral, é o que ajuda estes profissionais a se manterem firmes em relação às suas escolhas relacionadas à profissão.

Sobre a questão referente à realização profissional, as opiniões se dividiram na avaliação dos egressos. Verifica-se que 40% consideram que os impactos da formação do curso parcialmente desfavoráveis, juntamente com 28,6% parcialmente favorável a este item, conforme ilustrado no gráfico 18, a seguir.

Gráfico 18 – Realização profissional



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos com o questionário *online* aplicado aos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo (2019).

Segundo conceituado por Mendes (2011, p. 85), a realização profissional refere-se ao “sentido mais humano da profissão docente”, estando “também ligada no aspecto do prazer que se tem com esta atividade, e com a percepção de ter feito a escolha certa para a carreira”. Ao analisarmos as falas dos egressos entrevistados, a respeito da realização profissional, observa-se que essa realização está muito mais atrelada à questão da atuação como docente na prática do chão da escola, do que necessariamente à questão salarial, conforme descritos nos relatos, a seguir.

Bom, eu me sinto realizada profissionalmente, mas só no âmbito acadêmico, sou uma profissional formada. Primeiro que eu acho que consegui agregar muito

conhecimento teórico no curso, e isso me fez querer buscar mais conhecimento. Infelizmente, no campo do chão da escola ainda não me sinto realizada, porque a própria Pedagogia, a gente sabe, não é um curso valorizado, a maioria que compõe esse curso é da classe trabalhadora, são mulheres em sua maioria, poucos homens, e curso tem um prestígio naturalmente colocado para baixo pela sociedade, coisa que não deveria ser assim (EGRESSO 3, 2019).

A fala supracitada, acima, nos remete à questão do baixo prestígio que é algo característico do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo. Segundo afirmam Jezine e Felinto (2014), a profissão docente se encontra categorizada como de menor *status* social. Essa característica está, em parte, vinculada à má remuneração do trabalho docente, gerando desmotivação de muitos profissionais que atuam nesse campo. Isso acaba refletindo em impactos negativos no que tange ao reconhecimento da profissão. Todavia, há de se pensar também na função social da profissão, como afirmado nas discussões acima, saber que desempenhou um papel na formação de um novo cidadão e na construção de uma sociedade melhor.

Em síntese, do ponto de vista profissional, a formação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo constitui-se um *campo* difícil. Assim como qualquer profissão, tal área tem em peculiaridades dificuldades e desafios, vide a importância da educação para a sociedade. No entanto, prosperar profissionalmente não é impossível na área, apesar das diversas dificuldades. Já do ponto de vista pessoal, apenas com a experiência da formação obtida no ambiente universitário, o indivíduo pode obter uma série de habilidades, que servem como base para sua mobilidade e ascensão social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação aqui apresentada abordou a Formação Superior em Educação do Campo e seus impactos no campo pessoal e profissional dos egressos deste nível de ensino. Em face desse tema, tomou-se como estudo de caso os egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB (2014-2017). Para tanto, partiu-se do seguinte problema: Como os egressos do curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo avaliam a formação obtida quanto aos seus impactos no campo pessoal e profissional? O objetivo foi analisar esses impactos a partir da avaliação dos egressos para apreensão das contribuições do curso no campo pessoal e profissional após conclusão de curso.

Em consonância com o objetivo geral, tendo em vista à problemática apresentada, buscou-se, primeiro, verificar o destino ocupacional dos egressos/as do curso, com vistas à identificação da adequação ou não entre as proposições do PPP previstas para o perfil do licenciado e seu campo de atuação profissional. Sobre essa questão, constatou-se um percentual significativo (23%) de egressos que estão atuando no setor público em mesma área da formação inicial. Tal dado revelou-se consonante com a proposta educativa do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, uma vez que o seu PPP prevê que o egresso exerça na prática o que aprendeu na teoria, seja na docência, na supervisão escolar, na direção ou em qualquer outra área que compete à educação.

Pelas análises realizadas sobre o PPP, mesmo tendo especificidades próprias para aqueles que irão atuar no campo, ele não deixa de lado conteúdos básicos na formação de qualquer pedagogo. Assim, o egresso está apto a atuar em qualquer âmbito educacional, desde a Educação Infantil até níveis mais altos, como a EJA. Nessa perspectiva, verificou-se que o referido documento propõe ao profissional licenciado, uma formação humana ampla, capaz de compreender problemas relacionados às condições de ensino-aprendizagem, analisando-os, com uma visão crítica, e trazendo alternativas à educação no contexto das áreas campestres.

No que pese a caracterização sobre o perfil socioeconômico dos egressos do Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, a partir da comparação entre o período de conclusão até o momento atual, constatou-se que o curso é composto por um público majoritariamente feminino, maioria jovem, autodeclarada preta e parda, e de origem humilde. Pôde-se perceber que terminar um curso de graduação não é uma tarefa fácil, já que 60% dos egressos não conseguiram concluí-lo no prazo mínimo de

integralização. Em muitos casos, fatores econômicos e sociais podem explicar essa situação. Os dados mostraram, também, que a maior parte dos egressos é oriunda de famílias humildes, com renda de até um salário mínimo (52%).

