

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO POPULAR**

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: Estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação da UFPB e
UFCG de 2019 a 2023**

JOÃO PESSOA/PB

2025

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO:
estudos realizados nos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG de
2019 a 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa Educação Popular, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232e Santana, Juliana França de.

A educação do campo na produção do conhecimento acadêmico : estudos realizados nos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG de 2019 a 2023 / Juliana França de Santana. - João Pessoa, 2025.
124 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Conhecimento acadêmico - Produção. 3. Educação popular. 4. Movimentos sociais - Populares do campo. 5. Políticas públicas - Educação.
I. Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)



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



RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

Eu, Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, orientador do trabalho final da aluna Juliana Franca de Santana matrícula 20231010019, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica da mencionada aluna, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 23 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que a mestranda Juliana Franca de Santana cursou 26 créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Inglês.

Na apresentação da dissertação, intitulada “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: Estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação da UFPB e UFCG de 2019 a 2023”, realizada no dia 07 de março de 2025, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj> do Programa de Pós-Graduação em Educação, a mestranda Juliana Franca de Santana obteve conceito **APROVADA**, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

PROFESSOR(A)	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Severino Bezerra da Silva	Dr.	UFPB
Iranete de Araújo Meira	Dra.	UEPB
Ana Celia Silva Menezes	Dra.	UFPB
Daniella de Souza Barbosa	Dra.	UFPB

Diante do exposto, considerando que a aluna Juliana Franca de Santana dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apta a obter o Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 07 de março de 2025

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Orientador



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



FICHA DE AVALIAÇÃO

EXAME DE: DISSERTAÇÃO

CURSO/PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

LINHA DE PESQUISA: Educação Popular

AUTORA: Juliana Franca de Santana

TÍTULO DO TRABALHO “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: Estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação da UFPB e UFCG de 2019 a 2023”.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

OBSERVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

As professoras doutoras analisaram a DISSERTAÇÃO COMO APROVADA e emitiram as seguintes observações: as contribuições Teórico-metodológicas e de pesquisa da Dissertação; tema e pesquisa relevante para a reconstituição da memória do conhecimento produzido nos PPGEs da UFPB e UFCG, na área de Educação do Campo e Educação Popular; construção de fontes escritas para a História da Educação do Campo na Paraíba; produção de catálogo sobre o período estudado, destacando pesquisadores e temas pesquisados no PPGE, sobre a Educação do Campo e Educação Popular; entre outras. A banca indica a Dissertação de Juliana Franca de Santana para PUBLICAÇÃO, de forma integral e em periódicos.



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



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA JULIANA FRANCA DE SANTANA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Severino Bezerra da Silva	UFPB	 Documento assinado digitalmente SEVERINO BEZERRA DA SILVA Data: 08/03/2025 09:55:27-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Iranete de Araújo Meira	UEPB	 Documento assinado digitalmente IRANETE DE ARAUJO MEIRA Data: 08/03/2025 11:11:23-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Ana Celia Silva Menezes	UFPB	 Documento assinado digitalmente ANA CELIA SILVA MENEZES Data: 08/03/2025 11:44:45-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Daniella de Souza Barbosa	UFPB	 Documento assinado digitalmente DANIELLA DE SOUZA BARBOSA Data: 10/03/2025 06:51:56-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 07 de março de 2025



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



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA JULIANA FRANCA DE SANTANA, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos sete (07) dias do mês de março do ano dois mil e vinte e cinco (2025), às 10:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda Juliana Franca de Santana, matrícula 2024, intitulada “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: Estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação da UFPB e UFCG de 2019 a 2023”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Severino Bezerra da Silva Orientador /PPGE/UFPB); Iranete de Araújo Meira (UEPB); Ana Celia Silva Menezes (UFPB); Daniella de Souza Barbosa (PPGE/UFPB) e demais convidados. O Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra à mestranda Juliana Franca de Santana, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda Juliana Franca de Santana, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda Juliana Franca de Santana respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

As professoras doutoras analisaram a DISSERTAÇÃO COMO APROVADA e emitiram as seguintes observações: as contribuições Teórica-metodológicas e de pesquisa da Dissertação; tema e pesquisa relevante para a reconstituição da memória do conhecimento produzido nos PPGEs da UFPB e UFCG, na área de Educação do Campo e Educação Popular; construção de fontes escritas para a História da Educação do Campo na Paraíba; produção de catálogo sobre o período estudado, destacando pesquisadores e temas pesquisados no PPGE, sobre a Educação do Campo e Educação Popular; entre outras. A banca indica a Dissertação de Juliana Franca de Santana para PUBLICAÇÃO, de forma integral e em periódicos.

A seguir, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda Juliana Franca de Santana, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 07 de março de 2025.

DEDICATÓRIA

A minha família, por me deixarem exemplos belíssimos de como ser humano(a).

Aos povos do campo, por estarem na linha de frente na luta pelo que é nosso.

A toda e qualquer oprimido(a) que ainda imagina, sonha e corre atrás do possível.

AGRADECIMENTOS

Faço aqui um esforço para não esquecer de quem teve sua parcela significativa nesta fase da minha vida que iniciou nos estudos para o processo seletivo e culmina na defesa da pesquisa que trará à minha família o primeiro título de mestra. A escrita acadêmica de fato é solitária, mas definitivamente não cheguei até aqui sozinha.

Primeiramente agradeço a minha mãe, Jussara, que nunca mediu esforços para me possibilitar estar onde eu quisesse. Ela é minha referência de força e independência, inteligência e sabedoria, de pessoa que vai em busca dos desejos com autonomia, não se cala, Sara, minha rainha. Agradeço ao meu pai Santana que na minha pequena infância me possibilitou viver arte e adulta se faz presente nos momentos que preciso. Sou feliz por poder dizer que meu pai é e quer ser presente. Sou filha de Jussara França Silva e José Severino de Santana, neta de Marlene França e Mário Honório. Sou França, Silva e Santana, os agradeço pela história e cultura que me foi deixada. Ainda em família agradeço a mais linda irmã, que é por mim sempre que preciso, minha melhor amiga Lívia França. Quando eu disse que não conseguia mais, ela disse que eu conseguia sim e estava certa, obrigada me impulsionar até aqui. Sou tua fã.

Agradeço aos meus primos amigos Renan, Luan, Thiago, Camilla, Carol e Manuca por me lembrarem como é bom ser quem eu sou e de onde venho e isso é muito importante dentro da Academia. Obrigada! Agradeço às minhas tias Creuza França (Tia Queu), Jurema França (Tia Ju), Jascitara França (Tia Taia), Jaciara França (Tia Nenem), Maria das Graças (Tia Graça) e Michelle pelos domingos em família nos quais pude aprender sobre meu trabalho, sobre a vida, sobre os saberes presentes na família França Silva. Talvez elas não saibam, mas após esses momentos de reconexão minha escrita fluía e ganhava outros sentidos. Obrigada pela valiosa herança de saber o que é ser e ter família. Agradeço então à minha família França Silva e aos Santana que carrego em minha identidade.

Agradeço ao meu povo que anda comigo, cuida e ensina a caminhar na vida.

Agradeço ao professor Severino Bezerra da Silva, por ter sido orientador parceiro, o que me possibilitou uma escrita leve, autônoma e debates tranquilos fundamentais para uma escrita. Sou feliz por poder contar com a contribuição de alguém que está presente na construção de conhecimento sobre Educação do Campo na Paraíba. Uma honra tê-lo como orientador.

Agradeço aos meus amigos que me proporcionaram as pausas necessárias para continuar os catálogos, análises e escrita da dissertação. Acompanharam todo o processo e por isso muito obrigada. Os nomeio em ordem alfabética pois meu amor é grande e não é demais e nem de menos: Anderson Oliveira, Flávio Rodrigues, Mariana França, Maria Rita, Milena Olinto, Thayná Oliveira, Vagner Dutra. Aprendo tanto com eles e elas, obrigada!

Agradeço às amigas que conheci no curso de mestrado e se tornaram pessoas impulsionadoras da minha carreira acadêmica. Anne Karoline, Ênya Fernandes, Geyslla Cardarelli e Larissa Gorgonho, vocês são mulheres incríveis! Obrigada por contribuírem com minha pesquisa e com meu crescimento. Que presente ganhei ao conhecer vocês!

Agradeço à professora que um dia me perguntou sobre o que eu gostaria de escrever na conclusão da graduação, me ouviu e apostou no que eu tinha a dizer e “me convidou” pra ser orientadora do meu trabalho. Essa atitude de acreditar em mim, me trouxe até aqui e aos próximos passos acadêmicos. Muito agradecida professora Dra. Ana Célia Silva Menezes, uma inspiração de educadora, militante e acadêmica, de mulher negra intelectual e de amiga. Aproveito para agradecer à professora Maria Margareth de Lima que, sempre muito afetuosa, verbalizou o potencial que via em mim quando contava minhas dúvidas e desafios, me apresentando com conselhos valiosos para seguir academicamente. Obrigada! Agradeço ao professor Orlandil de Lima Moreira que de forma acolhedora me ensina em nossos encontros. Vocês fazem parte das minhas referências e por isso, agradeço e celebro o cruzamento dos nossos caminhos ao longo desse processo.

Agradeço ao coletivo que compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório da Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba por ser o espaço formativo em que pude exercitar a pesquisa e escrita acadêmica, além das ações de extensão vinculadas ao grupo que me conectam com a teoria e prática da Educação Popular.

Agradeço a Capes por fomentar programas de apoio aos pesquisadores. O recurso disponibilizado me possibilitou a participação em eventos, aquisição de livros e a continuidade no curso de Mestrado.

Agradeço aos professores da minha trajetória de mestranda que tanto me ensinaram sobre pesquisa e de forma carinhosa, ainda quando em situações de discordância. A Munique Massaro e Eduardo Jorge, agradeço demais a existência de vocês.

Por último, agradeço ao meu eu do passado por aguentar firme, respirar fundo, não temer buscar apoio, resistir às opressões, reconhecer falhas e construir novos caminhos.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o lugar da Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Paraíba e é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo compreender o estado do conhecimento da Educação do Campo na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação da Paraíba de 2019 a 2023, tendo em vista a identificação das contribuições à pesquisa e ao campo de conhecimento da Educação do Campo. Para tal, alguns objetivos específicos foram traçados, quais sejam: Contextualizar aspectos históricos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e os enlaces com a Educação Popular; Debater as concepções de produção de conhecimento da Educação do Campo; identificar nas teses e dissertações aspectos relativos à pesquisa acadêmica e ao campo de conhecimento da Educação do campo. Desta feita, foi realizado um estudo do tipo estado da arte, referenciado em Ferreira (2002) e Romanowsky e Ens (2006), que para a coleta de dados teve como fontes o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e repositórios institucionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os dados coletados foram classificados em tabelas elaboradas a partir das categorias de análise Tipo de Pesquisa, Referencial Teórico, Objeto da pesquisa; Orientadores; Tema; Territórios e Sujeitos do Campo; e passaram pela análise temática embasada nos escritos de Braun e Clarke (2006). Sobre o aporte teórico, baseia-se em três categorias, sendo essas: Educação do Campo, Produção de conhecimento sobre Educação do Campo e Educação Popular. Sobre a Educação do Campo foram consultados os cadernos da coleção Por uma Educação do Campo, as pesquisas de Caldart (2002; 2008; 2023), Freitas (2011), Batista (2014), Arroyo (2006; 2020), filósofos contemporâneos Bispo dos Santos (2023), Krenak (2019; 2020) e o pesquisador Rufino (2019; 2021) que complementam o estudo com o olhar sobre a contracolonialidade. Sobre a Educação Popular, o estudo está ancorado em Freire (1967; 1974), Brandão (2006; 2009) e Torres (2010). Sobre a produção de conhecimento acadêmico da Educação do Campo, Molina (2006; 2010), Fernandes (2006) e pesquisas de Medeiros e Dias (2015) e Santos (2020).

Palavras-chave: Educação do Campo; Produção Acadêmica; Educação Popular; Movimentos Sociais Populares do Campo; Políticas Públicas.

RESUMEN

Esta disertación trata sobre el lugar de la Educación del Campo en los Programas de Posgrado en Educación en Paraíba y es el resultado de una investigación que tiene como objetivo comprender el estado del conocimiento de la Educación del Campo en la producción académica de los Programas de Posgrado en Educación en Paraíba de 2019 a 2023, con vistas a identificar contribuciones a la investigación y al campo de conocimiento de la Educación del Campo. Para ello, se trazaron algunos objetivos específicos, a saber: Contextualizar aspectos históricos, políticos y pedagógicos de la Educación del Campo y los vínculos con la Educación Popular; Discutir los conceptos de producción de conocimiento en la Educación del Campo; Identificar en tesis y disertaciones aspectos relacionados con la investigación académica y el campo de conocimiento de la Educación del Campo. En esta ocasión, se realizó un estudio de estado del arte, referenciado en Ferreira (2002) y Romanowsky y Ens (2006), que para la recolección de datos tuvo como fuentes el portal de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDBTD) y repositorios institucionales de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). Los datos recolectados fueron clasificados en tablas elaboradas en base a las categorías de análisis Tipo de Investigación, Marco Teórico, Objeto de Investigación; Asesores; Tema; Territorios y Sujetos del Campo; y se sometió a un análisis temático basado en los escritos de Braun y Clarke (2006). En cuanto al aporte teórico, se basa en tres categorías, a saber: Educación del Campo, Producción de conocimientos sobre Educación del Campo y Educación Popular. Respecto a la Educación del Campo, se consultaron los cuadernos de la colección Por una Educación del Campo, así como las investigaciones de Caldart (2002; 2008; 2023), Freitas (2011), Batista (2014), Arroyo (2006; 2020), los filósofos contemporáneos Bispo dos Santos (2023), Krenak (2019; 2020) y el investigador Rufino (2019; 2021) quienes complementan el estudio con una mirada a la contracolonialidad. Respecto a la Educación Popular, el estudio se ancla en Freire (1967; 1974), Brandão (2006; 2009) y Torres (2010). Sobre la producción de conocimiento académico en Educación del Campo, Molina (2006; 2010), Fernandes (2006) y las investigaciones de Medeiros y Dias (2015) y Santos (2020).

Palabras clave: Educación del Campo; Producción académica; Educación Popular; Movimientos sociales populares del campo; Políticas Públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeto Transformativo Sequencial.....	50
Figura 2 – Escolhas metodológicas da pesquisa.....	54
Figura 3 – Categorias conceituais das teses dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)	90
Figura 4 – Categorias conceituais das dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações por estado na região Nordeste.....	65
Gráfico 2 – Orientadores das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	68
Gráfico 3 – Volume de teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	70
Gráfico 4 – Volume de dissertações sobre Educação do Campo do programa de pós-graduação em Educação da UFCG (2019-2023)	70
Gráfico 5 – Volume de teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB (2019-2023).....	71
Gráfico 6 – Abordagens das teses e dissertações sobre Educação do campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	74
Gráfico 7 – Tipos de pesquisas das teses e dissertações sobre Educação do Campo da UFPB e UFCG (2019-2023).....	82
Gráfico 8 – Temas das teses dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos do PRONERA na Paraíba (1998-2008).....	29
Tabela 2 – Critérios de inclusão e exclusão de pesquisas.....	57
Tabela 3 – Abordagens das teses e dissertações sobre Educação do campo das pós-graduações em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	75
Tabela 4 – Tipos de pesquisa e fundamentação teórica das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	83
Tabela 5 – Temas e subtemas das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	96
Tabela 6 – Objetos de pesquisa das teses e dissertações sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	99
Tabela 7 – Territórios pesquisados nas teses e dissertações sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	102
Tabela 8 – Sujeitos das pesquisas sobre Educação do Campo nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023).....	105

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha De Educação Popular Da Paraíba
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LCP	Liga Dos Camponeses Pobres
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MOVA	Movimento de Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONG	Organização não governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PE	Pernambuco

PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEDUP	Serviço de Educação Popular
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	AO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	16
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO PEDAGÓGICO POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL.....	24
2.1	Elementos históricos da Educação do Campo.....	24
2.2	Concepções da Educação do Campo.....	33
2.3	Os enlaces entre Educação do Campo e Educação Popular.....	36
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO.....	43
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	49
4.1	Escolhas metodológicas e procedimentos da pesquisa.....	54
5	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA PARAÍBA: reflexões e debates.....	62
5.1	Educação do Campo na pesquisa acadêmica a nível nacional e da região nordeste... ..	62
5.2	A pesquisa em Educação do Campo na Paraíba.....	69
5.2.1	As escolhas teórico-metodológicas.....	72
5.2.2	Categorias conceituais e referencial teórico.....	89
5.2.3	Temas e objetos da pesquisa.....	93
5.2.4	Territórios e Sujeitos da pesquisa.....	102
6	CONSIDERAÇÕES AO PORVIR.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A — CATÁLOGO PESSOAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFCG (2019-2023).....	117
	APÊNDICE B — CATÁLOGO PESSOAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB (2019-2023).....	119
	APÊNDICE C — CATÁLOGO PESSOAL DE TESES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB (2019-2023).....	122

1 AO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta dissertação versa sobre o lugar da Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Paraíba no período de 2019 a 2023 e pretende elucidar as contribuições ao campo de conhecimento da Educação do Campo a partir das teses e dissertações dos programas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A escolha dos Programas de Pós-graduação em Educação da Paraíba como campo de pesquisa se deu pelo elevado número de produções na área (Medeiros; Dias, 2016; Santos, 2020), além da relevância e maturidade científica das investigações realizadas na pós-graduação. Ademais, os programas contam com professores(as) pesquisadores(as) que vivenciaram os processos de expansão e luta da Educação do e no Campo no estado da Paraíba.

Esse compromisso pode ser comprovado nos estudos de Medeiros e Dias (2016) e Santos (2020). Ambos situam a Educação do Campo na região nordeste e revelam que a Paraíba se encontrava, de 1998 a 2019, no ponto alto de um panorama de volume de teses e dissertações publicadas nos Programas de Pós-graduação em Educação, com destaque para a UFPB que contava também com três grupos de pesquisa em execução sobre Educação do Campo (Santos 2020).

Visando a contemporaneidade da pesquisa e considerando a saturação das produções (Medeiros; Dias, 2015; Santos, 2020) que realizaram o levantamento e análise dos temas das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação do nordeste no período de 2013 a 2019 (que inclui, evidentemente, a produção científica da Paraíba), foi estabelecido então o recorte de cinco anos que inicia em 2019 e encerra em 2023.

A Educação do Campo é, sobretudo, uma luta dos sujeitos do campo que culminou em uma concepção de educação que desponta no final do século XX e se consolida no século XXI como uma proposta referenciada epistemologicamente em pedagogias críticas, elaborada a partir dos paradigmas contra hegemônicos dos movimentos sociais populares e das práticas dos sujeitos do campo na luta por terra, território, memória e ancestralidade. Essas raízes de luta delineiam a materialidade de origem da Educação do Campo: a luta pela terra, trabalho,

dignidade, cultura, educação, bem-viver e envolvimento social¹ (Bispo dos Santos, 2015 *apud* Rufino, 2021).

Foram as experiências compartilhadas no primeiro Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 na Universidade Federal de Brasília, que desencadearam a elaboração do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, documento que sintetizou os anseios e perspectivas de educadoras e educadores do campo sobre a realidade do meio rural. Mais tarde, as entidades promotoras do evento e parcerias iniciaram um movimento nacional de luta por educação pública de qualidade do e no campo que desencadeou encontros nacionais e estaduais.

Resultante dos debates e trocas de experiências desses encontros, foram elaborados documentos que apresentavam a Educação do Campo, seus princípios e fundamentos, mas também propostas de ação e pautas para a concretização do projeto na esfera pública, enquanto garantia do direito fundamental. Estes foram tomados como texto-base para a redação das normas que vieram a regulamentar o direito e diretrizes da modalidade na Educação Básica e na formação em nível superior.

Resultaram desse movimento de trocas e elaboração da Educação do Campo, conquistas legais que, no geral, definem princípios e especificidades formativas e organizacionais que demandam espaço na agenda política. Aos poucos a Educação do Campo tomou espaço na legislação brasileira com o reconhecimento das especificidades das escolas rurais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), abrindo caminhos para as Resoluções, decretos e pareceres favoráveis à implementação e fomento à Educação do Campo.

O meu encontro com a Educação do Campo aconteceu na universidade pública, quando ainda vivia em minha cidade natal Recife/PE e fui convidada a participar de um projeto de extensão em Educação do Campo da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2016. O projeto consistia em convidar pedagogos e educadores populares a participar do processo de formação no regime de alternância em um assentamento da Liga dos Camponeses Pobres (LCP) em Lagoa dos Gatos/PE. Lembro bem como as memórias, as casas e a mata

¹ Expressão utilizada pelo filósofo Bispo dos Santos (2015) em contraposição à concepção de “desenvolvimento” vinculada comumente ao pensamento capitalista de exploração e produção. Para ele, a vida é um evento cíclico e ecológico, portanto se faz necessário o envolvimento com a natureza, como um ato de amor, afeto e solidariedade, portanto, envolvimento social.

ensinavam o significado da Educação do Campo e eram complementados pelas teorias debatidas ao longo do curso.

Mas o encontro com a Educação veio antes disso. A profissão de educadora é recorrente na família. Sou filha de professora aposentada da rede pública, vivi a influência que teve o Movimento de Cultura Popular na educação de Recife e nos movimentos sociais da cidade. Não por acaso, me formei politicamente nos movimentos sociais urbanos, nos quais vivenciei a organização de militantes em defesa da moradia popular, contra a marginalização e desumanização de pessoas e o domínio da cidade pelo capital. Em movimento conheci formas de resistência do Campo como o Sítio Agatha em Sirinhaém/PE que possui outra “lógica” de desenvolvimento em áreas rurais e vivenciei potencialidades e contradições que me levaram também a escolher a educação como caminho profissional e ocupar este lugar de forma comprometida com a história do meu povo.

Nesse caminho ingressei no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba no ano de 2017 (finalizado em 2021) e no decorrer do processo (re)conheci meu povo, as fugas, apagamentos e recomeços dos meus ancestrais, também desterritorializados. Ao serem tiradas suas subjetividades, a etnia, a terra, rio, floresta, são jogados na pobreza dos centros urbanos, são excluídos, passam a fazer parte da cidade, que como Krenak (2019) diz, pegando emprestada a expressão de Viveiro de Castro, é uma máquina de fazer pobre.

Foi no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo que descortinei minha ancestralidade indígena e africana, de povos arrancados de suas raízes e forçados a reconstruir suas identidades em outros territórios. Sou da família França Silva, descendente indígena dos Taperaguases da cidade de Barreiros/PE: **“Quem são vocês que vêm da Jurema? É Taperaguases coberto de pena!”** (canto do caboclinho taperaguases criado em 1916). Raíz cultural vinda de meu avô que pela oralidade passou a informação para sua filha mais velha, Jurema, e dela até mim. Minha ascendência africana é de desconhecida etnia, por parte de avó. Nada sei. O que não é visto, dito e não é escrito, não está sendo lembrado. É apagado da história, da memória dos sujeitos, são desterritorializados.

Essa consciência de minha memória ancestral firmou meu compromisso com a Educação do Campo no âmbito da docência e da pesquisa. Após a trajetória de extensões e grupos de pesquisa cujos objetos de investigação foram os projetos e práticas pedagógicas da Educação Popular e Educação do Campo, finalizo a graduação realizando uma pesquisa participante em uma escola do campo da remanescente zona rural de João Pessoa/PB, em

busca dos enlaces epistemológicos e práticos entre ambos projetos e campos de conhecimento.

Os resultados da pesquisa foram inspiradores e suscitaram alguns questionamentos propulsores de outros caminhos investigativos: Que outras experiências estão sendo pesquisadas na Paraíba? Que outras questões estão sendo feitas sobre Educação do Campo? Quem são os sujeitos do campo envolvidos nessas pesquisas? Quais escolhas teórico-metodológicas estão sendo tomadas nas pesquisas sobre Educação do Campo? Que resultados estas pesquisas encontraram que contribuem com os campos de conhecimento da Educação do Campo? Questões no sentido de vislumbrar o cenário local da Educação do Campo.

Um breve levantamento no Repositório Institucional da UFPB exibiu cerca de 14 (quatorze) páginas contendo 130 resultados entre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), teses e dissertações sobre a Educação do Campo. Dentre eles, haviam trabalhos que investigavam aproximações teóricas contemporâneas, assuntos pertinentes à educação pública de qualidade, especificidades pedagógicas das diversas identidades que compõem o Campo e práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares ou não, sendo elas, no geral, em território paraibano ou regiões próximas.

Estava diante de um acervo fértil de produção intelectual e de contribuições ao campo de conhecimento da Educação do Campo, mas que estavam soltas, descosturadas, amontoadas online. Na curiosidade por leituras desses trabalhos que houvessem situado essa produção no tempo e espaço de produção de conhecimento na área, fiz uma busca nas principais plataformas de depósito de trabalhos acadêmicos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), Scielo, e Google Acadêmico, mas não houve resultados.

Fui orientada, mais tarde, da existência de um livro, publicado pela Editora UFPB em 2007, intitulado “Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)”, que registrou as produções dos programas de pós-graduação em Educação desde as primeiras defesas de mestrado até o ano de 2007 e dentre elas, estão produções sobre Educação do Campo. Mas ainda que seja possível identificar os temas discutidos a partir dos títulos e datas de publicação, não houve um debate sobre o conteúdo do material situando o campo de conhecimento ao longo desse tempo, além do abismo contextual entre o ano de 2007 e os anos atuais.

Revelava-se um cenário problemático no que tange à fragilidade do acompanhamento da produção acadêmica sobre a Educação do Campo das pós-graduações da Paraíba nos

últimos anos. Sendo o projeto da Educação do Campo um esforço coletivo de sistematização de ideias e práticas de movimentos sociais populares do campo e pesquisadores, as produções acadêmicas representam uma parte das contribuições ao campo de conhecimento que não pode ser deixada de fora de seu amplo contexto acadêmico.

O material carece de análise dos resultados das pesquisas, dos alinhavos que costumam os temas, metodologias e resultados das pesquisas para encontrar contribuições ao campo de conhecimento da Educação do Campo. Tal acompanhamento é necessário à fundamentação do projeto da Educação do Campo e é defendido pelo Movimento Por uma Educação do Campo, tendo em vista que as investigações oriundas de grupos ou linhas de pesquisa possibilitam a renovação do campo de conhecimento e consequentemente, uma formação adequada aos profissionais das escolas do campo (Molina e Freitas, 2011).