Foi possível verificar, também, que desde o período de conclusão de curso até o momento atual, a formação do curso impactou em mudanças significativas quando analisada a instrução dos pais. Os dados apresentam certo equilíbrio entre alguns níveis de escolaridade, tais como ensino fundamental e médio, exceto para o ensino superior, em que as mães detêm maior prevalência em comparação com os pais. No caso da renda familiar e do trabalho, os impactos foram poucos, haja vista as dificuldades de conseguir um emprego após a conclusão de curso. A necessidade de trabalhar e de estudar é clara, sobretudo em cursos em que se há um público majoritariamente oriundo de famílias de baixa renda, como é o caso dos cursos de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo. Contudo, ressalta-se que as dificuldades apontadas pelos egressos em relação à empregabilidade é um aspecto bastante problemático, que vai além dos impactos da formação oferecida pelo curso. Um ponto positivo é que dos egressos que conseguiram um emprego, boa parte exerce suas funções em mesma área da formação inicial (23%).

Além do exposto, o estudo desenvolvido nos permitiu obter uma avaliação qualitativa acerca da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo, apontando aspectos pertinentes no que pese seus impactos no campo pessoal e profissional, a partir da visão de seus egressos. Nessa direção, destacaram-se às análises dos impactos dessa formação no campo pessoal os seguintes elementos: *desenvolvimento pessoal, mudanças de pensamento crítico, aprendizado adquirido*; e no campo profissional: *eficácia na procura por emprego, estabilidade financeira, realização profissional e reconhecimento profissional*.

Na questão do desenvolvimento pessoal, segundo os relatos inferidos pelos egressos, destacou-se a ideia de que o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo possibilita uma visão crítica sobre a educação e a sociedade. Alguns relatos apoiaram-se nos princípios que fundamentam a Educação do Campo, dentre os quais se destacou a visão de uma educação crítica e emancipadora. Pôde-se perceber que a formação oferecida pelo referido curso, ao proporcionar essa visão, acaba impactando diretamente no desenvolvimento pessoal dos seus egressos, sobretudo no que tange ao fortalecimento dos princípios da Educação do Campo enquanto projeto político-educacional transformador.

A mudança de pensamento crítico foi um importante elemento analisado, porque a visão dos egressos antes do ingresso no curso e depois de passar por ele sofre alterações significativas. Sobre essa questão, alguns egressos apontaram que antes tinham uma visão estigmatizada sobre a realidade campesina, pois compreendiam Educação do Campo no contexto do paradigma da Educação Rural, após formação obtida no curso mudaram seu pensamento. Além disso, muitos expressaram certa satisfação diante do aprendizado adquirido, destacando-se que formação obtida no curso proporcionou aquisição de habilidades acerca do conhecimento pedagógico posto em prática no chão da escola.

No que pese a questão da eficácia na procura por emprego, na avaliação dos egressos, os impactos foram considerados negativos, uma vez que as respostas a este elemento se apresentaram desfavorável. Essa avaliação negativa expressa grandes dificuldades encontradas pelos egressos em conseguir um emprego, uma vez que o fato de concluir um curso de nível superior não é sinônimo de garantia de empregabilidade, sobretudo no âmbito do curso de Pedagogia voltada para área da Educação do Campo, área essa bastante marginalizada pelo poder público. Além disso, alguns egressos apontaram uma intensa preocupação com a questão dos ataques contra as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, o que acaba confirmando sua marginalização.

Em relação à questão apresentada sobre estabilidade financeira, verificou-se que os egressos avaliaram como algo relativo no que concernem os impactos da formação para esse quesito. Para além da estabilidade financeira, os egressos indicaram a questão da realização enquanto profissional que atua em prol da sociedade como sendo o mais importante, por conta do acúmulo de experiências. Ademais, percebeu-se, em alguns relatos, uma identificação pela profissão docente, sobretudo, no que concerne aos esforços enquanto profissionais formados para atuarem nas escolas do campo. Em paralelo a isso, ressaltou-se nas falas, a necessidade de avanços quanto a incentivo para que esses profissionais dêem continuidade à carreira acadêmica.