Essa renovação e fortalecimento da Educação do Campo faz parte do enfrentamento a uma estrutura social enraizada na colonialidade. O campo tem sido gravemente ameaçado nos últimos governos que abriram espaço para as violências dos conflitos no campo e extermínio de povos que vivem da e na floresta. Na medida em que empresários e latifundiários, exterminam as pessoas com ataques às reservas indígenas, destroem acampamentos, envenenam o solo para produção desenfreada, promovem queimadas, despreocupados com a finitude dos recursos naturais e com quem vive da relação saudável com estes, eliminam e afastam o sujeito do campo de seus lugares de direito, fica mais distante a possibilidade de adiar o fim do mundo.

Apesar do avanço político entre as décadas de 1980 e 1990 que garantiram uma legislação da Educação do Campo (Molina; Freitas, 2011), o projeto em todo território nacional encontra-se constantemente ameaçado sob cortes orçamentários, fechamento de escolas, precarização de diversos setores públicos, deslegitimação das conquistas dos movimentos do campo e pelos constantes ataques aos sujeitos do campo e seus territórios.

Os últimos cinco anos foram muito cruéis para o campo. Houve o massacre dos Yanomami, povo indígena do norte do país que vivem da agricultura e da pesca e passaram pela violenta destruição do solo pelo garimpo que causou fome e poluição dos rios, gerando mortes por envenenamento e violentos ataques dos garimpeiros a crianças da região (MAPA DE CONFLITOS, 2025); o rompimento de barragem no território dos Krenak, causando a morte do rio (Krenak, 2020); o assassinato de lideranças camponesas e acampados na luta pela reforma agrária e, infelizmente, outros tantos exemplos que poderiam ser citados para pincelar uma realidade etnocida e colonial que subjaz a realidade do campo ainda hoje.

Ademais, passaram por uma pandemia em que se popularizou a expressão “estamos no mesmo barco”, ao passo que quanto mais distante dos centros urbanos estivessem as populações, mais difícil se tornava o acesso à saúde pública. Essa realidade de exclusão e submissão dos povos do campo à organização urbana denota o lugar social determinado ao campo.

Identificar essas problemáticas, do micro ao macro, em paralelo ao reconhecimento da necessidade de acompanhamento e fundamentação da Educação do Campo, levou ao amadurecimento das inquietações anteriores e à elaboração da questão da pesquisa, qual seja: o que diz a produção acadêmica da Educação do Campo nos últimos cinco anos (2019-2023) no âmbito da pós-graduação da Paraíba e de que forma contribuem para o campo de conhecimento da Educação do Campo?

No caso concreto da Educação do campo no estado da Paraíba, nessa colaboração com os movimentos sociais e instituições públicas de ensino superior, cabe destacar a produção de (Costa e Silva, 2016) que trazem um estudo sobre a Educação do Campo na temporalidade de 1998 a 2008, situando geohistoricamente as experiências educativas, os sujeitos sociais e institucionais envolvidos e os recursos financeiros utilizados.

Nesta mesma direção, registramos a contribuição de Araújo e Silva (2011) uma memória que trata sobre a experiência da primeira turma do Curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, juntamente, com a Comissão Pastoral da Terra no período de 2004 a 2008. Entendemos que uma experiência pioneira será sempre um referencial para pensarmos os processos atuais vinculados à Educação do Campo.

O objetivo da pesquisa consiste em compreender o estado do conhecimento da Educação do Campo na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação da Paraíba de 2019 a 2023, tendo em vista a identificação das contribuições à pesquisa e ao campo de conhecimento da Educação do Campo. Para tal, alguns objetivos específicos foram traçados, quais sejam: Contextualizar aspectos históricos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e os enlaces com a Educação Popular; Debater as concepções de produção de conhecimento da Educação do Campo; identificar nas teses e dissertações aspectos relativos à pesquisa acadêmica e ao campo de conhecimento da Educação do campo.

O engajamento de professores pesquisadores aliados à luta da Educação do Campo, envolvidos com os movimentos sociais e com a agenda política de formação de professores, ao ocuparem cargos nas universidades levaram a aprovação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do

Campo, cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cursos de especialização, além de grupos de pesquisa e extensão que, de forma geral, representam o compromisso da universidade com o projeto e movimentos sociais populares do campo.

A escolha do recorte da Paraíba se deu por esta ser terreno pulsante de luta, pois tem como herança os movimentos de educação popular, experiências como a da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), das escolas das Ligas dos Camponeses Pobres, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA) que teve sua atuação em João Pessoa e no interior da Paraíba, o Serviço de Educação Popular (SEDUP) no Brejo paraibano, ou seja, a Paraíba tem histórico de reação política e produção de conhecimento da Educação do Campo e Educação Popular ontem e hoje.

É o envolvimento dos sujeitos do campo, dos espaços acadêmicos da Paraíba com a Educação do Campo e a produção de conhecimento que justificam o recorte estabelecido. Damasceno e Bezerra (2004) e Medeiros e Dias (2015) associam esse envolvimento às circunstâncias históricas e ao Movimento Por uma Educação do Campo que continua vivo e em movimento através dos sujeitos dos movimentos sociais do campo ou sujeitos sensíveis às suas pautas e dos professores pesquisadores.

Então para atender ao objetivo da pesquisa, a escolha metodológica recaiu sobre uma pesquisa do tipo estado da arte, devido ao seu caráter bibliográfico qualitativo, organizativo, analítico e indicativo de contribuições a determinado campo de conhecimento, tendo em vista o rompimento com estruturas sociais (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006). Ademais, a própria literatura sobre Educação tem evidenciado a importância de acompanhar “o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação” (Romanowski; Ens, 2006, p.29).

Como fonte dos dados, foram selecionadas plataformas digitais de armazenamento de pesquisas: o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações², em comparação com os repositórios institucionais da Universidade Federal da Paraíba³ e Universidade Federal de Campina Grande⁴, as instituições paraibanas que possuem programas de pós-graduação em Educação. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão e retiradas as repetições, foi

²Acesso em: <http://bdtd.ibict.br>.

³Acesso em: <https://repositorio.ufpb.br/>.

⁴Acesso em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/>

formulada uma única base de dados elaborada pela pesquisadora, compondo então um catálogo pessoal.

O material coletado passou por análise temática a partir dos escritos de Braun e Clarke (2006) que no geral propõem uma codificação dos dados e níveis de revisão de confrontamento entre a repetição dos códigos, a existência de subtemas que revelem novos caminhos reflexivos, em suma, o refinamento dos temas possibilitado pela flexibilização das fases.

O aporte teórico baseia-se em duas categorias conceituais, sendo essas: Educação Popular e Educação do Campo, sendo a última ramificada também no campo teórico da produção de conhecimento sobre Educação do Campo, no diálogo entre teóricos clássicos e contemporâneos. Sobre a Educação Popular, o estudo está ancorado em Freire (1967, 1974), Brandão (2006, 2009) e Torres (2010). Sobre a Educação do Campo foram consultados os cadernos da coleção Por uma Educação do Campo, as pesquisas de Caldart (2002, 2004, 2023), Freitas (2011), Batista (2014) e Arroyo (2006, 2020). Sobre a produção de conhecimento acadêmico da Educação do Campo Molina (2006, 2010), Fernandes (2006) e as pesquisas de Medeiros e Dias (2015) e Santos (2020) compõem o aporte teórico.

A dissertação está dividida em cinco seções. A primeira voltado a introduzir o encontro com a área de conhecimento na trajetória pessoal, profissional e acadêmica e aspectos metodológicos da pesquisa; a segunda e terceira seção compõem o referencial teórico, sendo o segundo responsável por abordar concepções e elementos históricos da Educação do Campo nos enlaces com a Educação Popular e o terceiro trata da concepção de produção de conhecimento acadêmico da Educação do Campo. A quarta seção caracteriza os caminhos metodológicos, as escolhas e justificativas destas, apresentando a teoria que fundamenta a metodologia da pesquisa; enquanto a quinta seção, por sua vez, apresenta os resultados e análises sobre o acervo coletado, findando na seção seis com as considerações sobre as contribuições ao campo de pesquisa e área de conhecimento da Educação do Campo.

A pesquisa é fruto do compromisso com o Movimento Por Educação do Campo a partir do lugar que ocupo na universidade, para que a educação seja de fato para toda a população e com qualidade, para que se cumpra o papel de formação humana crítica, de proteção dos saberes de forma democrática e assim sendo, que esteja então em diálogo com a luta pela terra, pela escola do e no Campo, pela proteção às culturas populares do Campo, pelo direito de ser e viver com dignidade.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO PEDAGÓGICO POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL

Destino esta seção a situar a Educação do Campo na trajetória do Movimento Por uma Educação do Campo responsável pelo espaço ocupado hoje na agenda nacional, ainda que diante dos retrocessos enfrentados em governos antidemocráticos. Ao longo da escrita será possível encontrar a materialidade da Educação do Campo que é a luta pela democratização de acesso à terra - reforma agrária- rever a fonte citada origens da Educação do Campo: as conquistas legais, contextos históricos e princípios desenvolvidos no encontro dos movimentos sociais populares com organizações e entidades dispostas a pensar a educação vinculada às lutas pelo direito à terra, ao trabalho, à dignidade, cultura e educação.

Início o percurso narrando marcos históricos da luta pela Educação do Campo desvelando algumas concepções da Educação do e no Campo enquanto um novo paradigma, de onde partiu um novo projeto de educação no e do campo. Em seguida, com vistas a estabelecer suas especificidades e seu caráter contra hegemônico, estão as concepções de educação e conhecimento do projeto e logo após, encerrando a seção, o debate sobre a Educação Popular como o amparo epistemológico e metodológico da Educação do campo, matriz que inspira o caráter emancipatório articulado à valorização das identidades, culturas e epistemologias populares.

2.1 Elementos históricos da Educação do Campo

A narrativa da Educação do Campo enquanto movimento social e projeto de educação começa por volta dos anos 1950 com a articulação de sujeitos do campo em movimentos sociais, e toma força na década de 1990. Não podemos dizer, entretanto, que as reações ao projeto de sociedade urbanocêntrica e europeizada e homogeneizadora têm origem na mesma época, pois seria um descaso com os levantes dos povos indígenas e africanos, com os quilombos e as etnias sobreviventes que já se voltavam contra as opressões sofridas desde o momento da invasão. Foi a resistência e memória desses povos que possibilitou mais tarde, o surgimento de um movimento nacional organizado que tomou força nos fins do século XX no conflito político entre os movimentos sociais populares do campo contra o paradigma capitalista agrário⁵, ou paradigma rural tradicional, originado na biocolonialidade⁶ e no

⁵Para saber mais, ler Fernandes (2008).

⁶Conceito de Cajigas-Rotundo usado por Silva e Freitas (2023) para se referir aos dispositivos e posturas que coisificam e desumanizam os sujeitos envolvidos com a luta pela terra e pela biodiversidade, ou sustentabilidade,

imperialismo (Silva; Freitas, 2023).

Esse movimento político resultou no reconhecimento de um novo paradigma de caráter emancipatório, amparado na Educação Popular, nomeado paradigma da Educação do Campo⁷:

O paradigma e a concepção de educação do campo se constroem em oposição à concepção clássica de educação rural, histórica e politicamente construída, no Brasil, como instrumento de dominação ideológica. Aos poucos esta concepção de educação tem se constituído enquanto campo epistemológico, campo de um saber que tem exigido daqueles que se dedicam ao seu estudo uma reelaboração conceitual e metodológica da educação referenciada e referendada por um contexto específico, cujo processo tem resultado na desconstrução de um imaginário social, político e ideológico que nega a simetria entre campo e cidade, que não reconhece a relação de interdependência e cooperação, mesmo que dialética entre as relações produtivas e sociais construídas e atuantes nestes espaços” (Menezes, 2012, p. 52).

Se no projeto de Educação Rural os sujeitos do campo têm o único papel de receptores e reprodutores utilizando da educação pública como mecanismo de dominação, na Educação do Campo os sujeitos buscam seu lugar nas políticas sociais, para enfim desestabilizar as estratégias do Estado de manutenção do poder sobre a educação, cultura, economia e visão de mundo dos povos do campo. Por isso pode-se dizer que a Educação do Campo:

É um paradigma educativo emancipatório, autônomo, solidário, crítico, cidadão inspirado no pensamento educacional marxista, socialista, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e nas experiências e na pedagogia do movimento (Batista, 2009, p. 172).

É um paradigma que fundamenta um novo projeto de educação e sociedade e que está em constante construção e embate com a Educação Rural. A Educação do Campo nega o imaginário construído sobre sua existência e evidencia a relevância que os sujeitos do campo têm para a organização social, ademais das heranças culturais e sabedorias populares que sustentam o modo de vida de gerações de sujeitos do campo. Pensada por eles e não para eles, a Educação do Campo quebrou e quebra paradigmas por buscar a transformação social dos povos do campo excluídos historicamente.

do planeta. Cajigas-Rotundo (2007) faz uma crítica ao capitalismo sobre como agem com os recursos naturais, como se estivessem a serviço do ser humano.

⁷Para saber mais, ler Fernandes e Molina, 2004.

Até 1930 não havia menção a um modelo de educação voltada às zonas rurais do Brasil. Nessa época ocorreu um intenso processo de êxodo para a zona urbana, consequência da venda de um modelo de progresso nas cidades (Freitas, 2011). Com a justificativa de adaptar o campo ao que estava sendo posto como moderno, as elites brasileiras vestem o estigma da vocação agrária brasileira, imputado pelos Estados Unidos e demais países que tomavam a frente das políticas imperialistas e nacionalistas (Damasceno; Bezerra, 2004) e passam a pensar um modelo de educação para as zonas rurais, a Educação Rural.

Os debates travados partiam de paradigmas capitalistas agrários, aos quais convinha apenas a instrução para a produção agrícola proletária e em grandes propriedades. Não havia preocupação em possibilitar a produção da agricultura familiar, diminuir as desigualdades sociais a partir do letramento, afinal, “não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada” (Damasceno; Bezerra, 2004, p.77).

Foi um período em que foram instituídas políticas como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1951 no governo de Getúlio Vargas, que encabeçou projetos para “elevar os padrões de vida rurais”, mais tarde sendo coordenada pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), em 1956 (Ferreira; Souza, 2018); o projeto Edurural, criado em 1981, voltado para a diminuição do analfabetismo da região Nordeste; dentre outras políticas que levaram os olhares não só das elites, mas de setores como partidos de esquerda, setores progressistas da Igreja Católica, juntamente com os movimentos sociais populares e jovens universitários.

A mobilização popular pelas questões agrárias retoma força em 1980, como explicam Freitas (2011) e Batista (2014), devido a “redemocratização” brasileira, período em que os movimentos sociais populares retomaram suas pautas, em consonância ao contexto de justiça social que se formou neste momento. A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) foi o documento que marcou essa transição entre regimes de governo, pelo qual todas as leis deveriam guiar-se.

Ao instituir princípios para uma sociedade igualitária, “livre” e reconhecer direitos a todos os seres humanos, sem distinção, os movimentos sociais populares da cidade e do Campo retomaram as pautas que tiveram força na década de 1960. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 1996, sendo a terceira do país e a primeira a reconhecer, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodológica (Batista, 2014) para os meios rurais. Antes disso, apenas citava o termo

“educação rural” com o único objetivo de formar proletários para o mercado de trabalho agrário.

Evidentemente, uma adequação não é suficiente. Portanto, em meio a efervescência das lutas populares pela possibilidade de conquistar espaço na agenda nacional, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997. O evento foi organizado pelo “MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (Freitas, 2011, p. 39), abrindo caminhos para a elaboração da educação do e no Campo.

Conforme registraram Kolling, Nery e Molina (1999, p. 14), foi o momento de reconhecer coletivamente “a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho”, ou seja, reconhecer quem são os sujeitos do campo e o que compõe a materialidade da Educação do Campo.

Desse primeiro encontro originou-se, em 1998, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Acreditava-se que havia potências a serem trabalhadas e que se formava desse encontro uma concepção diferente de Educação. Essa Articulação foi responsável, dentre algumas funções, por promover seminários nacionais e pela produção intelectual para sistematizar as concepções e princípios da Educação do Campo (Arroyo; Fernandes, 1999), fundamentais na defesa da existência de um modelo de educação pensado com os sujeitos do Campo.

Os encontros estaduais contavam, principalmente, com a participação dos movimentos sociais populares do Campo, professores(as) do Campo, pesquisadores(as) e organizações, que partindo dos mesmos pressupostos de um projeto popular do Campo, realizaram análises de conjuntura e trocas de experiências. A partir da sistematização desses encontros, foram realizadas conferências nacionais de onde partiram textos-base para a elaboração das políticas públicas educacionais.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo aconteceu em 1998, com representantes da maioria dos estados brasileiros e novamente experiências foram compartilhadas, dando vida a uma teoria e projeto da Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que reconheciam a falsa relação de inferioridade existente entre campo e cidade nos debates, identificavam elementos pedagógicos fundamentais nas experiências educativas do meio rural para propor algo novo.

Miguel Arroyo (1999) cita na palestra deste evento que viu nas partilhas a potência dos rituais e dos gestos presentes nos encontros dos movimentos e no fazer educativo. Também reconheceu as experiências do ser humano como fonte de conhecimento e destacou as matrizes culturais como forte elemento a ser incorporado no projeto pedagógico da Educação do Campo para superar a visão estigmatizada e homogeneizadora a que são submetidas as populações não urbanas.

Foi ainda em 1998 que iniciaram as conquistas legais específicas para o projeto da Educação do Campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, por meio da Portaria nº 10 de 1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, regulamentada como política pública de Educação do Campo por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Sobre isso, Molina (2008) evidencia que a postura de luta do Movimento Por uma Educação do Campo no enfrentamento ao paradigma rural capitalista se dá através das políticas públicas porque a “materialidade desses direitos exige que o Estado construa políticas públicas para sua oferta” Molina (2008, p. 25). Não basta apenas citar o direito na lei, mas definir um espaço na agenda nacional para atender a estas demandas.

Nessa trajetória o Movimento organizou os Seminários junto com entidades e parcerias que pressionaram o Estado para a criação do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) no âmbito do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 1374 de 03 de junho de 2003 para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Instituiu em 2004 a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no escopo da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que em 2011 viria ser chamada de Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), articulando com o MEC ações de fomento à Educação do Campo e organizou a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo neste mesmo ano.

Foram ações que possibilitaram a execução de programas de governo como o próprio PRONERA, mas também o Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares), em 2005 e ProJovem Campo - Saberes da Terra, em 2007; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, o PRONATEC Campo (Batista, 2014).

Costa e Silva (2016) registraram o histórico do PRONERA no estado da Paraíba, trazendo à tona dados do INCRA de 1999 a 2008. Esse estudo revela o aumento de projetos

de assentamento e detalha os cursos oferecidos. Para os pesquisadores, os movimentos sociais tiveram um papel importante na concretização da política ao assumirem a função primordial de busca da demanda e acompanhamento dos cursos realizados. Ao todo, foram 18 cursos, dos quais o MST fez o acompanhamento de 9 e a CPT 8 destes cursos, chegando a realizar em parceria em um dos projetos.

A diversidade de áreas do conhecimento contempladas com a escolarização em áreas rurais através do PRONERA é algo a ser destacado em sua trajetória na Paraíba. A seguir é possível ver uma tabela do INCRA que resume⁸ o alcance da política do PRONERA no estado:

Tabela 1 – Cursos do PRONERA na Paraíba (1998-2008)

Início	Projeto	Total
1998	• Não houve projeto iniciado	00
1999	• Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Convênio INCRA/UEPB/FUNAPE/MST-CPT nº 54000.001925-99-69 • Curso Normal de Nível Médio do Magistério Convênio INCRA/UEPB-CAVN FUNAPEMST, nº 54000 002178-99-09	02
2000	Não houve projeto iniciado	00
2001	• Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio (Turma I) Convênio INCRA/UEPB/CAVN/FUNAPE/FIA/MST, nº 54320.001486/2001-07 e nº 54321.000930/2004	01
2002	• Não houve projeto iniciado	00
2003	• Curso de Educação de Jovens e Adultos EJA com escolarização dos educadores. Convênio INCRA/UEPB/FJA/CPT, nº 54320.000917/2003-71 • Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Turma I), concomitante com o ensino médio, Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.000327/2003-49 • Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio - (Turma II). Convênio INCRA/UEPB/CAVN/FIA/MST, nº 54320.000665/2003-81	03
2004	• Curso técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria (Turma II), concomitante com o ensino médio. Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.000383/2004-64 • Curso Normal de Nível Médio do Magistério. Convênio INCRA/UEPB/FJA/CPT, nº 54320.001103/2004-35	06

⁸Para saber mais, consultar Costa e Silva (2016).

	• Curso Técnico em Enfermagem. 54320.001099/2004-13 Convênio UFPB/FJA/CPT, nº 54320.001099/2004-13 • Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo. Convênio UFPB/FJA/MST, nº 54320.000957/2004-02 • Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Convênio UFPB/CAVN/FJA MST, nº 54320.000957/2004-02 • Curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Turma III), concomitante com o ensino médio. Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.001601/2004-8	
2005	• Curso de Alfabetização em áreas de assentamentos rurais EJA. Convênio UFCG/Parque Tecnológico/CPT, nº 54320.001771/2005-43 • Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais. Convênio UFPB/FJA/CPT, nº 54320.000767/2005-68 • Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais. Convênio UEPB/Parque Tecnológico/MST, nº 54320.001635/2005-53 - Curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia (Turma IV). Convênio EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.001670/2005-72 • Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria. Convênio UFPB/FJA/CAVN/MST, 54320.000388/2005-78 - Curso de Residência Agrária. Convênio UFPB/FJA/MST, nº 54000.001237/2005-50	06
Total		18

Fonte: INCRA/PRONERA-PB 2010 *apud* Costa e Silva (2016)

Educação do Campo conquistou espaço no Plano Estadual de Educação (PARAÍBA, 2015) que reconhece a necessidade de políticas públicas afirmativas de Educação do Campo para as zonas rurais, na medida em que reafirma as identidades diversas desses sujeitos e a perspectiva de campo enquanto espaço de possibilidades outras de conexão entre os seres humanos.

Mais tarde, outras iniciativas como o Saberes da Terra (2005) e o Projovem Campo - Saberes da Terra (2008) foram desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais do campo. Ademais dos cursos de nível superior ofertados através do PRONERA pela UFPB, o curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo ofertado no Centro de Educação do Campus I da UFPB; o Centro de Desenvolvidos do Semiárido (UFCG), no município de Sumé (PB), oferece curso de Licenciatura em Educação do campo destinado à formação para a docência multidisciplinar das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências

Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas do Campo.

Por isso a busca por uma legislação específica que tenha a participação dos movimentos sociais populares do Campo. O PRONERA é um exemplo de política que alcançou os objetivos do Movimento. De acordo com o relatório de pesquisa da “II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária: uma análise sobre o estado da Paraíba (1998-2011)” realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foram formados 6.892 jovens em diversos cursos na Paraíba desde a ótica do trabalho no campo, possibilitando vencer os obstáculos do desafio de atender o interior do país e formar os sujeitos desde os seus territórios (Caldart, 2008). A partir do PRONERA reflexões e ações pedagógicas foram realizadas, em diferentes modalidades da educação e na pós-graduação (Freitas, 2011), contribuindo ao debate sobre Educação do Campo e alcance político. Batista (2014) fez uma síntese das conquistas legais do Movimento Por uma Educação do Campo:

1) **Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001** e a **Resolução CNE/CEB 1, de 3/04/2002** que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 2) **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; 3) **Parecer CNE/CEB Nº:1/2006** que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); 4) **Decreto nº 7.352, de 4/11/2010** – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; 5) **Resolução CNE/CEB 4/2010**, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade de Educação Básica do Campo (Batista, 2014, p. 4).

A partir dessas políticas foi construída uma solidez na investida política dos sujeitos do Campo sobre a necessidade, e não opção, de uma escola que rompa com os processos de desumanização de sujeitos, exaltação da urbanidade, a reprodução de padrões de vida e como se relacionar com a natureza, dentre outras pautas relativas ao acesso e permanência de sujeitos do campo na escola.

Pereira e Silva (2020), estudando sobre o PRONERA, mais precisamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no campo, afirmam que o mesmo cria um ambiente de parceria e participação local em torno de uma Educação do e no Campo que dialoga com os camponeses e suas organizações e lideranças, em função da alfabetização, escolarização e profissionalização.

São muitos séculos de processos de apagamento e discriminação enraizadas na sociedade, portanto são muitas as demandas dos sujeitos do campo. A união do Movimento continuou traçando este caminho da disputa política para garantir o direito à memória e aprender desde sua cultura, respeitadas as especificidades da diversidade cultural do território brasileiro. Como resultado, houve destaques históricos na legislação brasileira, conquistas para a educação cigana, indígena e quilombola:

- a) Parecer CNE/CEB nº 14, de 14/09/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- b) Lei nº 11.645, de 10/03/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- c) Resolução CNE/CEB nº 5, de 22/06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- d) Resolução CNE/CEB nº 3/2012, que institui as diretrizes para o atendimento de educação escolar às populações em situação de itinerância;
- e) Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 5/06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- f) Parecer CNE/CP nº 06, de 02/04/2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas;
- g) Parecer CNE/CEB nº 3/2021, de 13/05/2021, reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que se refere às Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas;
- h) Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024, que institui a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena.

Em meio a isso, em 2019 a SECADI é encerrada pelo então presidente e só retorna em 2022, após os quatro anos de presidência em que a Educação do Campo e os sujeitos do Campo foram atacados das mais diversas formas, seja politicamente, epistemologicamente, fisicamente, cotidianamente com as violências contra as escolas do campo, acampamentos e sujeitos do campo, das quais muitos têm tombado na injusta guerra por terra travada por latifundiários.

Como resultado da volta da SECADI, em 2024 é aprovado o Projeto de Lei nº 2.789/2022 que altera a LDB de 1996 e insere um capítulo sobre a Educação do Campo. No artigo 57 são encontradas as definições de escolas do campo, sujeitos do campo e educação do

campo (Brasil, 2024); a legitimação de turmas com educandos(as) de idades diferentes que estejam em situação de aprendizagem; e regulamenta a fiscalização das justificativas dadas para o fechamento de escolas, dentre outras.