Sobre a questão do reconhecimento profissional, pôde-se perceber nos relatos que esse está intrinsecamente ligado à realização profissional. Para esse elemento, os egressos avaliaram como sendo um aspecto problemático, apontando que não há um reconhecimento merecido à profissão docente. Isso decorre, em parte, do desinteresse da sociedade sobre essa profissão, e sobre a própria Pedagogia voltada à Educação do Campo. Mesmo com pouco reconhecimento, os egressos que atuam na educação expressaram orgulho de sua escolha e se dizem realizados. Esse sentimento traz reflexos para o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que docentes que gostam do que fazem procuram

desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, sempre pensando no sucesso no que concerne à efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa questão social, o reconhecimento da profissão docente está intrinsecamente ligado à sua identidade enquanto profissional que forma os demais profissionais, sobretudo no que tange ao seu papel frente às demandas educacionais. Em se tratando do profissional formado em Pedagogia, voltado para área de aprofundamento em Educação do Campo, essa identidade pode ser fortalecida durante a vivência no dia a dia, no contato direto com o chão da escola, com os educandos do campo e com a comunidade local. Nesse sentido, os egressos apontaram à necessidade de melhoria do curso quanto às suas práticas teórico-metodológicas, devendo reforçar a prática da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, para o fortalecimento da Educação do Campo enquanto área de aprofundamento.

Em síntese, sobre as categorias analisadas, no que concerne ao conteúdo das entrevistas pudemos observar vários fatores em comum amparados pelas respostas dos egressos do curso em questão. No campo pessoal, os impactos da formação foram traduzidos pelos egressos como sendo favoráveis, demonstrando que o curso oferece um aprendizado que vai além do conteúdo e presta a seus estudantes uma vasta experiência de cunho social e político, além de disponibilizar projetos científicos que proporcionam um melhor preparo à formação profissional. No âmbito profissional, os egressos apontaram a falta de investimento, de projetos voltados para a Educação do Campo e a realização da maioria dos estágios em escolas urbanas como sendo aspectos desfavoráveis após conclusão de curso. Além disso, muitos relatos consideram que até mesmo os professores das zonas urbanas enfrentam várias dificuldades, e os professores do campo sequer possuem oportunidades profissionais. Os entrevistados apontaram, também, certa preocupação com as questões inerentes ao futuro da profissão que escolheram, sobretudo para sua atuação no campo, tendo em vista pouca atenção dos governantes com as demandas da categoria. Nesse sentido, as questões relacionadas ao campo profissional apresentam extremamente problemáticas, apontado grandes desafios que vão para além dos impactos do curso investigado, necessitando novas investigações para o aprofundamento dessas questões.

O estudo aqui apresentado nos permitiu a compreensão de que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo apresenta impactos significativos aos seus egressos, porque traz uma nova perspectiva de vida para esses sujeitos. O referido curso impacta, também, na forma como esses profissionais

passam a enxergar a educação, uma vez que a formação possibilita ao egresso uma visão crítica sobre o mundo e sobre a própria Pedagogia pautada no projeto de Educação do Campo, o que é uma vitória para uma proposta pedagógica resultante de muita luta e resistência. Além disso, a formação superior no âmbito da Educação do Campo apresenta importantes contribuições ao crescimento dos egressos desse nível de ensino.

Os resultados abrem um leque de possibilidades para realização de novas pesquisas que abordem aspectos relacionados aos impactos da formação, tomando a Educação do Campo como eixo norteador das análises. Nesse sentido, seria interessante abordar em estudos futuros, a perspectiva dos egressos sobre a inserção no mercado de trabalho, bem como sobre a problemática da dificuldade enfrentada por esses sujeitos em conseguir um emprego após conclusão de curso, já que esse foi elemento marcante na fala dos participantes da pesquisa. Outra sugestão pertinente seria investigar o impacto social/educacional da atuação desses egressos em escolas do campo, para identificação do cumprimento dos objetivos do curso.

Portanto, este estudo não se encerra por aqui, uma vez que abre uma brecha para um novo processo de investigação, de modo a tomar os sujeitos da Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo como principais colaboradores e interlocutores desse processo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 95-117. 2006. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/24/1588> Acesso em: 10 mai. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a13n54.pdf>> Acesso em: 15 de mai. 2019.

ALVES, Eduardo Carvalho; FILHO, Edilson Melo. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: por onde andam os egressos do PPGCI/UFPB. **Revista Páginas A&B: Arquivos e Bibliotecas**, João Pessoa - PB, p. 196-210, 2015. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/673/644>>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

ALVES, Jolinda de Moraes; PORTES, Lorena Ferreira Portes. A expansão do ensino superior no Brasil: a particularidade dos cursos de Serviço Social no Paraná. **Serviço Social em Revista**, Universidade Estadual de Londrina, v. 19, n. 2, p. v. 135-153, 17 dez. 2017. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/29974/23094> Acesso em: 15 de mai. 2019.

ARKIN, Herbert. **Indicações sobre métodos estatísticos**. - *Anoutlineofstatisticalmethods* - (1906) - Tradução de Belarmino Siqueira. 328 p. 4. ed. Editora: Serviço de Documentação. Rio de Janeiro, 1955.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa, Portugal Edições, 2009.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação do Campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charlinton J. dos Santos; NUNES, M. Lúcia da Silva. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **As formas de capital**. In: J. G. Richardson (org.). Manual de Teoria e Pesquisa para a Sociologia da Educação, Nova Iorque, *Greenwood*, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 1. ed. Editora: Bertrand Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 9. ed. Editora: Vozes. Petrópolis – RJ, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. "Algumas propriedades dos campos". In: _____. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda, 2003a. p.119-126.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.