Silva e Ferreira (2023) trouxeram em um estudo recente que o projeto da Educação do Campo está preocupado com as reformas educacionais em curso: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio, (Lei de Conversão nº 34/2016) e o Projeto Escola Sem Partido (pretendida no governo Temer), Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. São políticas educacionais que objetivam homogeneizar o conhecimento, e ousar dizer que desestabilizar os movimentos sociais populares a partir de projetos que mascaram a tentativa de cercear a construção de uma consciência crítica e política na escola, que é inevitavelmente um aparelho público do Estado.

É uma disputa histórica entre projetos antagônicos. Após mais de 20 anos, o movimento de reação das populações do Campo conquistou um espaço na agenda nacional que fundamenta a continuidade da luta e o fomento à formação de professores e pesquisas nesta área. Roseli Caldart afirma que a Educação do Campo “não tem volta. Já tem raiz, se fez semente. E porque acreditamos que ela integra o futuro que pertence à classe trabalhadora; daqui, do mundo” (Caldart, 2023, p. 18). A Educação do Campo se concretizou enquanto projeto de educação, um novo paradigma de sociedade, modalidade de ensino, campo de pesquisa e segue na busca pela garantia dessas conquistas, que permanecem ameaçadas pelos mesmos paradigmas enraizados nos modelos político e econômicos da bancada ruralista e governos anti-democráticos.

2.2 Concepções da Educação do Campo

A Educação do campo se origina de uma luta ancestral, das resistências frente às manobras de colonização das identidades oprimidas, criadas para manter a concentração de poder e de terras no século XVI. Foram processos violentos de etnocídios e epistemicídios que pesam sobre os povos do campo ao longo de séculos.

O “Campo” é um dos pontos de partida para refletir sobre a Educação do Campo. É o termo escolhido para afirmar as identidades que participam da elaboração deste novo projeto caracterizado pela diversidade cultural e pedagógica. Cultural, porque no campo brasileiro existem modos de vida, identidades, práticas, saberes e costumes diversos que sustentam a experiência humana destes povos. E pedagógica, porque na realidade dos movimentos sociais

do campo, o processo educativo e a vida cotidiana estão imbricados, decorrendo do Campo diferentes práticas pedagógicas oriundas dessa diversidade cultural dos sujeitos. O Campo, é então:

(...) concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (Ramos, Moreira, Santos, 2004, p.35).

Para nós, seres humanos, a cultura é parte da experiência de existir, desta feita a experiência educativa em espaços escolares ou não, precisa considerar a cultura dos sujeitos envolvidos no processo (Freire, 1974). Alienar o sujeito de sua cultura acarreta sua desterritorialização, desumanização, afinal são “roubados em suas terras, culturas, valores. Humanidades” (Arroyo, 2020, p. 26). São submetidos a outras formas de existir, consumir e pensar a sociedade.

As culturas do campo ocupam o não-lugar nesta estrutura social enraizada na colonialidade que formou uma sociedade baseada na retirada da humanização dos povos originários e africanos quando lhes impuseram a subserviência, retirando-lhes ainda o que lhes era necessário para ser um Ser Humano: liberdade e cultura. Mas também retiraram o que é necessário à vida: moradia, alimentação, saúde. Por não performarem a hegemonia do modelo capitalista urbanocêntrico, tombaram muitos povos e novas estratégias do capitalismo surgem para consolidar a exclusão daqueles que não se encaixam nos paradigmas capitalistas agrários, ainda colonizadores.

Por tanto tempo resistindo aos processos de desterritorialização de seus povos, os sujeitos populares do Campo foram os únicos capazes de projetar uma educação e uma sociedade diferente dos modelos capitalistas agrários, aqueles pensados sob os moldes do consumo e da soberania entre culturas, povos e etnias. Essa concepção de educação foi absorvida pelo Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, que passa a ser reconhecido como Movimento Por uma Educação do Campo, avaliando serem suas pautas mais amplas que a pauta da escolarização (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002). Trago aqui alguns enunciados nos documentos que elucidam o projeto defendido pelo Movimento:

(...) este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo; ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (Kolling, Nery, Molina, 1999, p.29).

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos (Caldart, 2002, p.22).

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (...) E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele (Caldart, 2004, p.).

Palavras como pluralismo, identidade, social, projeto, política, pedagogia, sujeitos, se repetem nos textos sobre a Educação do Campo para consolidar a perspectiva e a proposta de educação do Movimento: educar é um processo político feito com a participação dos envolvidos, haja vista esse longo período de negação ao direito ontológico de aprender, “ser mais” (Freire, 1974), excluído das populações oprimidas durante muitos séculos.

Uma definição fundamental no projeto da Educação do Campo é a de quem são os sujeitos do campo que se afirmam enquanto identidades e modos de viver diversos. Na literatura e legislação vigente, eles e elas são camponeses(as), quilombolas, ribeirinhos(as), marisqueiros(as), caiçaras, acampados da reforma agrária, ciganos(as), pescadores(as), povos originários, seringueiros(as), assentados, boias-frias, atingidos por barragem, (Caldart, 2008; Kolling; Cerioli; Caldart, 2002; Santos *et al.*, 2020; Ramos, Moreira, Santos, 2004; Caldart, 2004), ou demais sujeitos “que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010). Essa foi uma definição construída aos poucos, pelo movimento, na medida em que outros movimentos ou outras pautas eram levantadas. Ainda algumas definições sobre os sujeitos do campo:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 11).

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 20).

A afirmação da pluralidade identitária do Campo é uma investida sobre o olhar homogeneizador que estigmatiza as populações das zonas rurais e fundamenta os violentos ataques etnocidas e epistêmicos que impõe que o que não faz parte do padrão moderno e elitista é naturalmente inferior, subalterno, promovendo assim a “hierarquização racial da humanidade, o eurocentrismo, a cis-heteronormatividade, o urbanocentrismo” (Silva; Ferreira, 2023, p. 68).

É por isso que as práticas pedagógicas da Educação do Campo devem estar intrinsecamente fundamentadas nas lutas sociais, história e cultura destes povos, afirmando-os sujeitos epistêmicos e heterogêneos; pois a partir da práxis elaboram novas práticas pedagógicas caracterizadas por serem originadas no e do contexto social, político, econômico e cultural dos sujeitos envolvidos.

A Educação do Campo é um dos passos rumo à correção da exclusão social, cultural, científica e política do Campo; é uma afirmação do lugar de onde constroem conhecimento; é a quebra de paradigmas até então estabelecidos na sociedade, é sobretudo uma nova concepção de educação para a construção de um projeto popular.

2.3 Os enlaces entre Educação do Campo e Educação Popular

A Educação Popular enquanto pensamento pedagógico, prática educativa e social é consolidada no embate político pelo acesso à educação e ao ‘sentido’ atribuído a esta. Entre avanços e retrocessos, foi sendo construída uma concepção de educação emancipadora,

originada nas experiências de resistência dos movimentos sociais populares que, dentre outras pedagogias, inspirou a elaboração da Educação do Campo.

Na história os contextos se enlaçam e muitos foram os cruzamentos epistemológicos que potencializaram a luta pela educação de qualidade no campo. Nesse sentido é importante conhecer também a trajetória da Educação Popular brasileira que teve como difusor das ideias o filósofo e educador Paulo Freire. Além desta perspectiva que dialoga com uma prática libertadora, contextualizada, crítico-reflexiva, outros olhares são lançados à Educação Popular havendo a necessidade de destacar os sentidos e concepções que rondam o conceito.

Brandão (2006) reconheceu os diferentes sentidos dados à Educação Popular desde o processo de colonização brasileiro. O primeiro sentido identificado foi a educação popular desenvolvida pelos jesuítas, um “modelo” de educação muito restrito e além disso provisório, sem expectativas de transformação da realidade. Mais tarde, “o processo de reprodução do saber das comunidades populares” (Torres, 2013, p. 16) também é lido como educação popular, na medida em que reconhece o capital cultural das classes populares, reconhecendo também os conhecimentos elaborados pelos grupos populares.

Outro consenso que Brandão (2006) traz à tona é o sentido atribuído à Educação Popular que discutimos aqui, é a formação humana consciente, conhecedora de sua cultura e história, sendo assim capaz de transformá-la. É a educação enquanto “instrumento de contribuição imediata a uma efetivação popular em processos de transformação da sociedade” (Barreiro, 1980, p. 28), sendo então uma proposta que rompe com o sentido para o qual a educação é pensada, a preparação para o mercado de trabalho, propondo-se a ser um projeto contra-hegemônico, caracterizado por fundamentar-se em um paradigma emancipador⁹.

Sobre a relação do paradigma emancipador na educação, Freire (1967) sustenta o argumento baseado na dimensão questionadora, natural ao ser humano, na medida em que ele analisa, avalia, faz escolhas baseadas em pensamentos problematizadores ao responder uma pergunta, elaborar e reelaborar frases, toma atitudes... Além disso, a característica de ser reflexivo e sua capacidade de vivenciar o levam a capacidade de transcender, ou seja, superar as suas limitações, porque são seres que se integram com seu contexto. Se este não está em plena relação de conhecimento com seu contexto, passa a ser passível de alienação, massificação, perdendo cada vez mais seu poder de decisão, sendo desumanizado.

⁹“Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade)” (Torres, 2013, p. 16).

E como resposta a essa desumanização, Freire (1974) propõe que a educação cumpra o papel de promover processos de conscientização, formando sujeitos problematizadores, que ao se apropriarem da história, são capazes de poder transformá-la. Pensando nisso, é possível afirmar que a Educação Popular jamais poderia e poderá ser pensada e realizada pelo opressor, haja vista que já houve oportunidades reais de as elites objetivarem a história e apropriarem-se dela, mas ainda assim não construíram um projeto efetivo de correção dos efeitos colonizadores e neocolonizadores. Ao contrário, ainda em 2025 estão sendo negados direitos humanos já garantidos na Constituição. Por isso, para quem pensa a Educação Popular na perspectiva transformadora, entende que:

A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação (Rufino, 2021. p. 25).

Quem toma esta perspectiva de Educação Popular como prática pedagógica e campo de estudo deve compreender também o compromisso com a luta dos movimentos sociais populares. Além disso, compreender que as práticas pedagógicas realizadas pelos próprios movimentos, entidades, organizações, ou sindicatos, se constituem como fontes de teorias e referências de práticas pedagógicas em Educação Popular, visto que se originaram em contextos de resistência. Em outras palavras, são respostas concretas frente a problemas concretos.

As referências da Educação Popular perpassam o marxismo, existencialismo, fenomenologia e Escola de Frankfurt que compõem o primeiro acervo teórico dos debates. Mais tarde recebeu influências dos movimentos sociais populares da América Latina e dos teóricos que abordaram estes temas, a exemplo dos estudos culturais, referências interdisciplinares que fizeram parte de seu processo de refundamentação (Streck *et al.*, 2014).

Durante as quatro primeiras décadas do século XX, existiram experiências populares autônomas em favor da “erradicação do analfabetismo” que partiam dos princípios ideológicos dos grupos em questão. O analfabetismo se tornava pauta crescente em nível nacional e internacional, devido às pressões em relação ao “atraso” das sociedades de países considerados subdesenvolvidos. Antes ainda de um projeto do Estado para educação de adultos, movimentos sociais, organizações sindicais e partidos forjaram os primeiros repertórios de ideias e referências para a Educação Popular (Brandão, 2006).

Anos mais tarde, nesse sentido de gerar uma diminuição nos níveis de analfabetismo, o Estado cria programas do governo federal e municipal que ganharam destaque na história da educação brasileira como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Movimento de Educação de Base (MEB), os programas de educação de adultos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEAA), a Campanha de “Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Alguns deles tiveram ainda incentivo para expansão, porém não atendiam as reivindicações da população pois eram projetos pensados “para” os grupos excluídos e não “com” eles e elas. Para Brandão (2006), essas experiências patrocinadas do Estado não passavam de práticas subordinadas ao desenvolvimento socioeconômico.

De 1960 a 1970 a cultura popular é destacada no debate sobre educação brasileira e Educação Popular, não estando mais restrita às ciências sociais. Tornava-se “a palavra chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares” (Brandão, 2016, p. 17-18), adquirindo importante lugar no processo de educação, um recurso para o efeito conscientizador na prática pedagógica.

Esse período de “tomada da palavra”, resultou em avanços dos movimentos populares que começaram a ameaçar a hegemonia dos paradigmas colonizadores presentes na Educação, os mesmos enfrentados na luta pela terra que ganhava espaço na Agenda Nacional, chegando a ser esse período em que acampamentos camponeses tornaram-se assentamentos, parecendo chegar a esperada reparação da reforma agrária.

Em resposta aos avanços, o Estado impôs um governo orquestrado para reaver o domínio da população e de suas ações sociais e políticas. Não cabia em uma estrutura política pautada em paradigmas colonizadores, a ascensão de grupos que pregam a emancipação e autonomia como proposta de uma nova realidade. Foi um período em que as lideranças populares precisaram refugiar-se em outros países e muitos projetos autônomos de educação foram interrompidos.

Resistindo mesmo sob difíceis condições, continuaram a pensar a Educação Popular e sistematizar as experiências exitosas que fizeram parte, mais tarde, da consolidação da proposta pedagógica e prática social da Educação Popular, a exemplo dos escritos de Paulo Freire no exílio.

No contexto específico ao território paraibano, temos o exemplo das educadoras e militantes autoras do livro “CEPLAR, história de um sonho coletivo”, Maria das Dores Paiva de Oliveira Porto e Iveline Lucena da Costa Lage que sistematizaram a experiência de

Educação Popular promovida primeiramente em João Pessoa e depois, no interior do estado paraibano. O livro relata os princípios, fundamentos e as metodologias executadas nas experiências do grupo de jovens e professores universitários que expandiram o alcance da educação a partir dos pensamentos freireanos sobre Educação Popular e da realidade social e política dos territórios em que alcançou.

Por volta de 1980 e 1990, pós-ditadura militar e durante o período de redemocratização do país, os movimentos sociais populares retomam o fôlego e já não é mais vinculada a uma ideia de desenvolvimento local, mas desenvolvimento da vida das pessoas envolvidas no fazer educativo, considerando seus contextos políticos, sociais e culturais. Sabendo disso e diante desse novo cenário, a partir da década de 1990, estudiosos da Educação Popular reconheceram a necessidade de refundamentá-la, dialogando com processos semelhantes de emancipação na América Latina e se aproximando de teorias contemporâneas.

Também neste período de fortalecimento das articulações dos movimentos sociais populares, reúnem forças os movimentos de luta por terra e educação que retomam os pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos de pedagogias críticas, dentre elas a Educação Popular, concepção e prática de educação originada no território brasileiro que contribuiu para consolidar os princípios e práticas da educação no e do campo.

Este novo olhar sobre a educação, mais o fortalecimento dos movimentos populares e teorias freireanas que ganham força nesse período, estabeleceram “o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade” (Paludo, 2012, p. 282), além de reconhecer que a Educação Popular é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 1974, p. 32). Cabe destacar aqui alguns pontos de partida da Educação Popular, elencados por Brandão (2009) em *Cultura Rebelde*:

- 1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular;
- 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente “dominados” e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe;
- 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito dos sujeitos populares de agentes econômicos a agentes políticos;

4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (Huidobro; Martinic, 1983 *apud* Brandão, 2009, p. 24).

São princípios que pressupõem que as rupturas não irão partir de dentro do próprio sistema, mas dos sujeitos periféricos que lideram a busca de alternativas e dos movimentos sociais populares através de ações culturais político-pedagógicas que marcam a identidade de luta.

É possível identificar os princípios da Educação Popular acima nos documentos elaborados junto ao Movimento (Ramos; Moreira; Santos, 2004; Brasil, 2010) que fundamentam a prática de Educação do Campo. Importante considerar que foram princípios elaborados nos encontros entre os movimentos sociais populares do campo, fortalecidos no mesmo período em que tomavam força os paradigmas emancipadores da Educação Popular. Dentre eles estão: I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável¹⁰; VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Ramos; Moreira; Santos; 2004).

Santos e Batista (2017) apontaram algumas aproximações teórico metodológicas a partir dos documentos elaborados pelos movimentos sociais que apresentam as matrizes da Educação do Campo. Elas destacam que nos estudos de Silva (2006), foram encontrados três elementos da Educação Popular, sendo estes: “a) a educação como formação humana; b) a educação como emancipação humana; e c) educação como ação cultural” (Santos; Batista, 2017, p. 184).

Ainda no texto das autoras, princípios como o papel da escola na formação de sujeitos emancipados, a valorização de diferentes saberes, dos espaços e tempos de formação específicos, assim como o vínculo da escola com a realidade dos sujeitos, a educação como estratégia para o bem-viver e a busca da autonomia e colaboração e os povos do campo são

¹⁰Atualmente, tem-se utilizado o conceito de bem-viver, para a concepção de qualidade de vida no campo, em contraponto à noção de desenvolvimento capitalista neoliberal.

matrizes da Educação Popular reafirmadas na Educação do Campo.

Brandão (2009) quando ressalta o significado da Educação Popular, o faz elencando elementos que podemos encontrar enraizados nas práticas e teorias da Educação do Campo: a fundamentação teórico-metodológica que parte da vivência e prática dos sujeitos, a coerência entre as concepções e o posicionamento político-pedagógico, o protagonismo dos sujeitos populares na aprendizagem e a problematização junto ao diálogo para construir valores emancipatórios.

Enfim, as aproximações estabelecidas entre Educação Popular enquanto matriz teórico metodológica da Educação do Campo têm origem no contexto de opressão brasileiro e ambas buscam um projeto de educação articulado aos contextos, culturas e identidades dos sujeitos envolvidos no processo, subvertendo a lógica dos projetos de educação hegemônicos e opressores. Como a Educação Popular e a Educação do Campo não são projetos de educação acabados, não existem modelos ou propostas prontas por isso se mantêm em constante fundamentação a partir da pesquisa e da práxis.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO

À medida em que conquistaram espaço na agenda nacional e escolas públicas, os movimentos sociais populares do campo que mantiveram diálogo com pesquisadores ao longo de sua trajetória, reconheciam a necessidade de ocupar espaços de produção de conhecimento sobre Educação do Campo. Uma combinação de fatores levou a essa busca, dentre eles: a formação de professores, a refundamentação do campo de conhecimento e a identificação de novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido foram mobilizados esforços para apresentar alternativas, convocar pesquisadores e instituições de ensino superior à construção de novas bases epistemológicas (Munarim, 2006), além de buscar a ocupação de espaços como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e programas de pós-graduação.

Compreender como se dá essa relação da Educação do Campo com a produção de conhecimento e pesquisa acadêmica permite a delimitação de um ponto de partida nas análises dos dados. Desta feita, a presente seção está voltada à contextualização da concepção de conhecimento elaborada pela Educação do Campo e a produção de conhecimento sobre Educação do Campo a partir das literaturas elaboradas pelo Movimento Por uma Educação do Campo, pesquisadores e povos do campo.

A reflexão sobre o que é conhecimento tem tomado espaço no debate intelectual, principalmente após as contribuições dos discursos pós-coloniais que romperam com a centralidade exclusiva da ciência no âmbito acadêmico e problematizou a validação das ciências ocidentais em face das ciências presentes em culturas subalternizadas (Rufino, 2019). Para a Educação do Campo a questão da concepção de conhecimento parte do pressuposto de que a credibilidade da ciência ocidental é construída com base na manutenção da estrutura colonial, ou seja, na supremacia de uns sobre outros.

Para Rolo e Ramos (2013), com base nos estudos de Karl Marx, o conhecimento científico é “determinado pelos interesses das classes dominantes, não nos permitindo colocar outros problemas, cujo enfrentamento é de interesse da classe submetida à dominação, como prioritários da ciência” (Rolo; Ramos, 2013, p. 154). Os pesquisadores afirmam que hoje, sem dúvida, o capital precisa da ciência para a sua reprodução, pois se um dia a ciência desempenhou papel civilizatório e problematizador da realidade de um mundo feudal, hoje se faz necessário que as pessoas se libertem das instâncias sociais, inclusive a ciência.

Rufino (2021) reverbera essa concepção ao afirmar que uma das estratégias da colonização se dá pela dominação das cosmogonias, que perpassa a escolarização. Ou seja, a

colonização pressupõe um plano de ensino e currículo violento porque objetiva o esquecimento de si para tornar-se submisso. Para ele, esta submissão provocada uma “política da morte” desarranja, desmantela e distorce percepções, sendo a memória e a ancestralidade “as matrizes e motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone” (Rufino, 2021, p. 24).

Por isso a Educação do Campo se volta às suas raízes epistemológicas, um conhecimento que não necessariamente está sistematizado, haja vista a cultura da oralidade muito presente no campo e a expressão cultural como o próprio registro de um conhecimento antigo. É como o poeta e filósofo quilombola Bispo dos Santos (2023), que se encantou recentemente (2023), nos disse: hoje o debate é decolonial, mas precisa ser contracolonial. Um debate que fortaleça as gerações futuras, que protejam os saberes ancestrais e populares. Para os sujeitos do campo trata-se a relação com os saberes de seu povo para sua sobrevivência, frente ao urbanocentrismo presente na educação ocidental.

Para Hammes (2022), a ciência ocidental é respaldada pelo argumento da superioridade de raças e religiões que promovem a subalternidade, o esquecimento social das marcas da colonialidade e a construção de uma ciência universal, que atende pela “neutralidade” para buscar a “verdade absoluta”. O que essa estratégia da neutralidade não revela explicitamente é a promoção de uma estrutura de produção e distribuição de conhecimentos, sentidos e significados específicos, baseados nos próprios referenciais teóricos e analíticos, ou seja, partindo da própria concepção de conhecimento em favor dos interesses dominantes.

Além disso, é preciso considerar a constituição da ciência, marcada por narrativas construídas pelos colonizadores, gerando diferenciações entre os saberes de determinadas populações em detrimento de outras. A pesquisadora Hammes (2022) ao debater as hierarquias presentes na pesquisa acadêmica, anuncia que:

Na base dessa hierarquia, em muitos casos caracterizados pejorativamente, estarão relacionados primeiramente o homem negro e, posteriormente os nativos indígenas, demonstrando que o modelo científico naturalizou uma hierarquia diferencial que tem sido apropriada através dos tempos, marcando, assim, a diferença colonial (Hammes, 2022, p. 29).

Assim, a ciência ocidental vai de encontro às subjetividades com o discurso da neutralidade para atingir a objetividade, o que se revela enquanto estratégia para a manutenção de um determinado grupo no poder e a dominação dos demais. Hammes (2022)

chama essas marcas de dominação e apagamento do colonialismo na ciência, de “epistemicídios”.

A partir da problematização da ciência ocidental, a Educação do Campo lança mão de uma leitura de mundo dos excluídos, resistente aos parâmetros da ciência ocidental, validada no cotidiano, na experiência. É uma concepção possível pelo reconhecimento das violências de uma estrutura social alicerçada no racismo e colonialismo (Rufino, 2019; Bispo dos Santos, 2023) que construiu uma narrativa de hierarquias em que os sujeitos do campo não são vistos como “sujeitos epistêmicos” (Silva; Ferreira, 2023), ou seja, capazes de construir conhecimento a partir de seus próprios fundamentos.

Existem os saberes originados da relação de compartilhamento com a natureza, saberes presentes na oralidade, oriundos das práticas pedagógicas, na resistência política, nos saberes negro-africanos, saberes indígenas, saberes ciganos, no ofício dos ribeirinhos, agricultores, entre outros povos. São conhecimentos seculares que não passam nos critérios de validação da ciência europeia, sendo comumente perseguidos e descredibilizados (Rufino, 2019). Daí a necessidade de reafirmar o olhar contra colonial que a Educação do Campo lança sobre o conhecimento e a contrapartida de reconhecer nos saberes do campo uma ciência que é popular, distinta, pois se origina de fundamentos e princípios da vida no e do campo.

A Educação do Campo propõe, então, um repensar epistêmico ao descentralizar o conhecimento e evidenciar a cultura local, as relações sociais, experiências e ofícios enquanto fontes de saber. Quando em aparelhos educativos públicos, entra em confronto com a lógica colonial que significa o campo conforme o interesse exploratório, como reflete Jesus (2006):

Nas práticas educativas essas lógicas se conflituam, porque a compreensão iluminista e racionalista dos processos formativos e de construção do conhecimento, não conseguem dar conta da dinâmica social que é o campo brasileiro, primeiro, porque não reconhece o campo com esses sujeitos, segundo porque, quando os identifica, trata-os como fragmentos/objetos de um campo ao qual só cabe as grandes relações econômicas, terceiro, porque ignora os desejos, os direitos, as histórias e, em nome do desenvolvimento economicamente produtivo ao capital, para aqueles que conseguem chegar à escola, cabe a ênfase a um desenvolvimento técnico-instrumental na sua formação (Jesus, 2006, p.53).

A Educação do Campo lança esse olhar de estranhamento para a ciência ocidental por reconhecê-la antidialógica, aquém da realidade do campo e das subjetividades dos sujeitos. Não faz sentido para indígenas, por exemplo, vivenciar um processo educativo que não

reconhece os etnocídios e epistemicídios cometidos na formação do Brasil. Ou ainda que agricultores aprendam técnicas de exploração do solo desprendidas da relação de cuidado e compartilhamento com a terra. São esses processos educativos alicerçados na ciência ocidental desenvolvimentista que permanecem promovendo os apagamentos culturais, sociais e epistemológicos dos sujeitos populares do campo.

Teóricos contemporâneos referenciados nas próprias práticas de seus grupos sociais excluídos, de matrizes africanas e indígenas, têm produzido material relevante ao fomentar o debate sobre epistemologias dissidentes. Rufino (2019) no livro “Pedagogia das Encruzilhadas” escreve sobre uma teoria enraizada nos saberes das religiões afroindígenas, um olhar contemporâneo sobre o conhecimento. Krenak (2020) fala sobre as aprendizagens com os anciãos, com os rios, com os animais, assim como Antônio Bispo dos Santos, ao falar sobre os saberes relacionados à vida no campo, como a construção de casas, a obtenção do próprio alimento, as brincadeiras nos terrenos da comunidade que ensinam o modo de vida no campo (Santos, 2023).

Por isso, quando falamos de conhecimento em Educação do Campo, estamos falando da educação em diferentes territórios que possuem conhecimentos advindos de realidades específicas. Fernandes (2006) diz que o campo precisa ser protagonista propositivo porque é o ponto de partida e de chegada e por isso a pesquisa deve ser um elemento imprescindível ao envolvimento do território camponês.

Nesta linha de pensamento, a pesquisa em Educação do Campo é tida por Fernandes (2006) como um conjunto de processos para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos territórios do campo como espaços de vida e não mais enquanto espaço exploratório, subalterno e atrasado intelectualmente. Trata-se de encarar a pesquisa como uma parte do processo de manutenção do projeto da Educação do Campo em movimento respeitando, todavia, os fundamentos, princípios e concepções de educação, em consonância com o que foi e está sendo desenvolvido pelos sujeitos da Educação do Campo.

O pesquisador também afirma que é preciso conhecer os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo. Acrescento que seja necessário ainda desvelá-los desde a origem na reconstituição do presente e ser capaz de identificar as minúcias expressas no cotidiano para que a elaboração dos procedimentos metodológicos seja cuidadosa, evitando análises frágeis e alienadas.

Trata-se de uma área de conhecimento que tem como princípio o reconhecimento dos saberes do campo enquanto ciência e as práticas pedagógicas como o próprio ato de

redescobrir a educação. Para Arroyo (2006) esta visão positiva da “tradição” é extremamente importante para nossas pesquisas em Educação do Campo porque constrói uma visão positiva contrária à visão dominante, aquela em que as tradições populares são a representação do atraso histórico do país. Por isso as conexões com os movimentos sociais populares do campo ou espaços educativos, precisam estar evidenciadas: é o material empírico da ação desses sujeitos que aglutinam novos conhecimentos (Souza; Beltrame, 2010).

No que se refere à base epistemológica utilizada nos estudos sobre Educação do Campo, Souza e Beltrame (2010) apontam que geralmente as problematizações são pautadas na abordagem do materialismo histórico-dialético. Todavia, reconhecem que novas dinâmicas na sociedade são criadas e por vezes é preciso lançar mão de outras teorias e análises, assim como fez a Educação Popular (Streck *et al.*, 2014). Quer dizer que a Educação do Campo defende a abertura epistemológica, desde que sejam teorias que também estejam no caminho da contra hegemonia e da luta pela correção às violências sofridas pelos povos excluídos.

Em trabalhos elaborados sobre a pesquisa em Educação do Campo (Molina, 2006; Molina, 2010), algumas categorias aparecem em destaque: território, espaço, práxis, contradição e experiência. São destacadas como categorias que ajudam a compreender as realidades em que estão inseridas as práticas pedagógicas do campo e novas práticas e contribuições teóricas ao campo de conhecimento e projeto.

Em suma, desde 1996 que o Movimento realiza pesquisas para contribuir com o desenvolvimento dos territórios e da Educação do Campo (Fernandes, 2006), mas foi nos anos 2000 que foi registrado a maior quantidade de estudos sobre educação nas zonas rurais em diálogo com as ações dos movimentos sociais do campo (Scherer-Warren, 2006).

Estes números representam a visibilidade das questões da Educação do Campo na academia, já que cresciam as inquietações em relação às questões do campo e da educação. Diante do volume de produção e riqueza do material, alguns pesquisadores se voltaram a analisar os acervos e situar o lugar que ocupava a Educação do Campo em determinados períodos. Inclusive, através ainda do Ministério do Desenvolvimento Agrário, foram publicados dois livros organizados por Mônica Castagna Molina que discutem e orientam pesquisas na área.

No primeiro, podemos encontrar indicações de questões ou objetos de pesquisa a serem investigados: Educação do Campo e movimentos sociais do campo; Educação do Campo e escola; Educação do Campo e políticas públicas; Educação do Campo e Educação Rural... através deste livro, foram abertos caminhos investigativos. No segundo, foram feitas

avaliações e articulações das pesquisas em Educação do Campo, o estado da arte e o registro das reflexões decorrentes dos Círculos de Produção de Conhecimento, escolha metodológica do Movimento para centralizar o debate nas pesquisas que investigavam experiências concretas dos povos do campo.

Compreender os aspectos relativos às concepções e produção de conhecimento para a Educação do Campo possibilita uma pesquisa dialógica com a trajetória do Movimento e campo de conhecimento estruturado até então. Possibilita ainda designar as ações, critérios e fazer escolhas metodológicas pertinentes. A seção a seguir se detém a estas escolhas, chamadas aqui de “caminhos metodológicos”, no qual são descritas as etapas da investigação.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escrita acadêmica sobre Educação do Campo nos últimos cinco anos (2019-2023) no âmbito da pós-graduação da Paraíba e de que forma contribuem para a pesquisa e campo de conhecimento da Educação do Campo? Esta pergunta delineou os caminhos metodológicos traçados para alcançar o objetivo de compreender o estado do conhecimento da Educação do Campo na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação da Paraíba de 2019 a 2023, de modo a identificar contribuições à pesquisa em Educação do Campo e ao campo de conhecimento.

A pesquisadora partiu do desconhecido sobre o acervo bibliográfico das pós-graduações em Educação da Paraíba e propôs o levantamento e organização deste material em busca de abordagens significativas para o campo de conhecimento da Educação do Campo, características de um estudo do tipo estado da arte.

Através dessa metodologia o(a) pesquisador(a) “lê” o passado e conta uma história, revela inovações significativas, contradições e lacunas a serem trabalhadas. Para Ferreira (2002) é assim que devem ser compreendidos os estados da arte: cada pesquisador constrói sua versão lançando mão de diferentes formas de aproximar e distanciar os dados, ainda que diante do mesmo material e manejando técnicas semelhantes. Romanowski e Ens (2006) apontam de que modo contribuem esses estudos para um determinado campo de conhecimento:

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

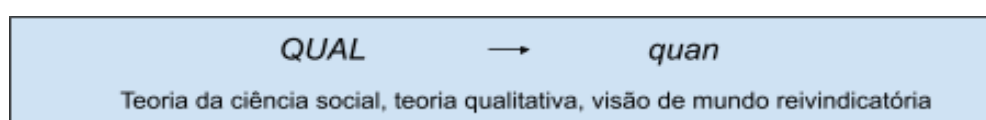
Esta metodologia busca, então, o “o que”, “onde”, “quem”, “quando”, “como”, questões que permitem compreender a história de um determinado campo do saber durante certo tempo. Não se limita à identificação da produção acadêmica de determinado campo de conhecimento, apesar do seu caráter bibliográfico, porque é descritivo e analítico (Romanowski; Ens, 2006). Ao possibilitar essa análise e categorização, revela os múltiplos enfoques e perspectivas presentes nos trabalhos (Ferreira, 2002).

É uma característica dessa metodologia tangenciar questões que envolvem valores numéricos e a busca por compreender além dos valores, fatos ou números, compreender os temas recorrentes, vincular aos contextos, refletir sobre os aportes teóricos, não necessariamente nessa ordem. Portanto, se dá a partir de uma abordagem de estudos quanti-qualitativos, quando “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247). No caso desta pesquisa, a partir da identificação dos dados qualitativos da pesquisa, pretende-se incorporar a identificação dos dados quantitativos como fonte principal de informação para análise.

Em diálogo com Minayo e Sanches (1993) sobre a insuficiência das abordagens qualitativas e quantitativas de forma isolada para compreender toda a realidade investigada, Creswell (2010) identifica esses procedimentos de complementaridade como parte dos “métodos mistos”. Ainda acrescenta que existem fatores que os métodos mistos consideram no momento de coleta e análise de dados e fazem parte das escolhas metodológicas frente ao objetivo da pesquisa: distribuição do tempo, combinação, atribuição do peso e teorização. A depender da ordem dessas escolhas, da dedicação que será dada a cada uma e até que ponto elas afetam a análise final, o estudo toma características diferentes e consequentemente, constrói-se um desenho metodológico distinto.

Dito isto, o que se compreende é que a definição metódica da pesquisa é o que definirá a qualidade do processo. Ancorada em Creswell (2010), a combinação de dados quantitativos e qualitativos aqui ocorreu por meio da “incorporação”, quando “o pesquisador está incorporando uma forma secundária de dados dentro de um estudo mais amplo, tendo uma forma de dados diferente como o banco de dados principal” (Creswell, 2010, p. 244). Além disso, utiliza a “estratégia transformativa sequencial”, visto que é guiado por perspectivas teóricas (as teorias da Educação do Campo e Educação Popular) e no que se refere a coleta de dados, está dividida em duas fases: uma inicialmente qualitativa (preenchimento das tabelas com os dados qualitativos) e uma segunda fase quantitativa, que é a incorporação de dados quantitativos a partir dos dados qualitativos:

Figura 1 – Projeto Transformativo Sequencial



Fonte: Creswell (2010)

É fato que aqui a pesquisa busca contribuir com um campo teórico que é político, encontra-se em estado de disputa de paradigmas (Educação do Campo *versus* capitalista neoliberal), o que a coloca inevitavelmente no campo da reflexão epistemológica e das proposições transformadoras. Sendo assim, ambos aspectos qualitativos (QUALI), e quantitativos (quan), são analisados através de uma lente transformadora:

A lente teórica é apresentada na introdução de uma proposta, molda uma questão de pesquisa direcional que visa explorar um problema (p. ex., desigualdade, discriminação, injustiça), cria sensibilidade à coleta de dados de grupos marginalizados ou sub-representados e termina com um chamado à ação (Creswell, 2010, p. 249).

De acordo com Severino (2013), a assunção que não existe neutralidade na pesquisa acadêmica é o que permitiu a expansão dos estudos sociais e o pluralismo epistemológico. Foi através do enfraquecimento do monopólio positivista sobre o conhecimento, que outros caminhos foram trilhados para as “várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas” (Severino, 2013, p. 97) e, portanto, diferentes formas de tratar o mesmo material.

A pesquisa em Educação do Campo também demanda essa delimitação da abordagem epistemológica tomada como referência para pensar o objeto de estudo, contextualizando de que perspectiva teórica se origina o conhecimento. Essa é uma preocupação que deve ser tomada em consideração na construção de conhecimento, tendo em vista o embate cosmopolítico existente entre sujeitos do campo e grupos dominantes da sociedade.

É sob esta abordagem e perspectiva metodológica que sigo com a descrição dos aspectos relacionados ao estado da arte. Para tal, os catálogos são considerados a principal fonte documental da coleta de dados. Têm como função a publicização dos trabalhos escritos para o público interno (Academia) e externo (sociedade), expondo o material à avaliação, ou ainda, como descreve Ferreira (2002) “os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área” (Ferreira, 2002, p. 261). É a partir dos catálogos que se torna possível identificar títulos, nome do(a) autor(a), orientador(a), o local de defesa, e demais elementos bibliográficos das dissertações e teses.

Romanowski e Ens (2006) orientam alguns procedimentos em pesquisas do tipo estado da arte. De toda forma, é necessário antecipar que cada investigador(a) os adapta

conforme seu campo de pesquisa, tendo em vista o tempo de realização da pesquisa, o recorte temporal e espacial delimitados em conformidade com o objeto da pesquisa. A seguir, algumas das características citadas:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski; Ens, 2006, p. 43).

Resumidamente, as pesquisadoras recomendam seguir etapas a partir dos descritores, que levam à identificação do material; dos critérios, que refinam as buscas; das escolhas das bibliotecas onde serão coletadas as informações; e das anotações realizadas concomitante à leitura do material, que permitirão ao final tecer reflexões acerca da pesquisa realizada. Referente a isso, essas sínteses reflexivas são responsáveis também pela identificação dos temas, autoria, objetos de estudo e referencial teórico, por exemplo. Para isso, Ferreira (2002) anuncia o resumo como a principal fonte de informação sobre a investigação realizada.

Os resumos são um artifício acadêmico que desponta na segunda metade da década de 1980 como elemento pré-textual para informar de que se trata a produção (Ferreira, 2002). Apesar de nem sempre haver tido um espaço independente para antecipar elementos da pesquisa, o resumo deve conter componentes obrigatórios que definam objetivos, tema, referencial teórico, metodologia, técnicas, sujeitos, métodos e abordagens, assim como resultados e conclusões (Garrido, 1993 *apud* Ferreira, 2002). É sabido que nem todo resumo apresenta tais elementos, o que se torna um fator limitante para qualquer investigação que se proponha a analisar o conteúdo apenas por este instrumento. Todavia, a leitura integral das teses e dissertações recenseadas demanda um tempo que não está sempre disponível, como no caso desta pesquisa a nível de mestrado. Por isso se faz necessário, na pesquisa do tipo estado

da arte, além do conhecimento teórico, um esforço sintetizador de buscar nos documentos o que de fato é contributivo para o objetivo da pesquisa.

O que nos leva às categorias, geralmente originadas do campo teórico do objeto da pesquisa ou do levantamento bibliográfico. Naturalmente, se o estudo intenciona compreender como se dão as pesquisas sobre determinado campo de conhecimento em determinado momento, algumas dessas categorias já estão pré-dispostas e já foram mencionadas (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006), inclusive, em estudos anteriores como foi apresentado no referencial teórico metodológico. Outras surgem a depender do que se busca encontrar e assim sendo, devem ser elaboradas pelo(a) pesquisador(a).

De toda forma, o estado da arte apresentou alguns limites além das fragilidades nos resumos. O primeiro deles foi a falta de disponibilidade da totalidade de pesquisas realizadas por motivos como o atraso ou falha na submissão dos trabalhos nas plataformas. Um segundo limite é o algoritmo do site que hospeda as teses e dissertações. Em determinado momento, foi possível notar que algumas pesquisas com a especificidade da Educação Indígena da Educação do Campo apareceram na busca, todavia, quando aplicado o descritor Educação Indígena, surgiram outros trabalhos. Ora, se aparece ao menos um resultado sobre Educação Indígena sem o descritor explícito da Educação do Campo, revela-se então inconsistências na classificação dos trabalhos nas plataformas, dificultando o processo investigativo em plataformas digitais.

Outro limite verificado aqui, se refere à disponibilidade de visualização dos arquivos de algumas pesquisas, que necessitavam de permissão para tal, porém não havendo resposta aos *e-mails* enviados solicitando permissão, a pesquisadora fica impossibilitada de analisar toda a amostra coletada. Essas problemáticas foram solucionadas com a escolha de analisar a amostra disponível e manter o descritor Educação do Campo, tendo em vista o campo conceitual ao qual a pesquisa busca contribuir.

São fatores a serem considerados anteriormente à execução da metodologia para que não haja perdas significativas e para que a pesquisadora ou pesquisador esteja atento aos detalhes que tornam seu estudo criterioso. De toda forma, Ferreira (2002) menciona a liberdade de traçar caminhos distintos para a organização do material, ainda que o estado da arte pressuponha que a investigação estabeleça relações com produções anteriores, de modo a consolidar o campo investigativo ao construir uma linha de pensamento coesa.

Cabe agora compreender o planejamento da investigação desenvolvida em decorrência dessa reflexão teórico-metodológica feita até aqui. Nos dois subtópicos que seguem serão

descritas as escolhas metodológicas, procedimentos e etapas da pesquisa, de modo a complementar os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisadora.

4.1 Escolhas metodológicas e procedimentos da pesquisa

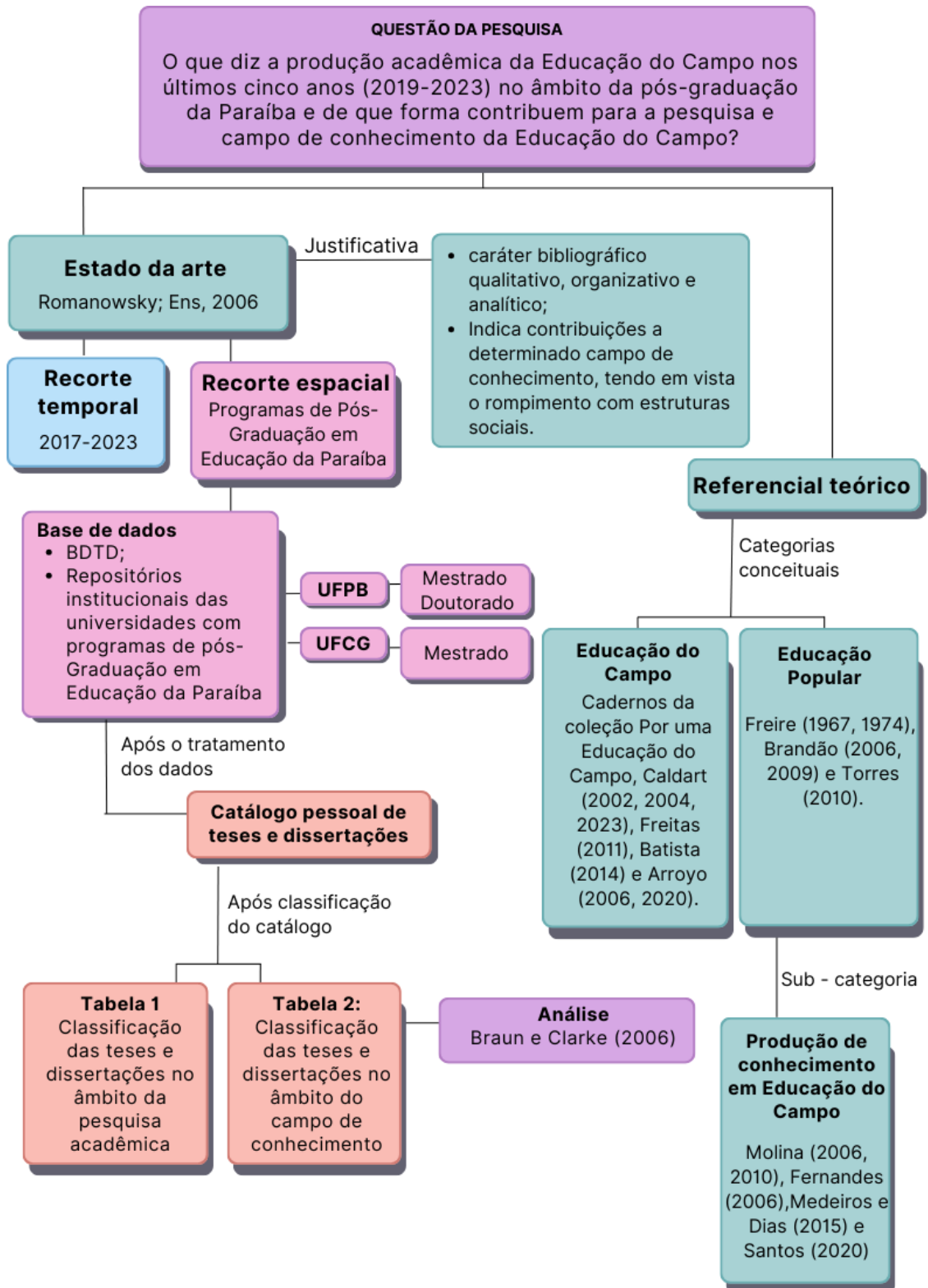
A metodologia teve como base o referencial teórico metodológico da Educação Popular e Educação do Campo, assim como do levantamento bibliográfico que permitiu encontrar estudos do tipo estado da arte em nível nacional e regional, mais especificamente, na região nordeste. Nessas investigações (Medeiros; Dias, 2015; Gonçalves; Dias, 2016; Gonçalves; Hayashi, 2016; Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019; Santos, 2020), foram identificadas as temáticas e a recorrência com que aparecem nas pesquisas acadêmicas, também os grupos de pesquisa envolvidos na elaboração de conhecimento acadêmico e orientadores(as) engajados na produção de conhecimento sobre Educação do Campo.

Esse panorama possibilitou a tomada de decisões alinhadas com o que já vem sendo produzido academicamente sobre Educação do Campo. E quais decisões são essas? A decisão sobre o acervo o qual será explorado; a decisão sobre os descritores que serão utilizados para refinar os resultados de acordo com o objetivo da investigação; a decisão sobre os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, levando em consideração os limites das plataformas digitais que, mesmo com a aplicação dos descritores e filtros, apresentam resultados desalinhados com o recorte; a decisão sobre as categorias de classificação; e a decisão de como será realizada a análise deste material já classificado.

A Figura 2, logo abaixo, ilustra as escolhas metodológicas originadas nas reflexões após a delimitação da questão da pesquisa. Dentre as escolhas está a decisão pela construção do estado da arte, ancorado fundamentalmente em Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002); a escolha do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, que no caso desta pesquisa está embasada na Educação Popular, Educação do Campo e uma categoria decorrente desta, a produção de conhecimento em Educação do Campo.

Na figura também é possível visualizar a escolha do recorte temporal e espacial, que levaram à escolha dos catálogos que acessados para coleta do material. O cruzamento entre estes resultados culminou na elaboração de um catálogo pessoal com o volume de teses e dissertações da UFPB e UFCG sobre Educação do Campo de 2019 a 2023. No catálogo, os dados estavam classificados em duas tabelas, uma referente aos aspectos da pesquisa acadêmica e outra referente aos aspectos do campo de conhecimento em questão. Ambas passaram pela análise temática referenciada em Braun e Clarke (2006).

Figura 2 – Escolhas metodológicas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Alguns procedimentos são fundamentais para esse tipo de pesquisa. Iniciaremos pela escolha do acervo, ou catálogo, a ser utilizado como fonte de informação para a coleta de dados. Em se tratando de uma pesquisa que toma como objeto a produção acadêmica sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da Paraíba, a escolha do campo de pesquisa recai sobre as duas universidades que possuem esses programas: a Universidade Federal da Paraíba (mestrado e doutorado) e a Universidade Federal de Campina Grande (mestrado).

Ao levar em consideração os limites já mencionados no início da seção, referente à disponibilidade das pesquisas no acervo digital, outro procedimento foi adotado: a escolha de realizar a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da UFPB¹¹; Repositório Institucional da UFPB¹², Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG¹³ e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Realizadas as devidas comparações entre os resultados das bibliotecas, o Catálogo foi descartado pois apresentou inconsistências, quer dizer, não apresentava alguns dos trabalhos que apareciam nas outras bibliotecas.

Já diante do acervo e ciente do recorte temporal estabelecido (2019-2023) também com base no levantamento bibliográfico do estado da arte sobre Educação do Campo, a escolha sobre o descritor recaiu para o termo amplo “Educação do Campo”. Considerando o tempo limite para execução da investigação e o objetivo da pesquisa de identificar a produção sobre a Educação do Campo, os resultados também haveriam de ser produções que partilhem dos paradigmas contra hegemônicos deste campo de conhecimento.

Em todos os catálogos pesquisados apareceram teses e dissertações com o descritor no título ou resumo, porém apareceram também trabalhos que não apresentavam relação com o objeto da pesquisa. Nos títulos em que o descritor estava ausente, mas apareciam termos do universo da Educação do Campo, foi preciso analisar o resumo e assim, incluí-la ou excluí-la do recorte a partir de critérios fundamentados no referencial teórico da pesquisa. Compartilho então os critérios de inclusão e exclusão adotados no contato com os catálogos:

¹¹ Acesso online via link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹² Acesso online via link: <https://repositorio.ufpb.br/>.

¹³ Acesso online via link: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/776>.

Tabela 2 – Critérios de inclusão e exclusão de pesquisas

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1. Termos referentes às especificidades pedagógicas da Educação do Campo: educação indígena, educação quilombola, educação cigana, educação campesina, etc.	1. Pesquisas que resultaram da aplicação do descritor e filtros, porém não se enquadram nos recortes estabelecidos.
2. Estudos sobre movimentos sociais populares do campo ou personalidades marcantes para a história e projeto da Educação do Campo	
3. Subtemas debatidos no amplo contexto da Educação do Campo, como a convivência com o semiárido, agroecologia, o bem-viver.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Tais critérios de inclusão e exclusão foram ajustados quando em contato com os resultados da aplicação do descritor e recorte temporal. Neste momento também foi considerado, junto ao orientador da pesquisa, a aplicação de outros descritores (os termos apresentados no primeiro critério de inclusão, por exemplo) que poderiam ampliar o universo da pesquisa, todavia reconhecemos que a nível de mestrado, não haveria tempo hábil para analisar todo o material, com risco de prejudicar a qualidade da pesquisa pois seria necessário lançar mão de outros referenciais teóricos destas novas categorias.

Uma vez identificados os trabalhos, se fez necessário mais um procedimento relativo à identificação de categorias de análise para a classificação do material. Tendo em vista que o objetivo traçado foi compreender como têm sido pensadas e executadas as pesquisas em Educação do Campo, o **tipo de pesquisa** é desponta como uma das categorias que pode revelar tendências ou inovações nas escolhas metodológicas; o **referencial teórico**, de modo a identificar repetições ou novos teóricos que dialogam com o campo de conhecimento; e **objeto da pesquisa**, ou seja, o que está sendo pesquisado pelos e pelas pesquisadores(as) da

área. Acrescentei a categoria **orientadores das pesquisas**, na medida em que identifiquei o envolvimento dos mesmos sujeitos na orientação de trabalhos sobre Educação do Campo, o que me levou a refletir sobre um engajamento acadêmico e político desses sujeitos que mantêm em movimento o campo de conhecimento.

Considerando também que se busca aqui as contribuições que estas pesquisas dão para o campo de conhecimento, a segunda tabela de classificação (referente ao campo de conhecimento) apresenta as categorias **Tema**, baseado nas pesquisas anteriores que revelam alguns dos temas recorrentes, utilizados como base para preenchimento desta Tabela. Todavia outros temas surgiram. **Territórios** foi outra categoria utilizada na classificação, pois revela os campos de pesquisa que têm chamado a atenção de pesquisadores ou que constituem relação com esses sujeitos. Por último, a categoria **sujeito do campo** surge em referência a diversidade de sujeitos do campo existentes e a busca por saber quais destes estão participando da produção de conhecimento acadêmico sobre Educação do Campo nas pós-graduações de Educação da Paraíba.

O instrumento de classificação das informações originou-se das categorias acima. Em suma, foram duas tabelas em que uma delas estava foi preenchida com elementos relativos à pesquisa acadêmica (tipo de pesquisa, referencial teórico, objeto da pesquisa e orientadores), enquanto a segunda preenchida com elementos de contribuição ao campo de conhecimento (temas, sujeitos do campo e territórios).

Diante das tabelas elaboradas pela pesquisadora, foi preciso fazer uma escolha das estratégias de coleta de dados, ou seja, quais partes dos textos seriam selecionadas para realização desta etapa. Ferreira (2002) fala sobre essa escolha ressaltando a possibilidade de que leitura dos resumos possa não ser suficiente para o preenchimento da tabela, quer dizer, que não estejam com todas as informações necessárias:

É verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (Ferreira, 2002, p. 268).