_____. *The forms of capital*, in J. G. Richardson (org.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, Nova Iorque, Greenwood, 1985, pp. 241-258.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em [em<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 de mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 36, de 4 de dezembro de 2001**. Disponível em: [em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf) Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10419.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: [em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid>](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid) Acesso em: 30 de jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Brasília, 5 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília-DF. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 23, de 12 de setembro de 2007**. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 22 de jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de abril de 2002. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 22 de jun. 2019.

BRASIL. **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. 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 25 de mai. 2019.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 348 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>> Acesso em: 15 de mai. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso.

Rev.Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 de abr. 2019.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação Popular e Educação do Campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. Paraíba, 2016. In: III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). v. 1. Olinda-PE, 2016. 12 p. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA_2_ID10183_17082016213621.pdf> Acesso em: 30 de abr. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. CAPES, Ministério da Educação-MEC. Disponível em:

<<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo; Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida.

Rase: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Universitat de Valencia, v. 10, n. 2, p.209-224, 29 maio 2017. Disponível em:

<<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10060>>. Acesso em: 21 de mai. 2019.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

COUTO, Jorge. **A construção do Brasil**. 3. ed. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado em Probabilidade e Estatística) - Mestrado em Probabilidades e Estatística - Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2019.

FAGUNDES, Leandro Feijó; SILVA, Aloisio Souza da. Agroecologia & Educação do Campo. **Boletim DATALUTA** – Artigo do mês: maio de 2011. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/5artigodomes_2011.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2019.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Educação popular e emancipação humana**: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. In: Anais de trabalhos da 25ª Reunião Nacional da ANPED, GT: Educação Popular, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06757int.pdf>> Acesso em 22 de jul. 2019.

FELINTO, Jislayne Fidelis. **Acesso e permanência na educação superior**: a relação entre as condições sociais e a permanência dos ingressos no curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2015. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia - Educação do Campo, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 2004. 34 p. UNESP, Brasília, 2004.

FERNANDES, B. M. Territórios da educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. p. 21-49, Porto Alegre: Artmed. 2009. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf> Acesso em: 21 de mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRUTUOSO, C., PATRÍCIA, M., FRANÇA, R., & MACIEL, A. Educação do Campo: a inclusão excludente nos assentamentos rurais de Rondônia. **Póesis Pedagógica**, 11(2), 133-150. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.29584>> Acesso em: 20 de ago. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real. - Doing Research in the Real World** (2009) - Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012):** quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? XXI Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de Educação Superior no Brasil: Expansão, Acesso e Igualdade Social São Paulo: São Carlos, 2013.

KLUG, Aline Quandt; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. **Formação pedagógica na formação de professores:** de quê estamos falando? In: V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUC/PR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065_9569.pdf> Acesso em: 28 de nov. de 2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MASCARENHAS, Suely A. do N.; NETO, Leonardo D. de A.; COSTA, Heron S.; BATISTA, Eliane R. M.; BARROSO, Francisca C. da S.; ALENCAR, Simône de O.; RADMANN, Vairton; SILVA, Viviane B. da.; SILVA, Viviane V. da. Educação do campo na Amazônia brasileira – desafio acadêmico para o sul do Amazonas. **Revista EDUCAmazônia- Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá. Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, Pág 8-52. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4185641.pdf>> Acesso em 23 de jun. 2019.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. 2003. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, T. G. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**.

Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2. p. 06241-06252. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/SER%20DOCENTE%20EM%20ESCOLAS%20NO%20DO%20CAMPO%20PERFIL,%20CONDI%C3%87%C3%95ES%20DE%20TRABALHO%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MARTINS, F. J. Elementos fundamentais da Educação do Campo. Cascavel-PR: **Revista de Educação – Educere**, v.8, n. 15, p. 179-198, 2012.

Mendes, Aline Rocha. **Saúde docente**: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Educação, 117f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MENDONÇA, Sônia Regina de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Capital Cultural. **Dicionário Educação da Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. Ed. Revistad e aprimorada – São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista Exitus**, Volume 03, Número 02, Jul/Dez. 2013.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e incidência em políticas públicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.01, p. 62 – 81 jan./mar.2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/29633/22378>>. Acesso em: 21 de jan. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RUEDA, Fabián Javier Marin; MARTINS, Luciana Julio; CAMPOS, Keli Cristina de Lara. Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto? **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 63-73. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200006> Acesso em: 20 de jan. 2019

SANTOS, Alexandra. **IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa**. Programa de estudos Pós-Graduados em administração pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2018. Disponível em:

<<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/IBM-SPSS-como-ferramenta%20de-pesquisa-quantitativa-alexandra-santos.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2019

SANTOS, Jailson Batista dos. **Os desafios da permanência de estudantes LGBT na universidade**: uma perspectiva da diversidade sexual no curso de Pedagogia – Educação do Campo. 2017. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia - Educação do Campo, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2017.

SANTOS, Jailson Batista dos. **Políticas de Acesso e Permanência à Educação Superior: os impactos do SISU e das políticas de cotas no contexto de inclusão na Universidade Federal da Paraíba**: Políticas de acesso à educação superior e o perfil sócio econômico dos ingressos pelo SISU e políticas de cotas em cursos de alto e baixo prestígio social na UFPB. 2017. 20 p. Relatório. (PIBIC/UFPB), João Pessoa-PB, 2016-2017.

SANTOS, Rodrigo Oliveira. **Qualidade na Educação Superior Brasileira e um pensar novo sobre sua avaliação**. In: Congresso da ABED - São Bernardo do Campo/SP, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/179.pdf>> Acesso em 21 de mai. 2019.

SAGAE, Érika. **Licenciatura em educação do campo: um processo em construção**. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169569>> Acesso em 21 de mai. 2019.

SANTOS, Ellen Vieira. **Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo**. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4BPCS/1/disserta__o__ellen_vieira_santos.pdf> Acesso em 21 de mai. 2019.

SARMENTO, Consuelemda Silva. **A formação profissional de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR)**: desafios da profissão na contemporaneidade. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, 2018. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CONSUELEM.pdf>> Acesso em 21 de mai. 2019.

SILVA, OtonAraujo Duarte da. **O que eu tô fazendo aqui? Os motivos de permanência dos concluintes na graduação em pedagogia da UFRJ.** (Monografia – Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

SILVA, Suely. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista.** Marília, v.12, n.2, p. 7-22, Jul.-Dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2484/20>> Acesso em: 20 de ago. 2019.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.** 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/pt-br.php>>. Acesso em: 30 de fev. 2019.

SILVA, Luiz Estevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8924/13299>>. Acesso em: 30 de out. 2019.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade:** da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA. 2017. 317f. –Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

SOFFNER, Renato Kraide. Tecnologias sociais e práxis educativa. **Rev. educ.PUC-Camp., Campinas,** 19(1):57-62, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2615/1893>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem.** 2002. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4007>>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu:** a teoria na prática. **RAP** Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2019.

UFPB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo.** 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2699762>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

UFPB. **Resolução nº 47, 28 abr 2009.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep47_2009.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2019.

UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) – COPERVE. João Pessoa-PB. 2010. In: FELINTO, Jislayne Fidelis. **Acesso e permanência na educação superior:** a relação entre as condições sociais e a permanência dos ingressos no curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2015.

Disponível em: <<http://www.sti.ufpb.br/suporte/>>. Acesso em: 15 de mai. 2019.

UFPB, **Relatório de Gestão**. Secretaria de Educação Superior (Ed.). João Pessoa-PB, 2014. 266 p. Decisões Normativas TCU Nº. 134/2013 e 139/2014 e da Portaria-TCU Nº. 90/2014. Disponível em:

<<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2014>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

UFPB, **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB – (2014-2018)**. João Pessoa-PB, 147 p. 2014. Disponível em:

<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

A FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVALIANDO SEUS IMPACTOS NO CAMPO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS¹⁶

Questionário destinado aos egressos do Curso de Pedagogia-Educação do Campo que ingressaram no curso a partir nos períodos 2010, 2011, 2012 e concluíram entre os anos 2014, 2015, 2016.

A presente pesquisa propõe analisar os impactos da formação em Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo e suas contribuições para o campo pessoal e profissional dos egressos do referido curso.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Jailson Batista dos Santos, estudante do Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. EdineideJezine Mesquita Araújo.

Solicitamos a sua colaboração e autorização para obtenção de resultados, bem como para publicação dos mesmos em eventos acadêmicos, revista científica e periódicos. Por ocasião de futura publicação, sua identificação pessoal é opcional, contudo manteremos o sigilo sobre suas informações pessoais. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos. Esclarecemos também que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas.

Lembramos que, por se tratar de uma pesquisa online, ela não está isenta de falhas técnicas decorrentes dessa modalidade de coleta de dados (problemas de sistema; indisponibilidade provisória das páginas; perda das informações e necessidade de reinserção dos dados). Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, o respondente declara que foi devidamente esclarecido(a), dando consentimento para participar da pesquisa e autorizando à publicação dos resultados em todos os meios

¹⁶ O título desta dissertação, o qual consta no referido termo sofreu alteração após a defesa, por sugestão dos examinadores da banca realizada dia 27 de fevereiro de 2020, passando, assim, a ser intitulado “A avaliação de egressos do curso de Pedagogia em Educação do Campo sobre os impactos da formação no campo pessoal e profissional”.

acadêmicos. Assim, declara também que leu este termo e está de acordo com as informações apresentadas.

Caso o(a) respondente esteja interessado(a) em participar de uma entrevista semiestruturada para complemento do presente estudo, poderá entrar em contato pelo fone/WhatsApp: 83 999226515.

Agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1. **Li os termos e concordo em participar da presente pesquisa.** * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

2. **Matrícula ***

Perfil socioeconômico dos participantes interlocutores da pesquisa.

Leia atentamente o que se pede e preencha todos os campos com seus dados.

- 3 **Ano de conclusão do curso *** *Marcar apenas uma oval.*

☐ 2014

☐ 2015

☐ 2016

4. **Situação da conclusão do curso *** *Marcar apenas*

☐ *uma oval.*

☐ Dentro do prazo de integralização

Fora do prazo de integralização

5. **Idade ***

Marcar apenas uma oval.

☐ 23 a 28 anos

☐

☐

☐

☐

29 a 34 anos

35 a 40 anos

41 a 49 anos

50 anos ou mais

6. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

☐

Masculino

☐

Feminino

7. Cor/raça * *Marcar apenas uma oval.*

☐

Branca

☐

Parda

☐

Preta

☐☐

Amarela

Indígena

8. Após conclusão do curso, você cursou ou está cursando: * *Marcar apenas uma oval.*

☐

Especialização em mesma área da formação inicial

☐

Especialização em área diferente da formação inicial

☐

Mestrado em mesma área da formação inicial

☐

Mestrado em área diferente da formação inicial

☐

Doutorado em mesma área da formação inicial

☐

Doutorado em área diferente da formação inicial

Não dei continuidade

9 Situação ocupacional no período de conclusão do curso (média): 2014/2015/2016 * Marcar
apenas uma oval.

- ☐ Trabalha
- ☐ Não trabalha

10. Situação ocupacional no momento atual * Marcar
apenas uma oval.

- ☐ Trabalha
- ☐ Não trabalha

11. Campo de atuação profissional atual * Marcar
apenas uma oval.

- ☐ Setor público em mesma área da formação inicial
- ☐ Setor público em área diferente da formação inicial
- ☐ Setor privado em mesma área da formação inicial
- ☐ Setor privado em área diferente da formação inicial
- Procurando emprego

12. Renda familiar/pessoal no período de conclusão do curso (Média): 2014/2015/2016 * Marcar
apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ 1 a 3 salários mínimos
- ☐ 3 a 5 salários mínimos
- Acima de 5 salários mínimos

13. Renda familiar/pessoal no momento atual *
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ 1 a 3 salários mínimos
- ☐ 3 a 5 salários mínimos
- Acima de 5 salários mínimos

14. Instrução da mãe no período de conclusão de curso (média): 2014/2015/2016 * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Fundamental completo

Fundamental incompleto Não frequentou escola 15 **Instrução da mãe no momento atual** * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Fundamental completo

Fundamental incompleto

Não frequentou escola

16. Instrução do pai no período de conclusão de curso (média): 2014/2015/2016 * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Fundamental completo

Fundamental incompleto

Não frequentou escola

17. Instrução do pai no momento atual * Marcar

apenas uma oval.

☐

Ensino superior completo

☐
☐

Ensino superior incompleto

☐
☐

Ensino médio completo

☐
☐

Ensino médio incompleto

Fundamental completo

Fundamental incompleto

Não frequentou escola

Avaliação dos impactos da formação em Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo no campo pessoal e profissional dos Egressos do curso.

Aqui você deve responder em uma escala de 1 a 4 o grau de favorecimento ou desfavorecimento com relação aos impactos da formação obtida no curso no seu campo pessoal (Crescimento pessoal, Mudanças de pensamento e valores, Aprendizagem adquirida, Relacionamento interpessoal) e

profissional (Eficácia na procura por emprego, Estabilidade financeira, Realização profissional, Reconhecimento profissional).

18. Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto ao seu crescimento pessoal? *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

Desfaforável

☐
☐
☐
☐

Favorável

19 Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto a mudança de pensamento e valores? * Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

Desfavorável

☐
☐
☐
☐

Favorável

20. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto a aprendizagem adquirida? ***

Marcar apenas uma

oval.

	1	23	4	
Desfavorável	☐	☐	☐	Favorável

21. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto ao seu relacionamento interpessoal? *** *Marcar apenas uma oval.*

	1	23	4	
Desfavorável	☐	☐	☐	Favorável

22. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto a eficácia na procura por emprego? ***

Marcar apenas uma

oval.

	1	23	4	
Desfavorável	☐	☐	☐	Favorável

23. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto a estabilidade financeira? ***

Marcar apenas uma

oval.

	1	23	4	
Desfavorável	☐	☐	☐	Favorável

24. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto a realização profissional? *** *Marcar apenas uma oval.*

	1	23	4	
Desfavorável	☐	☐	☐	Favorável

25. **Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto ao reconhecimento profissional? *** *Marcar apenas uma oval.*

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS EGRESSOS

- 01) Quais os motivos te levaram a escolher o curso de pedagogia-Área de aprofundamento em Educação do Campo?**
- 02) Quais eram as suas expectativas no último período do curso quanto ao seu futuro profissional após conclusão? Essas expectativas foram atendidas? Por quê?**
- 03) Atualmente você está trabalhando? Em que área e como vem atuando?**
- 04) Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto ao seu desenvolvimento pessoal?**
- 05) Como você avalia os impactos da formação obtida no curso quanto ao seu campo profissional?**
- 06) Quais os aspectos que você considera negativos e positivos do curso em questão e quais as suas sugestões para melhoria da qualidade da formação oferecida?**

Fonte: Quadro elaborado pelo autor – (2019).