Assim, optei por buscar os dados da pesquisa nos elementos iniciais (resumo e introdução) e nos finais, as considerações. Todavia, a partir das primeiras análises dos resumos e introdução, ficou evidente que não seria suficiente para o preenchimento da tabela referente, como em alguns casos, em que foi preciso recorrer à seção metodológica. Estudos

anteriores (Medeiros; Dias, 2015; Santos, 2020) do mesmo tipo também já haviam demonstrado que, por vezes, os resumos das teses e dissertações não dão conta de comunicar de forma consistente os elementos da pesquisa, o que acaba sendo uma limitação na identificação das informações.

Sobre a análise desses dados, a pesquisa seguirá a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que no geral propõem o confronto entre a repetição dos temas, a existência de subtemas que revelem novos caminhos reflexivos, o refinamento dos temas possibilitado pela flexibilização das etapas e categorias. Assim, a análise se deu a partir das observações pontuadas nos relatórios e das duas tabelas elaboradas com a classificação em categorias. Em tradução feita pela pesquisadora, essa proposta de análise diz que os dados são organizados para mostrar o padrão de conteúdo semântico que resumidos, são interpretados para tecer teorias sobre os significados desses padrões, muitas vezes em relação à literatura anterior.

De toda forma, na prática, o primeiro momento da pesquisa esteve voltado ao levantamento bibliográfico das categorias epistemológicas que a orientam: Educação do Campo, Educação Popular e produção de conhecimento acadêmico da Educação do Campo. Foram consultados também teóricos contemporâneos (Krenak, 2019; Krenak, 2020; Bispo dos Santos, 2023; Rufino, 2019; Rufino, 2021) que refletem a educação a partir das diferentes cosmovisões dos povos do campo, desvelando as relações de poder e colonialismo sobre as epistemologias dissidentes. Embora não estabeleçam que fazem parte do Movimento Por uma Educação do Campo, partem dos mesmos pressupostos filosóficos e políticos da contra hegemonia que reconhecem as minuciosas e, por muitas vezes, violentas formas de dominação de sujeitos populares.

O segundo momento, de mapeamento de estudos similares que pudessem ser tomados como referência metodológica, resultam os estudos de Gonçalves e Hayashi (2016) que mapearam artigos publicados (1998-2015) online de modo a fazer uma análise de conteúdo; Medeiros e Dias (2015) que destacam a produção científica da Pós-graduação em Educação da Região Nordeste sobre a Educação do Campo, de 1998 a 2015; e Santos (2020) que identificou de que forma a região nordeste tem produzido conhecimento acerca da Educação do Campo, no período de 2013 a 2019¹⁴.

¹⁴Apesar do título identificar o recorte no período de 2013 a 2020, no corpo do texto os dados apresentados são do período de 2013 a 2019.

Foi uma fase importante, já que nesse momento foram confirmados dados que justificam a importância da pesquisa. Nos estudos de Medeiros e Dias (2015) e Santos (2020), os pesquisadores endossam a necessidade de investigar mais profundamente a produção acadêmica paraibana, na medida em que publicam dados que comprovam a inserção acadêmica da Paraíba e mais especificamente, da UFPB no debate e produção de conhecimento sobre Educação do Campo através da pós-graduação. Além disso, contribuíram na delimitação prévia das categorias temáticas e descritores, um ponto de partida para a categorização dos dados.

Para elucidar os passos da caminhada, a pesquisa foi dividida em etapas não lineares, tendo sido um exercício constante o retorno às etapas anteriores para melhor definir conceitos, acrescentar informações, acrescentar ou retirar categorias, ir e voltar nos textos, ou seja, um movimento consciente que após as primeiras análises se tornou mais orgânico e principalmente, criterioso. Isso porque na medida em que eram lidas mais pesquisas, o olhar sobre o objeto amplia e aspectos que antes haviam sido desconsiderados, passam a se tornar elemento pertinente no processo investigativo. Isso acontece em decorrência desse movimento cíclico que permite retornar ao objetivo primeiro da pesquisa e base teórica.

Pode-se dizer que, mesmo tendo sido desenhadas no projeto as etapas da pesquisa, ela foi sendo reconstruída na medida em que a pesquisadora se apropriou do objeto e do fazer investigativo. Assim, a investigação seguiu as seguintes etapas: Etapa 1: Revisão bibliográfica sobre o campo de conhecimento a ser estudado e início da escrita da dissertação; Etapa 2: Recenseamento de pesquisas anteriores com o objetivo comum de situar a Educação do Campo na pesquisa acadêmica; Etapa 3: Escolha da base de dados e elaboração dos descritores e critérios de seleção dos textos sobre Educação do Campo; Etapa 4: Levantamento das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG e comparação entre as plataformas para elaboração do catálogo pessoal; Etapa 5: Classificação dos dados em duas tabelas: uma referente aos elementos metodológicos da pesquisa (tipo de pesquisa, orientadores; autores referenciados e temática escolhida) e outra referente ao conteúdo (sujeitos do campo envolvidos; prática pedagógica pesquisada e resultados); Etapa 6: Análise das tabelas, organizando os dados na interface com o referencial teórico e pesquisas anteriores sobre o estado da arte da Educação do Campo.

A escrita da dissertação encerra o processo de investigação com os resultados obtidos e as considerações sobre estes. Não é uma tarefa fácil sintetizar os dados no exercício da publicização do conteúdo e certamente haveria outras formas de proceder.

5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA PARAÍBA: reflexões e debates

O estado da arte da Educação do Campo nos programas de pós-graduação da Paraíba revelou um número significativo de trabalhos submetidos a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Campina Grande, sendo a UFPB a nível de mestrado e doutorado e a UFCG a nível de mestrado, que urgiam também uma análise destes números. Foram encontrados dados quantitativos e qualitativos resultantes do levantamento e análise do catálogo elaborado com a produção de conhecimento da Educação do Campo na pesquisa acadêmica e o estado do conhecimento em que se encontra desde o ano de 2019 a 2023 a partir das categorias eleitas para tal, quais foram: tipo de pesquisa; referencial teórico; temas; objetos da pesquisa; territórios e sujeitos das pesquisas.

De modo a organizar as informações, a seção divide-se em subtópicos a partir dos quais a pesquisadora realizou diálogos entre as categorias, resultando no primeiro intitulado “Educação do Campo e a pesquisa acadêmica”, decorrente da etapa 1 (levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa) na qual houve o registro do encontro com pesquisas do tipo estado da arte em nível nacional e regional (nordeste). No segundo subtópico “A pesquisa em Educação do Campo na Paraíba” com a apresentação dos dados da pesquisa, analisados sob a ótica do referencial teórico e pesquisas anteriores do mesmo tipo. este subtópico por sua vez foi dividido em “ 5.2.1 As escolhas teórico-metodológicas”, onde é possível encontrar os tipos de pesquisa, categorias conceituais e referencial teórico de ambos; “ 5.2.2 Categorias conceituais e referencial teórico”, onde constam as escolhas teóricas, de modo a analisar os fundamentos dos debates levantados nas pesquisas; o “5.2.3 Temas e objetos da pesquisa” que compartilha os temas e objetos da pesquisa recorrentes ou não e de que modo isso implica para a Educação do campo e 5.2.4 Territórios e Sujeitos da Pesquisa, voltado a identificar a quais os espaços que têm sido campo e estudo e que sujeitos do campo fazem parte desse processo do campo nesse processo.

5.1 Educação do Campo e a pesquisa acadêmica

Através do levantamento bibliográfico acerca dos estudos que situam a Educação do Campo na pesquisa acadêmica nos acervos da BDBTD, Scielo, Educ@ e Google Acadêmico nos últimos 10 anos com os descritores “educação do campo” e “estado da arte” e também “educação do campo” e “pesquisa bibliográfica”, foram encontrados quatro estudos com este propósito.

O mais antigo, escrito por Gonçalves e Hayashi (2016), em tempo doutoras e professoras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), tem como foco artigos publicados em duas bases digitais, suas temáticas, referenciais teóricos e periódicos que hospedam as publicações; Medeiros e Dias (2015), na época doutora e doutorando e professores da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Universidade Federal do Ceará (UFCE) respectivamente, debateram a Educação do Campo a nível de pós-graduação na região Nordeste. Já Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), doutoras e professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizaram um estudo com recorte distinto: a produção de conhecimento das licenciaturas em Educação do Campo; e Santos (2020), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia situa a Educação do Campo a nível regional, especificamente o Nordeste e para tal mapeou artigos, eventos científicos, grupos de pesquisa, teses e dissertações sobre Educação do Campo.

Gonçalves e Hayashi (2016) analisaram artigos com Qualis (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C)¹⁵ em dois acervos digitais nacionais de 1998 até 2015 que revelaram que a maioria dos trabalhos é publicado através de instituições ligadas às universidades (públicas e privadas), mas foram encontrados periódicos de associações acadêmicas como a ANPED e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como instituições da área de concurso público e uma Organização com fundos não Governamental (ONG).

Neste estudo a região Sul aparece com o maior número de periódicos através dos quais foram feitas as publicações sobre Educação do Campo. O Roteiro da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), a Revista Diálogo Educacional (PUC-PR), a Revista de Educação Pública (UFMT) e o Educação (UFSM) são os períodos com maior produção científica na área. Entretanto não apareceram nos resultados desta pesquisa periódicos da região Norte e apenas um periódico da região Nordeste que foi o da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Neste artigo os pesquisadores compreenderam por temáticas as categorias escolhidas. Nesse sentido, elencaram os temas incipientes identificados em ordem de frequência: Políticas públicas; Formação de professor; Multisseriação e avaliação; História da Educação do Campo; Currículo; Desenvolvimento; Ensino de Ciências; Movimentos sociais e juventude; Trabalho e Educação.

¹⁵Em Gonçalves e Hayashi (2016) há o tensionamento sobre o prestígio agregado ao Qualis, porém chamam atenção para a qualidade científica dos estudos atestados pelo Qualis/Capes.

Santos (2020), por sua vez, identificou o estado da Arte da Educação do Campo a partir dos artigos publicados em periódicos na região nordeste e encontrou, no período de 2013 a 2019, um total de 110 artigos distribuídos nos 20 periódicos nordestinos identificados. A Revista Educação e Contemporaneidade da UNEB, seguida da Revista Tempos e Espaços em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Revista Práxis Educacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foram as que mais apresentaram publicações, conforme atesta o estudo.

Cabe um destaque aqui para um trecho da pesquisa em que Santos (2020) revela que houve brechas temporais entre as publicações no período de 2013 a 2017 em alguns periódicos, o que poderia explicar o não aparecimento de revistas nordestinas no estado da arte de Gonçalves e Hayashi (2016).

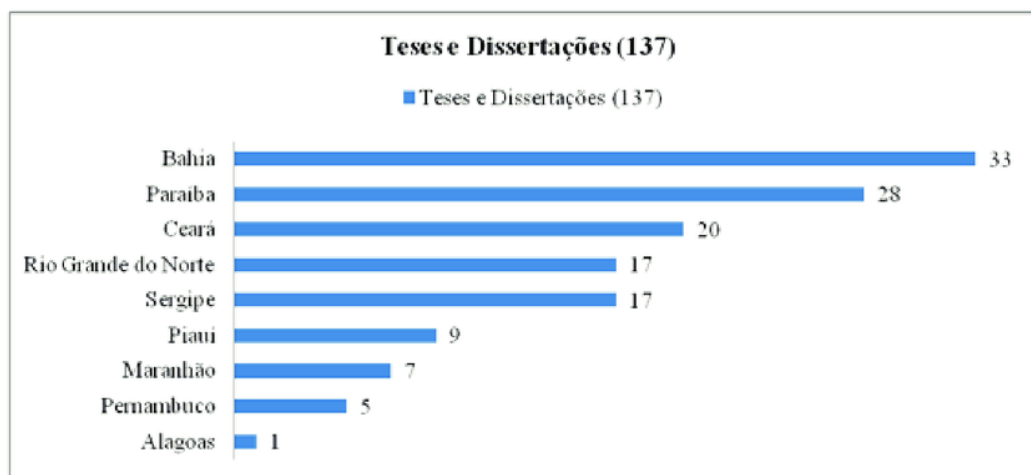
Na compreensão de Santos (2020), a categorização compreende campos de conhecimento e temas que decorrem desses campos, uma forma distinta de categorizar os dados encontrados. A pesquisadora identificou na categoria Campo de conhecimento: Políticas Públicas, Educação Formal, Formação Docente e Currículo. Em sua análise, revelou que no campo de conhecimento das Políticas Públicas foram debatidos temas como as Licenciaturas em Educação do Campo, o acesso e permanência, o Ensino Superior, Política Educacional, Política Pública, Programas, Procampo, ProJovem Campo e Plano de Ações Articuladas (PAR); sobre Educação Formal, sobressaíram os temas Educação Escolar, Movimentos e Comunidade Quilombola, Educação Escolar Indígena, Amazônia Marajoara, Seminário Nordestino e Criança Ribeirinha; já em relação ao campo da Formação Docente, ela identificou a Formação de Professores, Experiência Profissional, Currículo, Classes Multisseriadas, Educação não formal e Comissão Pastoral da Terra; por último, o Currículo foi o campo em que discutiu-se os temas da Educação do Campo, do Currículo, Avaliação da Aprendizagem, Projeto Político-Pedagógico, Matriz Curricular e Projeto Histórico.

Se compararmos ambas as pesquisas, podemos ver nos primeiros lugares da ordem de ocorrência as Políticas Públicas, em seguida a formação de educadores, para então aparecer os debates sobre o Ensino e Currículo. Ficam secundários os temas relativos aos movimentos sociais, o debate sobre o ensino superior, Educação Infantil, Educação Ambiental e o Trabalho, por exemplo.

Fica evidente, diante destes dados, que a Paraíba tem uma relação próxima com a produção de conhecimento acadêmica sobre Educação do Campo. Tal observação foi também registrada em Medeiros e Dias (2015), que com os recortes da região Nordeste no período de

1998 a 2015, mapeou a produção científica a nível de pós-graduação e identificou a Paraíba no segundo lugar de maior produção na área, como é possível identificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações por estado na região Nordeste



Fonte: Medeiros e Dias (2015)

De um total de 137 teses e dissertações sobre Educação do Campo, a Paraíba ocupava o segundo lugar no volume de produções científicas das pós-graduações em Educação, logo após o estado da Bahia. Para além da representação numérica, esses dados demonstram uma forte participação dos estados da Bahia e Paraíba na produção de conhecimento na área. Os pesquisadores vincularam esse fenômeno ao fato de as universidades públicas ofertarem linhas de pesquisas em Educação do Campo e áreas de interesse.

Um fato importante a ser mencionado é o destaque da Universidade Federal da Paraíba com 26 pesquisas nesse período (1998-2015), de um total de 28 do estado. Damasceno e Bezerra (2004) e Medeiros e Dias (2015) associam essa produção às circunstâncias e ao Movimento Por uma Educação do Campo que continua vivo e em movimento através dos professores pesquisadores e sujeitos dos movimentos sociais do campo ou sensíveis às suas pautas.

No que se refere às temáticas investigadas nas teses e dissertações sobre Educação do Campo da região Nordeste, Medeiros e Dias (2015) elencam em ordem de frequência: Formação de professores; Políticas Educacionais; Movimentos Sociais; Educação Rural; Educação Profissional; Currículo; Escolas do Campo; Juventudes no Campo; Outros Temas.

Na categoria “outros temas”, foram encontrados textos sobre educação ambiental, educação matemática, ensino de história em classes multisseriadas e ainda um estudo do tipo estado da arte sobre a educação infantil do campo.

Em sua pesquisa, Santos (2020) também fez o levantamento das teses e dissertações sobre Educação do Campo e encontrou 937 pesquisas (207 teses e 730 dissertações) em território nacional, sendo no Nordeste a maior concentração de investigações. Nesse cenário apresentado pela pesquisadora, a Paraíba aparece novamente em segundo lugar no volume de pesquisas na pós-graduação, ficando atrás apenas para o estado da Bahia.

Das 207 teses, 54 são nordestinas e das 730 dissertações, 228 foram escritas em programas da região nordeste, totalizando 282 trabalhos na área que tiveram seus resumos analisados e categorizados em temáticas, ou seja 30% das pesquisas partiram do Nordeste, mesmo sendo esta uma das regiões com a menor quantidade de programas de pós-graduação em Educação.

Santos (2020), por sua vez, categorizou as teses e dissertações em campos de conhecimento e em seguida, identificou as temáticas presentes em cada um, gerando um panorama mais aprofundado sobre o que anda sendo pesquisado na Educação do Campo na região Nordeste:

De acordo com a Medeiros e Dias (2015) e Santos (2020), a Educação do Campo esteve, em grande parte, centrada nas especificidades didáticas para o ensino e práticas pedagógicas; voltada às temáticas ambientais e expansão dos aportes teóricos sem distanciar-se dos princípios, como é possível ver pelos métodos e metodologias de pesquisa que no geral, tem como fonte do conhecimento, a experiência e saberes dos sujeitos do campo.

Interessante observar também o compromisso em realizar estudos que envolvam os movimentos sociais em suas diversas expressões e pautas, representado pela frequência com que os movimentos sociais aparecem como campo de conhecimento das investigações, assim como as políticas educacionais, o segundo campo de conhecimento mais abordado nas pesquisas. Não por acaso as políticas públicas são o meio através do qual o Movimento Por uma Educação do Campo escolheu buscar a reparação histórica e entre avanços e retrocessos, tem inserido os povos do campo na agenda política nacional.

Ao mapear os grupos de pesquisa da região Nordeste, cujo universo epistemológico é o da Educação do Campo, Santos (2020) identificou 29 (vinte e nove) grupos, sendo 13

(treze) da Bahia, 4 de Pernambuco e 4 da Paraíba. Sobre os grupos da Paraíba, foram encontrados:

1. Educação do Campo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, coordenado por Maria do Socorro Silva.
2. Educação do Campo e Agroecologia, coordenado por Geralda Macedo;
3. Educação e Movimentos Sociais: interface entre o rural e o Urbano, coordenado por Orlandil de Lima Moreira;
4. Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo - UFPB, coordenado por Maria do Socorro Xavier Batista;
5. Educação Popular, Memórias e Saberes, coordenado por Severino Bezerra da Silva.

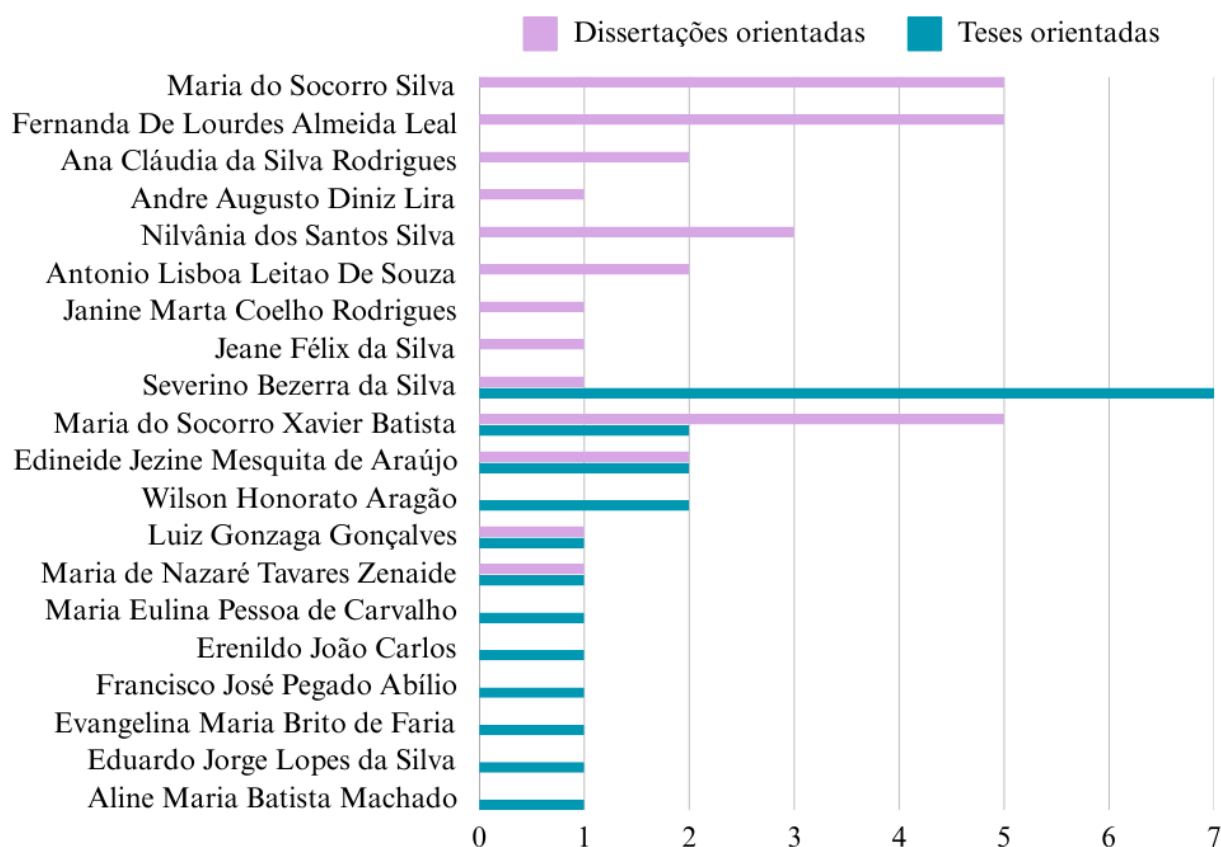
A título de atualização das informações, de acordo com o Currículo Lattes¹⁶ desses professores, atualmente (2024) esses grupos já sofreram modificações e, na área da Educação do Campo, a professora Dra. Maria do Socorro Silva coordena o projeto “Pesquisa Exploratória: funcionamento das escolas em áreas rurais” (2023-atual); a professora Dra. Geralda Macedo não coordena projetos na área da Educação do Campo; o professor Dr. Orlandil de Lima Moreira coordena o projeto “Memória e história da educativa educação popular e direitos humanos na região do brejo paraibano (1981-2000): um estudo do Centro de Orientação dos Direitos Humanos” (2023-atual); a professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista é professora voluntária da UFPB e coordena o projeto de pesquisa intitulado “A Educação do Campo e a Formação Inicial e Continuada de Educadores: dos Movimentos Sociais à Universidade” (2022-atual); o professor Dr. Severino Bezerra da Silva segue com o grupo de pesquisa mencionado no trabalho de Santos (2020).

Alguns desses nomes aparecem nas orientações das teses e dissertações da UFPB e UFCG de 2019 a 2023, revelando o comprometimento com a temática ao longo do tempo. Por outro lado, se não fossem esses professores, quem seria? Haveria outros pesquisadores dispostos a se aprofundar nos estudos da Educação do Campo e possibilitar que o campo de conhecimento continue em movimento através da orientação desses trabalhos? São questões que não pretendem ser respondidas aqui, mas resultam do contato com os dados encontrados e por isso, são lançadas de volta para a academia e leitores interessados no tema. O gráfico a seguir demonstra que são os mesmos professores pesquisadores que têm orientado os estudos

¹⁶Acesso em: <https://lattes.cnpq.br/>

sobre Educação do Campo:

Gráfico 2 – Orientadores das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da a UFPB e UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Esse cenário demonstra que existe um comprometimento de professores universitários das universidades em desenvolver um caminho teórico e metodológico na pesquisa em Educação do Campo. No total são 20 (vinte) professores que ao longo dos cinco anos participaram da produção científica paraibana nesta área na pós-graduação. Ao mesmo tempo, alguns destes professores também são professores dos cursos de graduação das licenciaturas em Educação do Campo e do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

Em suma, existe um movimento acadêmico paraibano interessado em seguir fundamentando e (re)construindo a Educação do Campo através dos programas de pós-graduação. Mais especificamente, existem professores e professoras pesquisadoras que permanecem orientando pesquisas, coordenando projetos de pesquisa e extensão, promovendo

eventos e seminários nacionais e internacionais, ou seja, possibilitando que sejam elaboradas pesquisas com vistas a fomentar o campo da Educação do Campo.

5.2 A pesquisa em Educação do Campo na Paraíba

A produção de conhecimento sobre Educação do Campo na Paraíba ocupa um lugar de destaque a nível regional e nacional (Medeiros; Dias, 2015; Santos, 2020). Mas o que, onde, quando, como estão sendo realizadas essas pesquisas? Este subtópico responde ao objetivo de identificar nas teses e dissertações aspectos relativos à pesquisa acadêmica e ao campo de conhecimento da Educação do campo.

Os resultados aqui obtidos são uma tradução analítica e crítica das tabelas classificatórias das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da Paraíba, que no caso são os programas de mestrado e doutorado da UFPB e mestrado da UFCG, que compunham o catálogo pessoal da pesquisadora. Uma delas, referente aos aspectos metodológicos da pesquisa e outra centrada nos aspectos relativos ao campo de conhecimento da Educação do Campo.

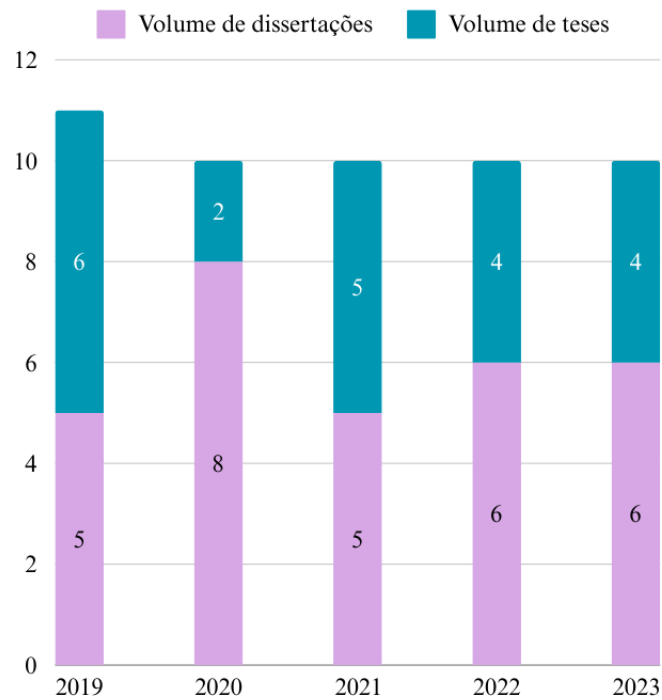
Ao longo dos cinco anos (2019-2023) pesquisados, foram encontradas 55 (cinquenta e cinco) pesquisas desenvolvidas, sendo 21 (vinte e uma) teses e 36 (trinta e seis) dissertações sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação da Paraíba. Durante esse processo de classificação, foram identificadas pesquisas que não se enquadram nos critérios de inclusão e exclusão. Em outros casos, não se tratava de uma dissertação ou tese, por alguma falha no recorte das plataformas.

Outros dois trabalhos precisaram ser inseridos, o que foi possível pelas contribuições do professor orientador desta pesquisa que esteve orientando outros trabalhos na área, mas os arquivos não estavam inseridos nas bases de dados consultadas. Foram pesquisas que contribuíram com o mapeamento do quantitativo de teses e dissertações sobre o tema, entretanto ambas não estavam disponíveis nas bibliotecas digitais online. Este foi um caso específico em que a pesquisadora buscou no site da Google¹⁷ onde poderiam estar depositados estes trabalhos, de modo a realizar a análise qualitativa, todavia não foi possível encontrá-los.

De todo modo, o volume de teses e dissertações foi transcrito em gráficos que permitem observar a predominância de dissertações sobre as teses e as alterações nas quantidades de defesas ano a ano desde 2019 a 2023. É possível ver nos gráficos 3, 4 e 5:

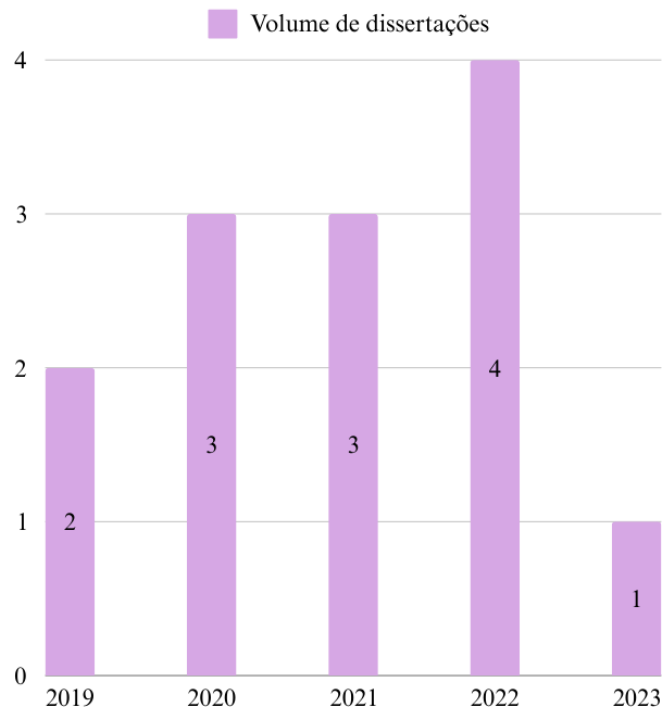
¹⁷Site da Google: www.google.com.

Gráfico 3 – Volume de teses e dissertações sobre Educação do Campo dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 4 – Volume de dissertações sobre Educação do Campo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Gráfico 5 – Volume de teses e dissertações sobre Educação do Campo dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPB (2019-2023)



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Assim, de 55 (cinquenta e cinco) pesquisas, foram classificadas 51 (cinquenta e uma), sendo 13 (treze) dissertações da UFCG, e 21 (vinte e uma) teses e 17 (dezessete) dissertações da UFPB ao longo dos anos de 2019 a 2023. Nos gráficos a seguir, é possível visualizar a produção ano a ano, primeiramente dos programas de pós-graduação em Educação da Paraíba juntos (Gráfico 3) e em seguida a produção que cada universidade publicou nesse recorte temporal (Gráficos 4 e 5):

Naturalmente o número de dissertações é superior ao de teses em todos os dos anos investigados e o volume de produções acadêmicas a nível de pós-graduação é maior na UFPB. Isso se deve à existência de apenas um curso de doutorado em Educação no estado, o da UFPB, enquanto a UFCG oferta apenas o mestrado em Educação. O ano com maior volume de produções foi o ano de 2020 com 8 dissertações e 5 teses, totalizando 13 trabalhos publicados sobre Educação do Campo, tendo havido uma queda no ano seguinte e novamente crescendo em 2023.

Os(as) pesquisadores(as) que defenderam nos anos de 2021, 2022 e 2023 tiveram suas pesquisas atravessadas pela pandemia do vírus COVID-19 e explicitaram a necessidade de

realizar mudanças no projeto que inicialmente seria executado. O momento pandêmico afetou todo e qualquer cientista que estivesse em meio ao processo investigativo. Alguns desafios foram compartilhados, como a coleta de dados que teve a tecnologia como recurso facilitador para aproximar entrevistador(a) e sujeitos da pesquisa. Também ocorreram situações como a necessidade da troca de objeto da pesquisa e a internet despontou como a plataforma de onde serão retiradas as informações para concretizar as mudanças de rota.

A necessidade de isolar os seres humanos uns dos outros desorganizou uma estrutura que vinha sendo aceleradamente reproduzida por décadas, o que urgia uma reformulação do sistema educativo, de saúde, segurança, alimentação e transporte. Afetou também o cotidiano do(a) pesquisador(a), sendo, portanto, um fator externo que incidiu sobre os processos da pesquisa e na escrita das teses e dissertações nesse período.

Embora a pandemia seja um fator que demandou novas organizações, apenas um estudo mais aprofundado permitiria a afirmação dos efeitos desse momento. Outros fatores podem ser responsáveis pela diminuição de defesas, no geral, que ocorreu de 2020 a 2022 como a condição de pesquisadores submeterem projetos nessa área e ainda a condição de passar no processo seletivo.

O que pode ser constatado é que enquanto na UFPB diminui as defesas de dissertação sobre Educação do Campo, crescendo apenas em 2023, a UFCG se mantinha com o mesmo volume, chegando a crescer no ano de 2022 e caindo drasticamente em 2023 com apenas uma dissertação. Em relação às teses, os gráficos expressam uma diminuição na produção científica sobre Educação do Campo: Em 2019, a UFPB teve 6 trabalhos defendidos. No ano que inicia a pandemia (2020) apenas duas teses foram publicadas, crescendo um pouco esse volume no ano seguinte (2021). De 2021 a 2023 há novamente um aumento, mas em um balanço geral, após 2019 não houve outro ano com 6 teses defendidas, apenas a diminuição da quantidade de estudos nessa área.

5.2.1 As escolhas teórico-metodológicas

A princípio a identificação destes dados deveria ser feita apenas com a leitura do resumo. Já no início do processo de categorização ficou perceptível que seria necessário um aprofundamento no texto, para identificar as escolhas metodológicas e, portanto, em um segundo momento de leitura foram complementados os resultados com a leitura das seções metodológicas. Isso porque, em muitos casos, faltou uma definição precisa da abordagem, do

tipo de pesquisa, das categorias conceituais de onde parte a discussão teórica, dos instrumentos, procedimentos e da forma da análise.

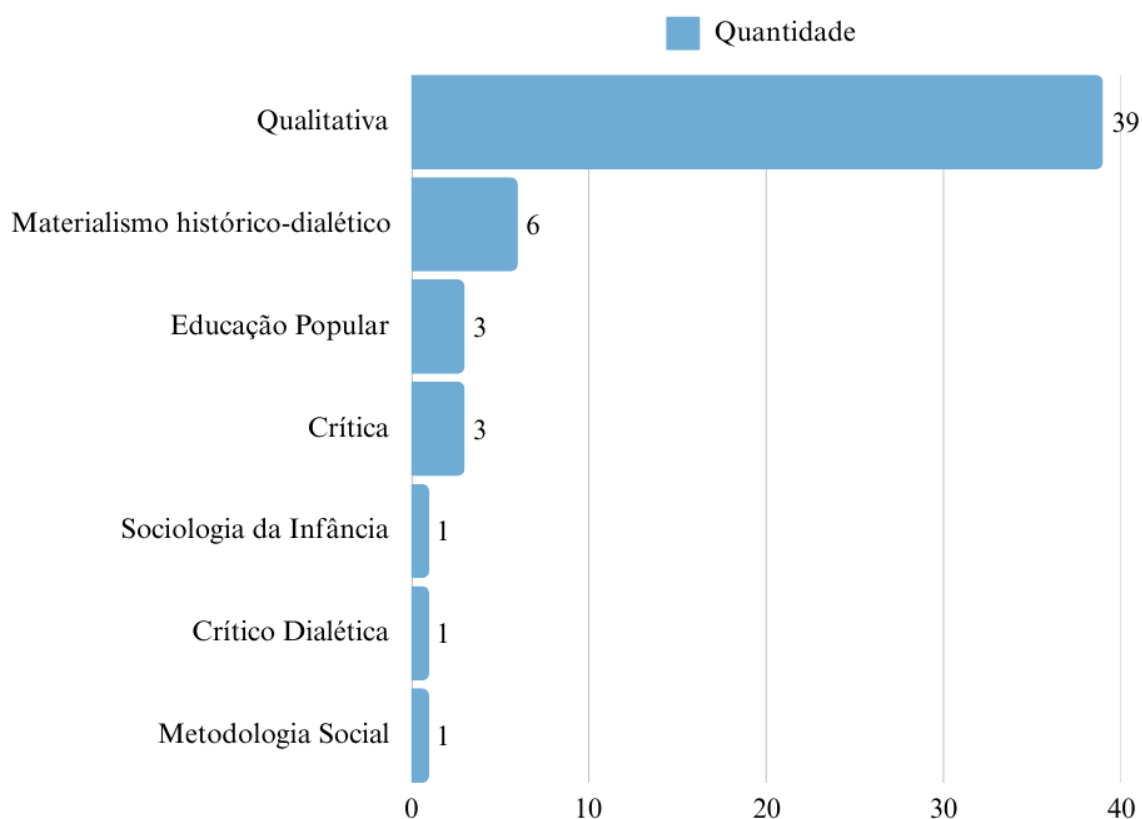
Das 51 teses e dissertações, 36 definiam no resumo elementos como o objeto da pesquisa, o tipo de pesquisa com suas características procedimentais e técnicas e a fundamentação teórica, o que é equivalente a 29,4% das pesquisas realizadas de 2019 a 2023. Ou seja, a maioria das pesquisas (70,5%), possui a fragilidade na elaboração do resumo que irá apresentar a investigação e que necessitam da busca pela introdução e seções metodológicas para identificar esses aspectos.

Na pesquisa acadêmica, as escolhas que o(a) investigador(a) faz revelam mais do que a opção do caminho a seguir, revelam a perspectiva epistemológica a partir da qual o conhecimento será elaborado. As abordagens das pesquisas, por sua vez, indicam se a relação com o objeto será de forma quantitativa, qualitativa, se partem de uma lógica materialista ou trazem referências contemporâneas que expandem o olhar sobre o campo investigativo em questão. É uma escolha que necessariamente indicará outras escolhas a serem feitas, como a forma de coleta de dados e a forma da análise desses dados. Indicam os instrumentos, a necessidade ou não de categorias, quais procedimentos adotar no processo. Portanto foi um dos fatores considerados no momento da categorização das teses e dissertações.

No trato dos dados, foram identificadas diferentes formas de compreender o que é abordagem da pesquisa, refletida nas definições que foram apresentadas. É fato que houve pesquisas que demonstraram fragilidade na compreensão do que seriam as abordagens da pesquisa, inclusive apontando mais de uma abordagem para um mesmo estudo. Evidentemente há abordagens que dialogam, entretanto, essa falta ou fragilidade, de definição significou, em alguns casos, a consequente fragilidade da metodologia.

Todas as pesquisas categorizadas apresentavam características de estudos qualitativos, porém explicitamente essa informação estava disponível em 39 (trinta e nove) delas. De forma também explícita, descritas no texto, foram identificadas outras sete abordagens, quais sejam: Abordagem qualitativa; Materialismo histórico-dialético; Metodologia Social; Educação Popular; Abordagem crítica; Sociologia da Infância; Crítico Dialética. No gráfico abaixo, vê-se a quantidade de vezes em que foram citadas como abordagem:

Gráfico 6 – Abordagens das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na medida em que foram identificadas as abordagens, consequentemente a pesquisadora identificou também que os referenciais teóricos se repetiam, revelando uma tendência desses estudos em recorrer às mesmas fontes.

A Tabela 3 foi elaborada com o intuito de demonstrar quais foram essas abordagens apontadas pelos(as) pesquisadores(as), juntamente com a frequência com que determinada literatura foi utilizada. Foi acrescentada uma coluna com o referencial teórico de cada abordagem e outra coluna com as referências bibliográficas as quais os(as) pesquisadores(as) lançaram como base teórica para justificar as escolhas e conceituá-las a partir de estudos clássicos sobre pesquisa acadêmica. A categorização revelou que os referenciais se baseiam em teóricos clássicos dos estudos em Educação, evidenciando uma tendência seguida pelas teses e dissertações catalogadas.

Tabela 3 – Abordagens das teses e dissertações sobre Educação do Campo das Pós-Graduações em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Abordagem	Referências Teóricas	Frequência	Referências bibliográficas
Abordagem qualitativa	Richardson (1999)	8	RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas . São Paulo: Atlas, 1999.
	Minayo (1994)	7	MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade . 21 ^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
	Flick (2009)	6	FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa . 3 ^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
	Ludke e André (1986)	4	LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas . São Paulo: EPU, 1986.
	Godoy (1995)	3	GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas , São Paulo, v.35, n°. 2, mar./abr. 1995.
	Gil (2008)	2	GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social . 6 ^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.
	Haguette (1999)	2	HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na Sociologia . Petrópolis: Vozes, 1999.
	Lüdke e André (2020)	1	LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas . 2 ^a ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.
	Pimenta e Franco (2008)	1	PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação . São Paulo: Loyola, 2008.
	Oliveira (2016)	1	OLIVEIRA, M. O. Como fazer pesquisa qualitativa . 7 ^a ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
	Flick (2013)	1	FLICK, U. Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes . Porto Alegre: Penso, 2013.
	Becker (1997)	1	BECKER, H. S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais . São Paulo: Hucitec, 1997.

Bourdieu (1998)	1	BOURDIEU, P. Compreender. <i>In</i> : BOURDIEU, P. A miséria do mundo . Petrópolis: Ed: Vozes, 1998.
Brandão e Streck (2006)	1	BRANDÃO, C. R. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. <i>In</i> : STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). Educação Popular : lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
Creswell (2014)	1	CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa : escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
Demo (1992)	1	DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1992. <i>In</i> : DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (orgs.). Pesquisa social : teoria e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
Mello (2005)	1	MELLO, M. Pesquisa Participante e Educação Popular : da intenção ao gesto. Porto Alegre: Editora Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.
Silva e Menezes (2001)	1	SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação . 3ª ed. Florianópolis. 2001.
Ghedim e Franco (2008)	1	GHEDIM, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação . São Paulo: Cortez, 2008.
Silva e Rodrigues (2019)	1	SILVA, E. J. L.; RODRIGUES, A. C. S. Pesquisa em Educação : Discussões Teóricas e Metodológicas de Produções do PPGE-UFPB (2013-2017). João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.
Denzin e Lincoln (2006)	1	DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. <i>In</i> : DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
Yin (2016)	1	YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim . Porto Alegre: Penso, 2016.
Rosenthal (2014)	1	ROSENTHAL, G. Pesquisa Social Interpretada : uma introdução. Porto Alegre. Edipucrs. 2014.

	Kauark, Manhães e Medeiros (2010)	1	KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. Metodologia da Pesquisa : um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
	Rapimán (2015)	1	RAPIMÁN, D. Q. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. <i>In</i> : TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. (org.). Metodologias qualitativas : teoria e prática. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2015.
	Lazzarin (2016)	1	LAZZARIN, L. F. B. Epistemológicas da Pesquisa em Educação . Santa Catarina, 2016.
Materialismo histórico-dialético	Frigotto (2001)	3	FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional . <i>In</i> : FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional . 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
	Konder (2004)	3	KONDER, L. O que é a dialética . São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, nº 23).
	Kosik (1986)	3	KOSIK, K. Dialética do Concreto . 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.
	Paulo Netto (2011)	3	PAULO NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx . São Paulo: Expressão Popular, 2011.
	Cury (1985)	2	CURY, C. R. J. Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
	Lukács (2010)	1	LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do ser social : questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.
	Minayo (1994)	1	MINAYO, M. C. S. Pesquisa social : teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
	Coutinho (1980)	1	COUTINHO, C. N. Gramsci . Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.
	Gamboa (1998)	1	GAMBOA, S. S. Epistemologia da Pesquisa em Educação . Campinas, SP: Práxis, 1998.

	Frigotto (1991)	1	FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. <i>In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional.</i> São Paulo: Cortez, 1991.
Educação Popular	Freire (1967)	1	FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
	Batista (2016)	1	BATISTA, M. S. X. Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo. <i>In: COUTINHO, A. F. C. (Org.). Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo.</i> 1ª ed. São Luis: Editora da UFMA EDUFMA, v. 1, p. 272-290, 2010.
Crítica	Chizzotti (2009)	1	CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
Sociologia da Infância *com Educação Popular	Sepúlveda-Kattan (2021)	1	SEPÚLVEDA-KATTAN, N. Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. Íconos - Revista de Ciencias Sociales , [S. l.], n. 70, p. 133–150, 2021. Disponível em: https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/4438 . Acesso em: 9 ene. 2025.
	Corsaro (2011)	1	CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. Educação, Sociedade e Culturas , Porto, nº 17, p. 113-134, 2002.
Crítico Dialética	Gamboa (2015)	1	GAMBOA, S. A. S. Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1987. GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.
Metodologia Social	Mello (2005)	1	MELLO, M. Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Editora Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

É possível ver que a “Abordagem qualitativa” é predominante, com 39 teses e dissertações, dado que traduzido indica a relevância dessa abordagem para a investigação dos fenômenos sociais e educacionais da realidade do campo. O livro “Pesquisa Social: Métodos e Técnicas” de Richardson (1999) foi o mais recorrido, seguido de Minayo (1994) e seu livro sobre pesquisa social, o “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade”. Em terceiro lugar o livro “Introdução à pesquisa qualitativa” de Flick (2009), autor também de outro livro que foi utilizado como referência “Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes” (Flick, 2013).

A intenção desta ordenação não se trata de emplacar uma hierarquização das referências, ou até mesmo incitar uma lógica de certo e errado, mas instigar uma reflexão sobre os aspectos dessas escolhas na pesquisa em Educação do Campo. Afinal, esta é elaborada sem se descolar do movimento que a construiu (Caldart, 2013). Dito isto, gostaria de registrar que foram utilizadas edições recentes dos livros recorrentes, ademais de haverem lançado mão de um estudo inédito de Silva e Rodrigues (2019)¹⁸, que escreveram sobre a pesquisa em Educação e são professores da UFPB.

Acredito ser esse um fator a ser destacado, considerando que, mesmo que estejamos na Academia e existam métodos e metodologias consolidados em seus referenciais teóricos, a Educação do Campo está aberta a outros campos teóricos e contribuições, tendo em vista que “o método por meio do qual se elabora o conhecimento é uma ‘relação aberta’, engajada num campo de sociabilidade que se efetiva mediante a atividade humana” (Rolo; Ramos, 2013, p. 152). Além disso, é a prática e proximidade com o contexto que permitem a elaboração do conhecimento de forma dialógica com o que vem sendo construído ao longo das últimas duas décadas, como afirma Vendramini (2010):

Consideramos que a Educação do Campo é uma abstração se não for situada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (Vendramini, 2010, p. 130).

Assim, faz muito sentido buscar referências em estudos recentes e de pesquisadores(as) próximos ao contexto da pesquisa. O que não anula o enraizamento do campo teórico, como é possível perceber com a recorrência da abordagem do “Materialismo histórico-dialético”, que foi citada em estudos que escolheram analisar a partir das categorias

¹⁸SILVA, E. L.; RODRIGUES, A. C. S. **Pesquisa em Educação: Discussões Teóricas e Metodológicas de Produções do PPGE-UFPB (2013-2017)**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

desta teoria. A literatura tida como referência apareceu equilibradamente nas teses e dissertações, sendo o livro “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional” de Frigotto (2001), o livro sobre o que é dialética de Konder (2004) e Kosik (1986), “Introdução ao estudo do método de Marx” de Paulo Netto (2011) com três aparições cada entre os 6 trabalhos que se identificaram nesta abordagem. Aparecem também outros autores, com menor frequência, mas que reaparecem na fundamentação teórica do tipo de pesquisa.

O materialismo histórico-dialético é uma das raízes teóricas e metodológicas da Educação do Campo e aparece na literatura da área desde sua origem (Caldart *et al.*, 2013; Molina, 2010), pelo caráter problematizador da naturalização às classes sociais e estratégias de manutenção da ordem capitalista que vem sendo atualizada, conforme se estabelecem novas estratégias de dominação.

Há pouco, disse ser interessante a inclusão do diálogo com outros referenciais, mas este deve ser feito com a plena convicção de que a Educação do Campo é um projeto em constantes disputas (territorial, epistemológica, identitária, racial e produtiva). Essa realidade precisa ser reafirmada e contextualizada, o que não ocorreu com os estudos que citaram a Educação Popular enquanto abordagem metodológica e foram citados Freire (1967) e Batista (2016) sem de fato revelar a concepção destes debates que justificariam a escolha da abordagem.

Apesar dessa fragilidade, uma dessas referências foi o texto de uma pesquisadora da Paraíba, a professora Batista, atualmente aposentada do cargo de professora, e que se dedicou a contribuir com a produção de conhecimento sobre Educação do Campo ao longo de sua carreira acadêmica. Ademais, Paulo Freire é um dos principais referenciais para a Educação Popular, não sendo uma surpresa a aparição do livro “Pedagogia do Oprimido” como teoria que fundamenta o processo investigativo. Entretanto, acrescento que haveria outras literaturas disponíveis para essa definição enquanto abordagem.

Aconteceu o mesmo fenômeno nas abordagens definidas como “Abordagem Crítica”, “Sociologia da Infância”, “Crítico Dialética” e a “Metodologia Social”. Na Abordagem Crítica, o livro “Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” de Chizzotti (2009) é a referência, enquanto na “Sociologia da Infância” foram os livros “Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación” de Sepúlveda-Kattan (2021) e Corsaro (2011) com o livro “Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. Educação, Sociedade e Culturas”. Na Abordagem Crítico Dialética, a referência bibliográfica citada foi a

tese de doutorado de Gamboa (2015) intitulada “Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas” e no tocante a Metodologia Social, Mello (2005) com o livro “Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto”.

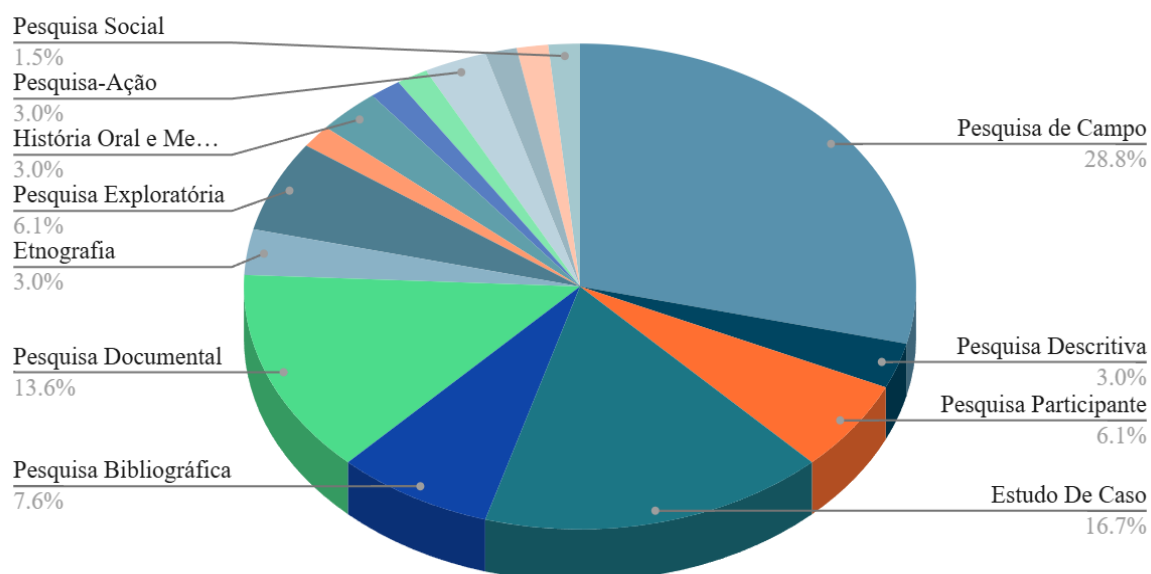
Estes dados montam um panorama das referências bibliográficas acessadas pelos(as) pesquisadores da Educação do Campo nos programas de pós-graduação da Paraíba no que se refere à metodologia. Nota-se que a maioria são autores e autoras brasileiros e quando não, pesquisadores da América Latina que escrevem sobre uma concepção de pesquisa destacando a realidade e suas contradições sociais que incidem sobre as relações sociais e políticas afetando principalmente as estruturas tradicionais colonialistas, como as pessoas em situação de desvantagem social.

Com o mesmo propósito de caracterizar as escolhas metodológicas de pesquisas sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da Paraíba, foram também recenseados os tipos de pesquisa a que foram atribuídas as investigações e as referências bibliográficas que foram acessadas para tal. Nesse movimento, 17 (dezessete) tipos de pesquisa foram citados, sendo estes: Pesquisa De Campo (19), Pesquisa Descritiva (2), Pesquisa Participante (4), Estudo De Caso (11), Pesquisa Bibliográfica (5), Pesquisa Documental (9), Etnografia (2), Pesquisa Exploratória (4), Pesquisa Analítica (1), História Oral e Memória (2), Pesquisa Intervenção (1), Análise Arqueológica do Discurso (1), Pesquisa-Ação (2), Pesquisa Colaborativa (1), Movimento Cíclico (1) e Pesquisa Social (1).

Em cinco anos (2019-2023) estes foram os caminhos, ou em alguns casos, encruzilhadas vivenciadas na pesquisa acadêmica em Educação do Campo da Paraíba. Dos 17 (dezessete) tipos de pesquisa identificados, apenas 1 não foi associada a outro tipo de pesquisa em algum trabalho, que foi a pesquisa do tipo Análise Arqueológica do Discurso. Isso quer dizer que ao menos uma vez, todos estes tipos de pesquisa estiveram associados, o que revela uma forma específica de fazer pesquisa nesta área e também que as escolhas recaem sobre pesquisas no campo, atendendo a demanda do Movimento por estudos sobre o campo a partir do campo.