Roteiro de questões para entrevista com a Ex-coordenadora do Curso	
1 – Quando nasceu a ideia de criar o Curso de pedagogia voltado para área da Educação do Campo?	
2 – Como se deu o processo de criação do Curso de Pedagogia – Educação do Campo?	
3 – Quais os marcos históricos que fundamentam e norteiam a proposta pedagógica do Curso?	
4 – Quais os limites, avanços e desafios encontrados durante o processo de criação do Curso?	
5 – Como a formação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do campo tem contribuído na vida dos sujeitos que passaram por essa formação?	
5 – Quais as perspectivas sobre o futuro do curso frente ao atual contexto educacional brasileiro?	

Estrutura curricular do Curso Pedagogia – Educação do campo - (2019)

1º Semestre		
Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Filosofia da Educação	75h	Obrigatória
Sociologia da Educação	75h	Obrigatória
Psicologia da Educação	75h	Obrigatória
História da Educação	75h	Obrigatória
Carga horária total: 300h		
2º Semestre		
Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Metodologia do Trabalho Científico	60h	Complementar obrigatória
Política Educacional	60h	Complementar obrigatória
Fundamentos Socio-históricos da Educação do Campo	60h	Obrigatória
Português Instrumental	60h	Obrigatória
Carga horária total: 240h		
3º Semestre		
Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental	60h	Obrigatória
Alfabetização: Processos, Métodos e Práticas	75h	Complementar obrigatória
Gestão de Processos Educativos em Escolas do Campo	60h	Obrigatória
Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo I	75H	Complementar obrigatória
Carga horária total: 270h		
4º Semestre		
Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Fundamentos da EJA - Pedagogia do Campo	60h	Complementar obrigatória
Didática	60h	Complementar

		obrigatória
Educação e Movimentos Sociais	60h	Obrigatória
Pesquisa e Prática educativas na Educação do Campo II	60h	Complementar obrigatória
Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas	60h	Obrigatória

Carga horária total: 300h

5º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo I	90h	Complementar obrigatória
Estágio Supervisionado I	75h	Obrigatória
Conteúdo e Metodologia do Ensino De Português	60h	Obrigatória

Carga horária total: 240h

6º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Estágio Supervisionado II	90h	Obrigatória
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática	75h	Obrigatória
Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo II	90h	Complementar obrigatória

Carga horária total: 225h

7º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Currículo e Educação	60h	Complementar obrigatória
Estágio Supervisionado III	120h	Obrigatória
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	60h	Obrigatória
LIBRAS	60h	Complementar obrigatória

Carga horária total: 300h

8º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
-------------	---------------	----------

Estágio Supervisionado IV - Pedagogia do Campo	120h	Obrigatória
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	60h	Obrigatória
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	60h	Obrigatória

Carga horária total: 240h

9º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Educação Popular	60h	Obrigatória
Artes e Educação	60h	Complementar obrigatória
Organização e Prática de EJA	60h	Complementar obrigatória
Estágio Supervisionado V - Pedagogia do Campo	90h	Obrigatória

Carga horária total: 270h

10º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Teorias e Práticas da Educação Popular	75h	Obrigatória
Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia do Campo	60h	Complementar obrigatória

Carga horária total: 135h

Componentes Curriculares Optativos E Complementares Flexíveis

Disciplinas	Carga Horária	Natureza
Educação Sexual	60h	Optativa
Ética Profissional	60h	Optativa
Educação e Desenvolvimento Sustentável	30h	Optativa
Tópicos Especiais em Educação do Campo III	120h	Complementar flexiva
Tópicos Especiais em Educação do Campo IV	30h	Complementar flexiva
Seminários Temáticos em Educação Ambiental	60h	Optativa
Educação Ambiental	60h	Optativa
Escola Rural e Classes Multisseriadas	30h	Optativa
Educação e Juventude rural	30h	Optativa

Tópicos Especiais em Educação do Campo I	60h	Complementar flexiva
Topicos Especiais em Educação do Campo II	75h	Complementar flexiva
Educação e Trabalho no Campo	60h	Optativa
Tecnologia Educacionais E Processos Inclusivos	60h	Optativa
Educação Infantil	60h	Optativa
Métodos e Técnicas em Educação Especial	60h	Optativa
Educação das Relações Étnico raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	60h	Optativa
Tópicos Especiais em Educação do Campo V	30h	Complementar flexiva
Tópicos Especiais em Educação do Campo VI	45h	Complementar flexiva
Planejamento e Avaliação Educacional	60h	Optativa
Organização e Prática da Educação Especial	60h	Optativa
Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável	30h	Optativa
Educação Ambiental	60h	Optativa
Escola Rural e Classes Multisseriadas	60h	Optativa
Escola Rural E Classes Multisseriadas	30h	Optativa
Carga Horária Total: 1290h		
Carga Horária Total: 3280h		

Fonte: Resolução nº 47/ 2009. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf>>
Acesso em: 28 de abr. de 2019.