O Gráfico 7 abaixo ilustra a quantidade de vezes em que cada tipo de pesquisa foi citado, de forma percentual, possibilitando comparar a recorrência com que as metodologias são tomados como referência para a realização dos estudos:

Gráfico 7 – Tipos de pesquisas das teses e dissertações sobre Educação do Campo da UFPB e UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Amplificando esse cenário, no caso da Pesquisa de Campo, das 19 pesquisas que foram identificadas, por 4 vezes (21%) este tipo foi associado a outros, quais foram: Pesquisa documental, Estudo de Caso, Pesquisa exploratória e Pesquisa descritiva. A Pesquisa Descritiva apareceu duas vezes e em 100% dos casos foi associada a outros tipos (Pesquisa de Campo e Pesquisa Analítica), o que aconteceu também com a Pesquisa Participante, associada à Pesquisa de Campo, Etnografia, Estudo de Caso e Pesquisa Social; Pesquisa Analítica, associada à pesquisa Participante; Pesquisa Intervenção, associada a Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Ação, associada a Pesquisa Colaborativa e Pesquisa de Campo; Pesquisa Colaborativa, associada à Pesquisa Intervenção; Movimento Cíclico, associado à pesquisa Exploratória e Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Social, associada à Pesquisa Participante.

Em outras situações a porcentagem dessa ocorrência diminui um pouco, como no Estudo de Caso que das 11 vezes em que foi identificado como tipo de pesquisa, esteve associada 7 vezes (63,6%) com outros tipos (Pesquisa participante, Etnografia, Pesquisa de Campo e Pesquisa Documental); já a Pesquisa Bibliográfica apareceu muitas vezes como complemento ao tipo de pesquisa escolhido, sendo das 5 vezes identificadas, 3 vezes (60%) associada a Pesquisa Intervenção, Pesquisa Documental e Movimento Cíclico; enquanto a Pesquisa Exploratória (associada ao Movimento Cíclico e Pesquisa de Campo) e História Oral e Memória (associada a Pesquisa Participante) foram 50% das vezes conectadas a outras; por

último, a Pesquisa Documental que aparece 9 vezes foi associada 4 vezes (44,4%) com a Pesquisa de Campo, Pesquisa Bibliográfica e Estudo de Caso. Segue a tabela para compreender as associações e qual o referencial acessado:

Tabela 4 – Tipos de pesquisa e fundamentação teórica das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Tipo de Pesquisa	Associações	Fundamentação Teórica	Referências bibliográficas
Pesquisa de Campo	Pesquisa documental*	Minayo (2009) Flick (2004)	MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade . 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
	Estudo de Caso	Triviños (1987) Godoy (1995)	FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa . 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
	Pesquisa exploratória	Richardson (1999) Flick (2009)	TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. <i>In</i> : TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais . São Paulo: Atlas, p. 31-79, 1987.
	Pesquisa descritiva	Minayo (2016)	GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas . São Paulo, v. 35, nº 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: método e técnica . São Paulo: Atlas, 1999. FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa . 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009 MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade . Petrópolis: Vozes, 2016.
Pesquisa Descritiva	Pesquisa de Campo	Gil (2008)	GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social . 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
	Pesquisa analítica		
Pesquisa Participante	Pesquisa de campo	Borda (1983) Brandão (2006)	BORDA, O. F. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. <i>In</i> : BRANDÃO, C. R. (org.) Pesquisa participante . 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
	Pesquisa etnográfica	Moretti e Adams (2011) Brandão (1986)	BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre os tempos e espaços a partir da América Latina . Aparecida: Ideias & Letras: 2006.
	Estudo de Caso	Fals Borda (2009) Andaloussi (2004)	BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre os tempos e espaços a partir da América Latina . Aparecida: Ideias & Letras: 2006.
	Pesquisa Social	Fonseca (2002) Brandão (1999)	

			MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, nº 2, p. 447-463, mai/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 jan. 2016. FALS BORDA, O. Ciencia y Praxis. <i>In</i>: MONCAYO, V. M. Una sociología sentipensante para América Latina, Antología de Orlando Fals Borba. Bogotá. Colômbia: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo del Hombre Editores, 2009. ANDALOUSSI, K. E. Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.
Estudo de Caso	Pesquisa Participante Etnografia Pesquisa de Campo Pesquisa documental	Martins e Theóphilo (2007) Yin (2001) Gil (2008) Stake (2012) Rapimán (2015) Goldenberg (1997) Stropasolas (2006) Minayo (2006) Chizzoti (2006) Yin (2005) Lüdke e André (1986)	MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. STAKE, R. E. A arte da investigação com Estudos de Caso. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulben RAPIMÁN, D. Q. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. <i>In</i>: TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. Metodologias qualitativas: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015 MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006. CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006. YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

			LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
Pesquisa Bibliográfica	Pesquisa intervenção	Gil (2002) Lakatos e Marconi (2001) McMillan e Schumacher (2005) Gil (2012)	GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa . São Paulo, SP: Atlas, 2002. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico : procedimentos básicos. Pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001. MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. Investigación educativa : una introducción conceptual. 5ª ed. Madrid: Pearson Educación, 2005. Disponível em: http://www.freelibros.me . Acesso em: 23 nov. 2017. GIL, A. C. Metodologia do ensino superior . 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2012
	Pesquisa documental		
	Movimento cíclico		
Pesquisa Documental	Pesquisa de Campo	Martins e Theóphilo (2018) Cellard (2012) Bardinz (1977) Mello (2005) Severino (2007) Bacellar (2008) Luca (2008) Le Goff (1996) Bravo (1991) Calado e Ferreira (2004) Flick (2009) Lakatos e Marconi (2003) Gil (2008)	MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas . Ed. Atlas, 2018. CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. <i>et al.</i> (org.). A pesquisa qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, p. 295-316, 2012. BARDIN, L. Análise de conteúdo . Lisboa: Editora Edições 70, 1977. MELLO, M. Pesquisa Participante e Educação Popular : Da Intenção ao Gesto. Porto Alegre: Editora Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005. SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico . 23ª ed. Rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007. BACELLAR, C. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (org.). Fontes históricas . 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, p. 23–79, 2008. LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). Fontes históricas . 2ª ed. São Paulo: Contexto, p. 111–153, 2008. LE GOFF, J. História e memória . Campinas: Ed. UNICAMP, 1996. BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social : Teoria e exercícios. 7ª ed. Madrid: Paraninfo, 1991. CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos : método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação, Lisboa, p. 1-13, 2004.
	Pesquisa Bibliográfica		
	Estudo de Caso		

			FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios. 7ª ed. Madrid: Paraninfo, 1991. CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação, Lisboa, p. 1-13, 2004. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008
Traços De Etnografia	Pesquisa Participante	Green, Dixon e Zaharlick (2005)	GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. Educação em Revista, Santos, v. 16, nº 30, 2005.
Pesquisa Exploratória	Movimento Cíclico Pesquisa de campo	Moreira e Caleffe (2008) Leite (2008) Gil (2008) Trivinos (1987)	MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ª ed. São Paulo: DP&A, 2008. LEITE, F. T. Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa (Monografias, dissertações, teses e livros). Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
Pesquisa Analítica	Pesquisa descritiva	Fontelles et al. (2009)	FONTELLES, M. J., SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTENELES, R. G. S. Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. Revista Paraense de Medicina, nº 23 (3), 2009.
História Oral e Memória	Pesquisa participante	Frisch (2000) Meihs (2013) Oliveira (2005) Bosi (1994)	FRISCH, M. H. A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: o desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens. In: FERREIRA, M. M. (org.) <i>et al.</i> História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz, CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, p. 167-177, 2000. MEIHS, J. C. S. B. Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. 2ª ed, São Paulo, contexto, 2011. OLIVEIRA, V. F. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. História oral. Recife, v. 8, nº 1, p. 92-106. jan./jun. 2005. BOSI, E. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. 3ª ed, São Paulo: Companhia das letras, 1994.
Pesquisa Intervenção	Pesquisa bibliográfica	Rocha; Aguiar (2003)	ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. Revista Psicologia

			Ciência e Profissão , 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf . Acesso: 10 nov. 2024.
Pesquisa-Ação	Pesquisa Colaborativa Pesquisa de Campo	Pimenta (2005) Barbier (2007) Dionne (2007) Silva e Compiani (2015) Thiolent (2007)	PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 31, nº 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf . Acesso em: 8 mar. 2019. BARBIER, R. A Pesquisa-Ação . Brasília: Líber Livro Editora, 2007. DIONNE, H. A pesquisa-Ação para o desenvolvimento local . Brasília: Líber Livro Editora, 2007. SILVA, F. K. M.; COMPIANI, M. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. Rev. Educ. Soc. , Campinas, v. 36, nº 133, p. 1099-1115, out./dez., 2015. THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação . São Paulo: Cortez, 2007.
Pesquisa Colaborativa	Pesquisa Intervenção	Ibiapina (2008) Angrosino (2009)	IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa Colaborativa : investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante . Porto Alegre: Artmed, 2009.
Movimento Cíclico	Pesquisa Exploratória Pesquisa Bibliográfica	Bowe e Ball (1994) Mainardes e Alfares (2014) Ball (1994)	BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools : case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. Atos de Pesquisa em Educação , Blumenau, v. 9, nº 2, p. 392-416, maio-ago. 2014 BALL, S.J. Educational reform : a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
Pesquisa Social	Pesquisa Participante	Oliveira e Oliveira (1999)	OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante . São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Resumidamente, na maioria dos casos as pesquisas foram desenhadas sob a orientação de mais de um tipo de pesquisa, o que acarretou estudos com instrumentos e procedimentos mesclados, dando origem a outras formas de fazer pesquisa. Esse fenômeno, revelou duas situações: por vezes a metodologia das pesquisas sobre Educação do Campo precisou dessa

mescla para dar conta de suas pautas teóricas e práticas, construindo métodos de pesquisas novos a partir do diálogo entre as técnicas; por outro lado, houveram casos em que três tipos de pesquisas foram identificados em uma investigação e conforme a pesquisadora acompanhava a descrição metodológica ficava mais explícita a dificuldade de relacionar esse diálogo metodológico na execução da pesquisa, ou seja, existe uma parcela desses estudos que apresenta fragilidade na definição da metodologia, gerando dados que necessitam ser analisados mais aprofundadamente.

Apenas um estudo minucioso com recorte apenas para a metodologia poderia assegurar a eficácia, eficiência ou fragilidade dessas associações, ou ainda outros estudos neste sentido aqui realizado, para que as comparações possam definir até que ponto essas escolhas têm gerado novos caminhos interessantes à Educação do Campo. No mais, as experiências de pesquisa em Educação do Campo têm mostrado que não estão estáticas, presas a uma repetição de maneiras e normas. Fernandes (2008), ao debater a questão agrária e as disputas do campo, conclui que se faz necessário capinar rumos novos na pesquisa acadêmica:

Isso significa construir métodos, teorias e metodologias próprias. Esse processo de construção do conhecimento é também um processo de construção de identidades. Afirmamos que o território camponês é diferente e divergente do território do agronegócio. Enfatizamos também que o processo de disputa territorial é desigual (Fernandes, 2008, p. 63).

É certo afirmar que no geral, as escolhas das abordagens e tipos de pesquisa partiram de perspectivas críticas, pós-críticas, passando pelo marxismo, pelo pensamento decolonial, teoria freiriana como preconizam pesquisadores(as) do Campo (Lima; Silva; Sartore, 2023) e foram realizadas em territórios do Campo, o que soa pertinente com o que foi debatido sobre o projeto da Educação do Campo e a produção de conhecimento na área. Dialogar com mais de um tipo de pesquisa não promove automaticamente a defasagem da metodologia, entretanto isso aconteceu em alguns casos.

Analisar essas escolhas abre portas para (re)calcular rotas na construção de metodologias próprias, que conluo a partir desse processo, precisam estar definidas concretamente no momento da publicização da informação. No fim das contas, as pesquisas acadêmicas precisam comunicar como ocorreram para que haja a possibilidade de aprendizagens sobre esse processo.

5.2.2 Categorias conceituais e referencial teórico

Nesta seção estão os resultados da identificação das categorias conceituais e referencial teórico que as fundamentam, de modo a compreender que campos teóricos são acessados e qual a escolha de referencial teórico para abordar tais campos.

Primeiramente, apesar de todos os estudos do catálogo estarem no campo teórico da Educação do Campo, nem todos o assumiram como categoria conceitual, apesar de dedicarem uma seção à contextualização da história, princípios e fundamentos. Das 30 (trinta) dissertações, 18 (dezoito) assumiram como categoria e das 21 (vinte e uma) teses, 5 apresentaram a Educação do Campo enquanto categoria teórica da pesquisa, totalizando 23 pesquisas que revelaram o referencial teórico nos elementos iniciais do texto e seções metodológicas.

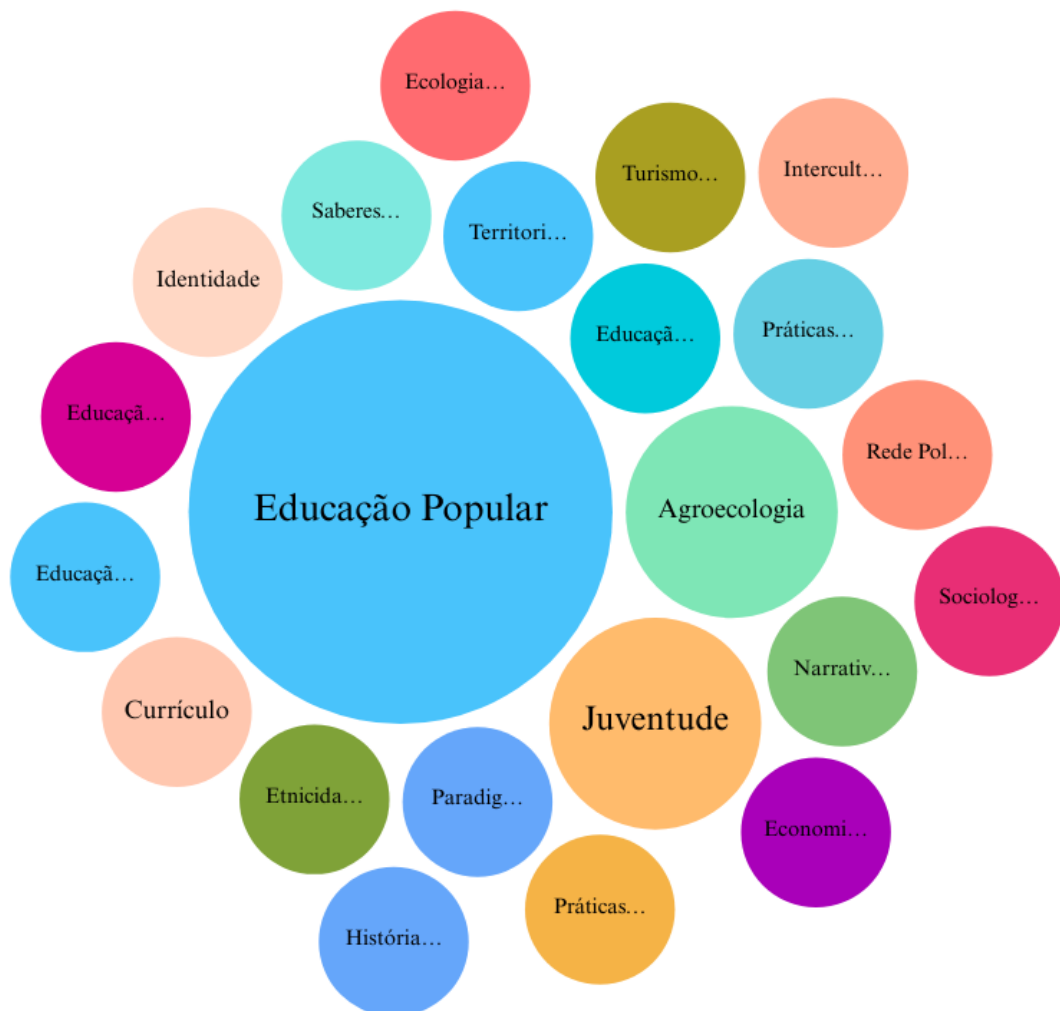
Sobressaíram as referências clássicas da Educação do Campo, com a forte presença da pesquisadora Roseli Salete Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina, Bernardo Mançano Fernandes, os Cadernos Por uma Educação do Campo e as políticas públicas educacionais que também carregam a materialidade da Educação do Campo em sua fundamentação teórica.

Além da Educação do Campo, outras categorias surgiram, algumas recorrentes, outras conectadas a teorias sobre territórios específicos e sujeitos específicos dentro da diversidade do Campo. De antemão, nas teses e dissertações foram encontradas as categorias: Educação Popular (16), Infância (5), Educação Infantil (4), Educação Popular do Campo (4), Educação Infantil do Campo (4), Práticas pedagógicas da Educação do Campo (3), Turmas/classes multisseriadas (3), Nucleação Escolar (2), Organização e Gestão educacional (2), Brinquedo e brincar (2), Fechamento de escolas (2), Agroecologia (2), Educação Indígena (2), Questão Agrária (2) Direito à Educação (2), Territorialização (2), Juventude (2), Gênero (2), História e memória (2), Políticas Públicas (2), Formação Superior (2), Saberes da prática docente (1), Currículo da Educação Infantil (1), Oferta Educacional (1), Movimentos sociais camponeses (1), Estado e Sociedade Civil (1), Fracasso escolar e sucesso escolar (1), Questões quilombolas (1), Política neoliberal (1), Educação Rural (1), Narrativas orais e identidade indígena dos Eleotérios (1), Etnicidade dos Eleotérios do Catu (1), Turismo Rural na Comunidade do Catu (1), Paradigma emergente (1), Práticas educativo-religiosas dos povos Potiguara (1), Políticas e ações governamentais para indígenas (1), Identidade (1), Cultura (1), Currículo, Interculturalidade e Intraculturalidade (1), Rede Político-Pedagógica e Epistêmica de Educação do Campo (1), Ecologia de saberes (1), Sociologia das Ausências (1), Educação

Popular e EJA (1), Economia solidária (1), Educação para Nunca Mais (1), Estruturalismo (1), Extensão universitária (2), Produção literária infantil (1), Literatura infantil (1), Educação intercultural decolonial (1), Políticas públicas dos povos ciganos (1), Infância camponesa (1) e Camponês (1).

Para publicizar os dados foram elaboradas duas figuras (Figura 3 e Figura 4) que podem contribuir com a visualização da incidência com que determinadas categorias aparecem ou são invisibilizadas nas teses e dissertações. A Figura 3 se refere aos campos conceituais das teses, enquanto a Figura 4 aos campos conceituais das dissertações.

Figura 3 – Categorias conceituais das teses dos Programas de pós-graduação em Educação da UFPB (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

escrita acadêmica, acaba afetando os resultados da pesquisa, que mesmo com a intenção de realizar a leitura de todo o material, precisou ser feita a partir das amostras de coleta.

Em ambos os cenários (mestrado e doutorado), a Educação Popular despontou como a categoria conceitual que por mais vezes fundamentou os estudos da Educação do Campo. A Infância e juventude também aparecem para fundamentar os estudos que possuem esses recortes. Destaca-se também a Educação Popular do Campo, citada assim por alguns pesquisadores que, ao fazê-lo, trazem referenciais distintos do referencial da Educação do Campo. Em menor quantidade aparecem as categorias relacionadas às subjetividades do Campo, como Identidade, Cultura, Camponês, e categorias relativas aos seus modos de organização, como Economia Solidária e Turismo. Chamo atenção também para as categorias que representam teorias dialógicas com a Educação do Campo: Sociologia das Ausências, Estruturalismo e Interculturalidade e Interculturalidade. De fato, este representa um esforço investigativo de ampliar o debate da Educação do Campo frente a realidade do contexto histórico, econômico e cultural no qual se encontravam os pesquisadores.

5.2.3 Temas e objetos da pesquisa

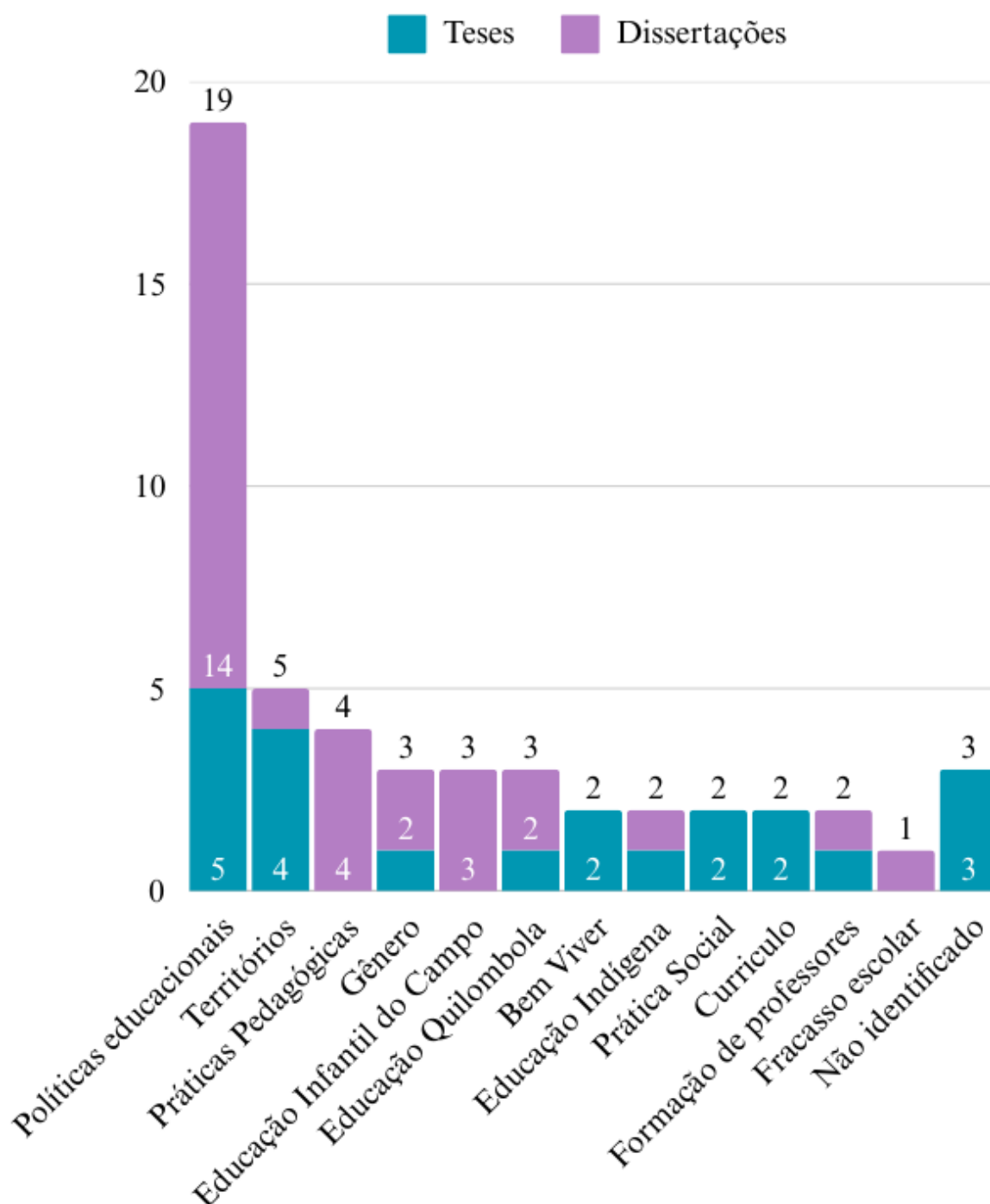
O campo temático de cada pesquisa representa a área de interesse dos(as) pesquisadores(as) e os temas considerados relevantes social, acadêmica e pessoalmente pelas universidades que oferecem os programas de pós-graduação. Revelam mais que as escolhas propriamente ditas, mas um movimento de retomadas de pautas, abertura de caminhos e luta quando nos referimos aos estudos sobre Educação do Campo.

A classificação das teses e dissertações que compõem o acervo sistematizado pela pesquisadora compõem esse panorama temático de 2019 a 2023 possibilitou comparações com os estudos anteriores e consequentemente, reflexões sobre o andamento dos estudos nesta área do conhecimento. Os temas não são necessariamente assuntos, mas outros campos epistemológicos debatidos no guarda-chuva teórico da Educação do Campo, que abriga os objetos de pesquisa e estes, por sua vez, representam os recortes específicos abordados pelos e pelas pesquisadoras. Assim, serão apresentados neste subtópico, os temas e objetos de pesquisa que foram a base para os estudos sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da Paraíba.

Nas pesquisas de Medeiros e Dias (2015) e Santos (2020), alguns temas foram identificados e foram tomados como base para este estudo. Todavia, despontaram outras temáticas que merecem destaque. O gráfico a seguir (Gráfico 8) apresenta o volume das teses

e dissertações sobre cada temática, revelando também a ordem de ocorrência com que foram abordadas nesses cinco anos estabelecidos. Por limitações das plataformas que abrigam as pesquisas que não permitiram o acesso aos estudos, três delas não puderam ser categorizadas.

Gráfico 8 – Temas das teses dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Se destacou com maior recorrência o campo temático Políticas Educacionais (19), entre teses (5) e dissertações (14) que debateram as diversas políticas da educação para garantir o acesso e a qualidade dos povos que vivem do e no campo, o que representa 37,25% dos temas. Ficou evidente que as políticas públicas têm sido a base para o debate da efetividade destas para a realidade das mulheres, crianças e identidades diversas do e no campo. Em seguida aparece o campo Práticas Pedagógicas (4) representando cerca de 7,8% das escolhas temáticas, que engloba os estudos sobre experiências pedagógicas de modo a sistematizar, analisar e refletir sobre os processos de aprendizagem do e no Campo; logo após, com 9,8% a temática Territórios, que não apareceu nos estudos anteriores, mas representa as pesquisas em que o território foi o ponto de partida para compreender as juventudes, as lutas dos movimentos e as lideranças do campo.

Em 5,8% das escolhas estão o campo da Educação Infantil do Campo (debates sobre aspectos específicos da cultura infantil e da ludicidade); da Educação Quilombola (debates sobre livro didático e realidade escolar) e Gênero, tema que engloba os assuntos relativos às questões do campo que transpassam as questões de gênero.