 Portal Coordenação Graduação	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 03/06/2019 18:02	 SIGAA
---	--	---

RELATÓRIO DE INGRESSOS, RETENÇÕES E EGRESSOS

Ano Inicial: 2010

Ano Final: 2019

Curso: PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) (LICENCIATURA)/CE - João Pessoa

João Pessoa - PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - LICENCIATURA - EDUCAÇÃO DO CAMPO - N																							
Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Trancamentos de Programa																				
			2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
2010.1	42	2	0	5	3	1	0	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
2010.2	62	1		0	3	3	2	3	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	16
2011.1	58	0			0	1	1	4	1	0	2	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	14
2011.2	47	1				0	1	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	7
2012.1	57	7					0	4	3	2	2	1	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	17
2012.2	53	6						0	4	1	1	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	11
2013.1	59	12							0	4	1	4	2	1	1	1	2	0	1	0	0	0	17
2013.2	39	5								0	2	4	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	11
2014.1	49	5									0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	5
2014.2	40	15										0	3	3	2	2	0	0	1	0	0	0	11
2015.1	60	18											0	1	0	2	2	3	1	2	0	0	11
2015.2	55	21												0	0	4	3	4	1	1	0	0	13
2016.1	55	19													0	2	3	5	3	0	0	0	13
2016.2	44	23														0	3	9	4	1	0	0	17
2017.1	54	22															0	1	4	4	0	0	9
2017.2	43	28																0	2	2	0	0	4
2018.1	61	31																0	4	0	0	0	4
2018.2	58	45																	0	0	0	0	0
2019.1	50	44																		0	0	0	0
2019.2	46	0																			0	0	0
Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Cancelamentos de Programa																				
			2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
2010.1	42	2	3	1	11	4	6	4	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	33
2010.2	62	1		2	7	3	15	6	3	1	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	41
2011.1	58	0			4	2	2	4	2	2	2	3	2	0	4	0	1	3	0	1	0	0	32
2011.2	47	1				3	5	9	6	4	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	30
2012.1	57	7					5	0	10	4	1	2	2	0	0	2	0	0	0	1	0	0	27
2012.2	53	6					1	0	1	13	1	3	3	0	4	0	0	0	1	0	0	0	27
2013.1	59	12							0	1	11	2	2	1	2	0	0	0	0	1	0	0	20
2013.2	39	5								0	5	3	4	0	2	0	0	1	0	0	0	0	15
2014.1	49	5									2	0	24	0	3	2	0	0	1	0	0	0	32
2014.2	40	15										0	9	0	8	0	2	2	0	0	0	0	21
2015.1	60	18											12	3	11	3	0	4	2	1	0	0	36
2015.2	55	21												1	0	12	1	3	1	3	0	0	21
2016.1	55	19													19	1	3	4	1	2	0	0	30
2016.2	44	23														1	0	8	3	3	0	0	15
2017.1	54	22															0	0	15	3	0	0	18
2017.2	43	28																1	0	11	0	0	12
2018.1	61	31																	17	0	0	0	17
2018.2	58	45																		11	0	0	11
2019.1	50	44																			0	0	0
2019.2	46	0																				0	0
Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Integralizações de Programa																				
			2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
2010.1	42	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8
2017.2	43	28																1	0	11	0	0	12
2018.1	61	31																	17	0	0	0	17
2018.2	58	45																		11	0	0	11
2019.1	50	44																			0	0	0
2019.2	46	0																				0	0
Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Integralizações de Programa																				
			2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
2010.1	42	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8

Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Integralizações de Programa																				
			2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	Total
2010.2	62	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	2	1	0	1	0	0	0	0	0	20
2011.1	58	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6	1	5	2	1	0	0	0	26
2011.2	47	1				0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	2	3	0	2	0	0	17
2012.1	57	7					0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	11	5	2	2	0	0	25
2012.2	53	6						0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	9	1	6	0	0	24
2013.1	59	12							0	0	0	0	0	0	0	1	0	12	4	3	0	0	20
2013.2	39	5								0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	0	0	14
2014.1	49	5									0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	5
2014.2	40	15										0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015.1	60	18											0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015.2	55	21												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016.1	55	19													0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016.2	44	23														0	0	0	0	0	0	0	0
2017.1	54	22															0	0	0	0	0	0	0
2017.2	43	28																0	0	0	0	0	0
2018.1	61	31																	0	0	0	0	0
2018.2	58	45																		0	0	0	0
2019.1	50	44																			0	0	0
2019.2	46	0																				0	0