Com menor frequência, mais especificamente 3,9%, aparecem estudos sobre Bem Viver (práticas do campo, problematizações, propostas ambientais e de segurança alimentar), Prática Social, tema que aparece nos estudos sobre ações políticas relacionadas à cidadania (Santos, 2020), o campo temático Formação de Professores (estudos sobre as licenciatura a formação continuada e perspectivas de educação de docentes formados na área) e Currículo, que apareceu nos debates sobre o conteúdo europeizado e ainda colonizador que é reproduzido nos espaços educativos do Campo. Sendo a escolha de 1,9% dos pesquisadores, houve a escolha da investigação sobre o Fracasso Escolar que acende o debate sobre como está sendo ofertada a Educação do Campo e as consequências e motivações para a evasão.

O debate sobre Gênero e Bem Viver são estradas relativamente recentes nas teses e dissertações, se comparadas à literatura anterior (Gonçalves; Dias, 2015; Santos, 2020), porém não tão recentes se comparadas à literatura sobre Educação do Campo organizada por pesquisadores e Movimento Por uma Educação do Campo (Fernandes, *et al.*, 2008; Machado; Campos; Paludo, 2008).

O território para a Educação do Campo é fonte do saber, é espaço de vida, cultura, relações, trabalho, história e memória, portanto é um campo temático que possui raízes na materialidade da Educação do Campo. Quatro teses e uma dissertação se detiveram a estudar

o território como base para compreensão das subjetividades dos sujeitos e consequentemente, pensar a educação nesse contexto. Caldart (2023) explica como se dá a relação do território com os sujeitos do campo:

A EdoC se realiza como/em um território, que é um lugar formado a partir de relações sociais. Relações sociais que são construídas por sujeitos (pessoas, grupos, coletivos, organizações) em sua diversidade, que é fonte e expressão da sua cultura, fruto/produto da relação entre ser humano e natureza (por primeiro, “agricultura”) materializada pelo trabalho (Caldart, 2023, p. 25).

O que destaco destes trabalhos sobre território é a ampliação do debate para o campo das identidades e da luta pelos direitos a partir de experiências concretas no território paraibano, como será possível identificar mais a frente (Tabela 4). Como já foi dito, essas temáticas representam campos de conhecimento abordados na luta Por Uma Educação do Campo e desencadeiam outras discussões ou representam uma discussão específica encontrada por algum território.

O tema Políticas Educacionais, por exemplo, é um campo abrangente no qual estão inseridas pautas como a multisseriação em escolas do campo, a questão do transporte escolar, do direito à Educação do Campo e suas modalidades, assim como a Formação de Professores também recai sobre pautas específicas e apenas a publicização dos temas não seria suficiente para apresentar este cenário acadêmico, como Caldart (2008) já havia dito: O debate não é apenas sobre existir ou não a Educação do Campo, mas sobre a forma, conteúdo e a presença dos sujeitos do campo envolvidos nesse fazer. Desta feita, a seguir são apresentados os subtemas para cada temática identificada na classificação dos dados:

Tabela 5 – Temas e subtemas das teses e dissertações sobre Educação do Campo dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Temas	Subtemas	Frequência	
		D	M
Políticas educacionais	Política territorial		1
	Fechamento de escolas do campo		3
	Escolas multisseriadas	1	1
	Direito à Educação Infantil		3
	Direito à educação quilombola		1

	Direito à Educação do Campo		1
	Nucleação das escolas do campo		1
	BNCC (Educação Infantil)		1
	Interculturalidade	1	
	PNAIC	1	
	Educação de Jovens e Adultos	1	
	Transporte escolar	1	
	Direito à educação dos povos ciganos		1
	Extensão Universitária		1
Educação Infantil do Campo	Cultura Infantil do Campo		2
	Experiências brincantes		1
Formação de professores	Educação Ambiental	1	
	Formação Inicial		1
Fracasso escolar			1
Territórios	Juventude Camponesa da Borborema	1	
	Juventudes rurais	1	
	Luta do Povo de Alagamar	1	
	Ligas e lutas camponesas	1	
	Lideranças do Campo		1
Práticas Pedagógicas	Ensino-Aprendizagem		3
	Docência em Classes multisseriadas		1
Bem Viver	Agroecologia	1	
	Os efeitos da mineração na educação do campo	1	
Educação Quilombola	Educação Escolar		1
	Identidades e livro didático		1
	Cultura Popular e resistência	1	
Educação Indígena	Educação Escolar Indígena	1	1
Prática Social	Movimentos Sociais	1	
	Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária	1	
Gênero	Campeasinas no Ensino Superior	1	
	Lideranças femininas		1
	Mulheres e o PRONERA		1

Currículo	Filosofia europeia no currículo indígena	1	
	Cursos de Licenciatura e Pedagogia	1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

É difícil analisar quantitativamente, nesses casos, porque sendo a Educação do Campo um projeto relativamente recente e assim, uma política pública relativamente recente, existem muitos temas que merecem atenção. Majoritariamente, as pesquisas focaram em temas relacionados às políticas públicas e aos campos investigativos que remetem à escolarização da Educação do Campo.

Porém Caldart (2008) já alertou uma vez que a teoria pedagógica é diferente da política pública, portanto para manter-se fiel à materialidade de origem da Educação do Campo, se faz necessária a descentralização da concepção de educação escolar como único espaço educativo, para que “não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória” (Caldart, 2008, p.81).

Diante disso, conclui-se que se faz necessário equilibrar o debate da Educação do Campo em aparelhos públicos e o que vem sendo realizado nos chãos das comunidades, acampamentos, assentamentos, tendas, ou quaisquer espaços em que os sujeitos do campo estejam formulando suas práticas de aprendizagem referenciados em suas próprias práticas, princípios, epistemologias e visões de mundo. Há a necessidade de possibilitar essa troca entre universidade e os interiores.

A escolha dos objetos da pesquisa parte das encruzilhadas da Academia com a vida de cada pesquisador(a) e como estes lidam com as problemáticas que os rodeiam e rodeiam seu campo de estudo. São encontros que acontecem mediante o interesse por compreender determinados fenômenos ou buscar soluções para determinadas problemáticas que possuem, inevitavelmente uma relação com a subjetividade do(a) pesquisador(a). De toda forma, compreender o que vem sendo escolhido como campo a ser investigado possibilita avaliar até que ponto as pautas apontadas pelos movimentos sociais populares do Campo estão sendo investigadas e também que outras questões têm pulsado, em nível local, e geraram o movimento de elaboração dos projetos.

Portanto aqui serão apresentadas as escolhas de pesquisa relacionadas ao “o que” está sendo pesquisado, em paralelo com as subjetividades apresentadas pelos(as) pesquisadores(as) nas seções introdutórias, nos quais apresentam o que os(as) levou ao que vem sendo chamado de “objeto da pesquisa”.

Tabela 6 – Objetos de pesquisa das teses e dissertações sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Nº	Frequência	Objetos da Pesquisa
1	2	A política de Educação do Campo no cariri paraibano
2	1	Prática crítico reflexiva da formação de professores para a convivência com o Semiárido paraibano
3	2	Direito à educação do campo
4	2	Organização e a gestão das escolas/turmas multisseriadas
5	1	Concepções de ensino nas práticas pedagógicas de professores de salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo
5	1	Perspectiva de educação da pré-escola do campo
6	3	Organização e oferta da Educação Infantil do Campo
7	2	A perspectiva de educação dos familiares da educação infantil camponesa
8	1	Experiências brincantes de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental
9	1	Representações sociais do fracasso escolar pelos professores
10	1	Direito à educação escolar quilombola
11	1	Compreensão dos atores da política (docentes, supervisoras e gestoras), sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ)
12	2	A Luta contra o fechamento das escolas do campo
13	1	Política de Nucleação
14	1	Práticas educativas de uma escola no campo
15	1	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
16	1	Educação escolar pública do município de Boa Vista (PB)
17	1	Processo e resultados da Formação continuada de Professores da EJA CAMPO/PE
18	1	Juventudes do Curso de Residência Agrária (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA)
19	1	Políticas públicas para Educação Escolar Indígena
20	1	Formação permanente da educação escolar indígena
21	1	Práticas pedagógicas dos professores indígenas para fortalecimento da cultura potiguar
22	1	Indagações de jovens estudantes Potigüara-PB sobre suas vivências cotidianas
23	1	A interculturalidade na Política Nacional do Programa do Livro Didático

24	2	Processos educativos de formação humana camponesa
25	1	Rede Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará
26	1	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
27	1	Demodiversidade nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo
28	1	(Re)configurações do território de Alagamar e práticas pedagógicas
29	1	EJA e iniciativas de Economia Solidária desenvolvidas no município de Lagoa de Dentro, Paraíba
30	1	Antigo Coco de Roda do Conde/PB Manifestação do Coco de Roda
31	1	História e a memória das Ligas Camponesas
32	1	Decolonialidade de gênero nos processos formativos do PRONERA/UFPB (2015-2019)
33	1	Narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia do PRONERA (UFPB)
34	1	Processos educativos das mulheres camponesas líderes de assentamentos rurais
35	1	Movimentos na área de conhecimento da educação pública
36	2	Práticas pedagógicas nas escolas do Campo
37	1	Formação inicial de professores da Educação do Campo
38	1	O livro literário/paradidático
39	1	Educação e Ação cultural de espaços educativos do campo memória histórica de João Pedro Teixeira
40	1	Programa Caminho da Escola
41	1	Educação dos/para povos ciganos
42	1	Extensão universitária da Educação do Campo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Como é possível ver, através da Tabela 6, foram identificados 42 (quarenta e dois) objetos de pesquisa, das 51 (cinquenta e uma) teses e dissertações recenseadas. Cabe frisar que nem todos os trabalhos explicitam a delimitação do objeto, havendo a necessidade de recorrer a outras partes do texto, além do resumo e introdução para identificar sobre o que o estudo estava se debruçando. Nem todos os objetos de estudo tiveram recorrência de 2019 a 2023.

O esforço de apresentá-los neste estudo se dá pela compreensão de que trajetória está sendo tomada nos estudos da UFPB e UFCG, sem intenção de estabelecer certo e errado, mas de pontos de partida para estudos que seguem. Além disso, para que esse panorama possa ser

uma referência para os movimentos sociais a ver se suas pautas estão sendo atendidas pelas universidades e para que nos próximos estudos, alguns aspectos possam ser aprofundados, considerados os contextos atuais.

É certo dizer que, diante dos temas e objetos de pesquisa, há um aprofundamento investigativo nas especificidades do campo, todavia esses estudos ainda permanecem no âmbito escolar da Educação do Campo. A escola ainda é um aparelho institucional do estado, a partir do qual costumes, maneiras e perspectivas de vida são reproduzidos nas nuances dos discursos e normas (Saviani, 2024). Essa fixação pela escola, contradiz o Movimento que busca romper com as marcas da visão moderna liberal da educação que torna educadores e militantes reféns de uma visão escolacentrista (Caldart, 2008). Essas informações revelam como ainda existe uma compreensão nas pesquisas que delimita a Educação do Campo à Educação Escolar do Campo.

Apenas dois, dos 42 temas, se referem a movimento social e cultura popular como ambientes educadores. Eis uma preocupação sobre essa realidade: é preciso a retomada do vínculo com os movimentos sociais e práticas pedagógicas em ambientes além dos muros da escola. Se a materialidade da Educação do Campo se encontra nos próprios sujeitos conscientes de sua realidade, é preciso voltar a beber dessa fonte.

5.2.4 Territórios e Sujeitos da pesquisa

Dentro desse universo foram classificados também os territórios a partir dos quais as pesquisas foram realizadas, de modo a identificar sujeitos e territórios envolvidos com a produção científica. Ora, se é fundamental para a Educação do Campo que haja participação dos sujeitos que vivem o trabalho e cultura do campo na produção de conhecimento, é um fator importante também identificá-los. É fundamental destacar, em relação aos sujeitos, que não é necessariamente a menção a estes que os torna fazedores de conhecimento acadêmico, quero dizer que não há como afirmar a partir dos documentos que houve participação efetiva na elaboração do saber.

A Tabela 7 abaixo ilustra quais os municípios e regiões, assim como os estados em que ocorreram as pesquisas desenvolvidas nas teses e dissertações. Foram identificados três estados como campo de estudo, com predominância de pesquisas no território paraibano. Mais detalhes sobre os territórios, vide tabela abaixo:

Tabela 7 – Territórios pesquisados nas teses e dissertações sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Microrregião	Município	Territórios	Frequência	UFPB		UFCG
				M	D	M
João Pessoa	Mari	Assentamento Zumbi dos Palmares	2	X	X	
		Taumatá				
	Santa Rita	Granja São Luiz	2	X		
		Distrito Lerolândia				
	Riachão do Poço	Assentamento Chico Mendes I	1	X		
Litoral Sul	Conde	Quilombos de Gurugi	2	X	X	
		Quilombo Ipiranga	2	X	X	
		Assentamento rural Dona Antônia	1		X	
Cariri ocidental paraibano	Prata	Assentamento Zé Marcolino (Comunidade de Serrote Agudo)	1			X
	Boqueirão		1			X
	Barra de Santana		1			X
	Sumé		2	X		X
	Caraúbas		1			X
	Barra de Santana		1			X
	Boa Vista	Comunidades Espinheiro e Sítio Bravo	1		X	
	Taperoá	Comunidade do Jatobá da Serra	1		X	
	São José dos Cordeiros		1		X	
Brejo Paraibano	Município não identificado		2			X
	Areia	Comunidade São José do Bonfim	3	X	X	X
	Serraria					
	Remígio		2		X	
	Bananeiras		1	X		

	Pilões		1		X	
	Sapé		2	X	X	
	Borborema				X	
Quilombos da Paraíba			1	X		
Curimataú oriental	Solânea		2	X		X
	Dona Inês	Comunidade quilombola Cruz da Menina	1	X		
Curimataú ocidental	Cuité		1			X
Campina Grande	Lagoa Seca		1		X	
	Queimadas	Comunidade Catolé II	1		X	
	Campina Grande	Assentamento Catolé de Boa Vista	1			
Guarabira	Casserengue		1		X	
	Cuitegi		1	X		
	Arara		1			
	Lagoa de dentro		1		X	
Cajazeiras	Cajazeiras		1			X
Patos	Teixeira		1		X	
Litoral Norte	Rio Tinto		2		X	
	Marcação		1		X	
	Baía da Traição	Aldeia São Francisco	2	X	X	
Sousa			1	X		
Itabaiana	Salgado de São Félix	Alagamar	1		X	
	Mogeiro	Assentamento Rural Dom Marcelo Pinto Carvalheira	1	X		
RIO GRANDE DO NORTE						
Litoral Sul	Canguaretama	Comunidade do Catu	1		X	
Vale do açu	Jucurutu		1	X		
PARÁ						
Sudoeste do Pará			1		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Ao mencionar e apresentar os campos de pesquisa nas teses e dissertações, o(a) pesquisador(a) geralmente intenciona contextualizar, aproximar o(a) leitor(a) do local que foi

sede para a elaboração do conhecimento. No caso dos estudos sobre Educação do Campo o território vai além da contextualização e representa o modo de vida e concepções de vida do povo que ali habita. Evidentemente não são todas as pesquisas que caracterizam como esse modo de vida se relaciona com o conhecimento produzido, todavia considero pertinente identificá-los para que as presenças e ausências (de territórios) ganhem significado no amplo cenário da Educação do Campo paraibana.

O primeiro aspecto a ser mencionado é a predominância dos trabalhos no território paraibano aparecendo nos estudos apenas outros dois estados (Rio Grande do Norte e Pará), que foram realizados pela UFPB. Outro aspecto, que considero contraditório, é a ausência da identificação das comunidades, ainda que seja compreensível que em alguns casos, a escolha de não as identificar por motivos éticos a depender do objeto de pesquisa. Afinal, se reconhecemos que as especificidades dos territórios é que formulam de fato uma Educação do Campo, seria interesse aos professores em formação e ao Movimento Por uma Educação do Campo que esses territórios sejam identificados para serem tomados como referência para a prática e futuras pesquisas para que de fato haja o movimento do campo de conhecimento.

Os dados constatarem que a localização da UFCG está relacionada ao comprometimento com estudos no interior do estado, tendo em vista que a UFCG se deteve a estudos no Brejo Paraibano (6) e Cariri Ocidental (2) e em menor quantidade nas regiões de Curimatá Oriental (1), Ocidental (1) e Cajazeiras (1). Não houveram estudos fora do estado, tampouco em João Pessoa e regiões próximas, como os litorais norte e sul. A UFPB por sua vez possui estudos, entre teses e dissertações, sobre quase todo território paraibano, além dos outros estados já mencionados.

Concernente aos sujeitos da pesquisa, apesar de se tratar de estudos no Campo, nem sempre foram os sujeitos do campo que estiveram diretamente ligados a produção de conhecimento das investigações, porque na maioria dos estudos os sujeitos da pesquisa foram professores ou membros da comunidade escolar. Quando rememoramos que, na elaboração de conhecimento, os sujeitos do campo são fundamentais, existe aí uma fragilidade nestes estudos. A tabela a seguir revela com que frequência os sujeitos das pesquisas foram sujeitos do campo:

Tabela 8 – Sujeitos das pesquisas sobre Educação do Campo nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG (2019-2023)

Sujeitos das pesquisas	Frequência
Professores(as) de escolas do campo	13
Equipe de escolas no campo	9
Lideranças	6
Gestão escolar	4
Representantes de órgãos públicos educacionais	4
Jovens de escolas do Campo	4
Crianças de escolas do Campo	3
Comunidade externa escolar	2
Professores indígenas	2
Quilombolas do território da Paraíba	1
Pajé da comunidade	1
Jovens potiguaras	1
Povo cigano Calon	1
Trabalhadores da Feira de Economia Solidária, Agricultura Familiar, Arte e Cultura de Lagoa de Dentro	1
Brincantes do Antigo Coco de Roda	1
Famílias assentadas	1
Sujeitos atingidos pelo fechamento das escolas.	1
Egressas do PRONERA	1
Egressos do curso de Pedagogia - Educação do Campo	1
Camponeses	1
Jovens assentados	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Lideram na frequência em que aparecem enquanto sujeitos da pesquisa, os professores de escolas do campo seguidos da equipe da comunidade escolar. Destaco que foi feita uma diferenciação entre professores de escolas do campo e professores indígenas. Isso porque, como pôde ser visto na literatura que fundamenta o campo de conhecimento e pesquisa sobre

Educação do Campo e Educação Popular, apenas os sujeitos conhecedores de sua opressão, quando capazes de objetivar sua realidade, são capazes de pensar uma nova realidade. Sendo assim, em escolas indígenas, professores indígenas tendem a ter uma proximidade maior com as pautas, cultura e costumes do local que são facilitadores na construção de uma educação contextualizada e problematizadora. Esse fato não anula a existência de professores de áreas urbanas em territórios rurais apresentarem práticas educativas de qualidade, todavia vai de encontro com o que os movimentos sociais populares do campo têm lutado, que é a exigência de falarem por si mesmos e produzirem a educação que consideram de qualidade, um direito conquistado através da luta por políticas públicas.

Logo após estão as lideranças comunitárias, um ponto positivo aos estudos, tendo em vista que são as lideranças que trazem as pautas das comunidades à tona e estão, na maioria das vezes, conscientes da realidade opressora em que vivem os sujeitos do campo. Na quarta e quinta posição da ordem de frequência, retornam os membros da comunidade escolar, seja na gestão ou cargos públicos de fomento à Educação.

Dos povos indígenas, o cacique (líder indígena de seu povo) aparece apenas uma vez como participante, enquanto é citada também apenas uma etnia indígena (potiguaras) nesse processo de participação da pesquisa acadêmica. Em relação aos povos ciganos, os povos Calon foram os únicos que tiveram protagonismo na pesquisa, enquanto os povos quilombolas não tiveram suas identidades reveladas e tampouco a comunidade específica em que vivem, por acordos de sigilo com as instituições envolvidas.

Essa realidade encontrada deixa preocupações sobre o formato como estão sendo realizadas as pesquisas com pouca ou nenhuma participação dos sujeitos do campo na elaboração do conhecimento. Para Cordeiro *et al.* (2008), essa participação dos movimentos sociais populares e dos sujeitos do campo é fundamental na elaboração de referências para a Educação do Campo.

A diversidade e a complexidade que envolvem as populações e os Movimentos Sociais do meio rural, especialmente seus interesses, suas lutas, paradoxos e intencionalidades, constituem o material por excelência que deve referenciar os processos de formulação e de implementação de políticas educacionais, quando assumimos a tarefa de propor essas políticas do lugar dos sujeitos e das populações do campo (Cordeiro *et al.*, 2008, p. 58).

Nesta pesquisa não conseguimos perceber a existência de estudos anteriores que caracterizam a produção científica sobre Educação do Campo na Paraíba a nível de

pós-graduação em Educação, e por isso não é possível fazer comparações e tecer hipóteses sobre essas informações e níveis de volume das produções, territórios e sujeitos. Daí a motivação para a elaboração e execução desta pesquisa para que estudos futuros possam se aprofundar nesses dados.

6 CONSIDERAÇÕES AO PORVIR

Com a sensação de não esgotamento do tema, finalizo aqui a dissertação sobre este processo investigativo que teve como objetivo compreender o estado do conhecimento da Educação do Campo na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação da Paraíba de 2019 a 2023 de modo a identificar contribuições à pesquisa em Educação do Campo e ao campo de conhecimento. Para tal, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte que contou com procedimentos como levantamento bibliográfico, identificação de estudos similares anteriores, catalogação, classificação e análise dos dados.

A Educação do Campo revelou-se como o ponto de partida e de chegada nas pesquisas acadêmicas ao mesmo tempo em que é o campo de conhecimento que fundamenta teoricamente a investigação na área, ou seja, o objetivo comum às pesquisas é alcançar plenamente o projeto de uma Educação do e no Campo. Foram 51 (cinquenta e um) estudos, entre teses e dissertações, da UFPB e UFCG analisadas a partir de dois âmbitos: o da pesquisa acadêmica e o do campo de conhecimento. Assim, os parágrafos que seguem tratarão de compartilhar o que foi possível compreender a partir desta análise.

A pesquisa em Educação do Campo das pós-graduações em Educação da Paraíba nos últimos cinco anos utiliza combinações entre diferentes metodologias, característica essa que demonstra a necessidade dos(as) pesquisadores(as) de buscar e criar o próprio caminho para compreender realidades diferentes transpassadas por contextos diversos e relações de poder.

Trata-se de um modo de fazer pesquisa específico da Educação do Campo, no qual predominam estudos de abordagem qualitativa referenciados fundamentados em teóricos clássicos da pesquisa em Educação. Essa característica de um olhar qualitativo para os estudos em Educação do Campo já havia sido identificada por Souza e Beltrame (2010) e aqui reaparece como preferência dos e das pesquisadoras em analisar fenômenos e contextos, ou ainda documentos, inspirados(as) por métodos críticos e que partem de pressupostos teóricos, políticos e pedagógicos emancipatórios.

Sobre isso, as teorias que fundamentam esses trabalhos baseiam-se na tríade “Campo - Política Pública - Educação” e houveram diálogos com teóricos recentes revelando que as teses e dissertações ainda que alinhadas teoricamente com o projeto da Educação do Campo, não pretenderam esgotar o debate, pois seria o mesmo que reproduzir a lógica de saber hegemônico do capitalismo neoliberal: a da impossibilidade de construir novos imaginários a partir de olhares novos e diversos.

Tematicamente foi possível compreender que a Educação do Campo segue pesquisando Políticas Educacionais, Educação Infantil do e no Campo, Formação de professores, as Práticas Pedagógicas, Currículo, Educação Quilombola, Educação Indígena.

A Paraíba foi campo das pesquisas sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação em Educação da UFPB e UFCG em 95% dos casos, um movimento interessante das universidades em contribuir com a produção de conhecimento sobre a realidade do seu entorno e conseguindo atender aos municípios do interior do estado. Contudo ainda existem muitos municípios que enfrentam dificuldades na efetivação das políticas públicas em Educação do Campo e que demandam atenção e estudos que possam contribuir com os desafios destes territórios.

Não foram encontrados nos resultados da pesquisa estudos sobre a Formação Continuada, apesar de ser mencionada como pauta dos movimentos sociais e como demanda de escolas com a comunidade escolar distante dos princípios e metodologias da Educação do Campo. Por que não existiram estudos sobre esta temática que apareciam anteriormente? O que poderia ter levado ao não aparecimento deste tema nos estudos dos últimos cinco anos? Esta é uma lacuna que indica caminhos possíveis para estudos sobre a Educação do Campo na Paraíba.

No que tange às contribuições ao campo de conhecimento, a proposta de fomentar estudos que agem sobre as problemáticas locais, produz um referencial contemporâneo contextualizado para educadores e educadoras em formação e em exercício de função. A diversidade de temas e os estudos sobre as especificidades encontradas no território paraibano incide diretamente sobre o problema da generalização identitária e cultural a que são submetidos os sujeitos do campo e sobre as ameaças de fechamento de escolas com o pretexto de não haver necessidade de uma educação no seu território.

Quantitativamente, os números consideráveis de pesquisas (cinquenta e uma) que fomentaram o campo de conhecimento ao dialogar sobre teorias, históricos, princípios, legislações, experiências, lideranças e movimentos sociais do Campo e de professores engajados com a orientação de teses e dissertações nesta área, ao todo vinte professores, revelam a contribuição acadêmica que a UFPB e a UFCG para o projeto da Educação do Campo assegurando sua renovação e constante fundamentação.

Ainda assim, chama atenção o lugar que ocupam as universidades paraibanas na produção de conhecimento sobre Educação do Campo, pois além de fomentar grupos de pesquisa e extensão, possibilitam investigações nesta área nos programas de pós-graduação.

Mesmo com o histórico de luta dos movimentos sociais populares do campo paraibano e com este engajamento acadêmico constatado nesta pesquisa, a UFPB e UFCG ainda se encontram na periferia, quer dizer, com pouca visibilidade para a sua produção de conhecimento.

A análise dos trabalhos ainda contribuiu para identificar lacunas investigativas que não foram alcançadas pelo recorte estabelecido. Me refiro à Educação Cigana que se apresentou nos temas de forma tímida, a educação para povos ribeirinhos e dos povos indígenas venezuelanos que têm migrado para a Paraíba e participado de projetos educacionais referenciados na Educação Popular freiriana, como Sal da Terra.

Com os pés no chão e o imaginário esperançoso para o porvir, afirmo que muito aprendi com esse processo de elaboração do estado da arte. Busquei um olhar crítico e não romantizado, vislumbrando contribuições propositivas, contradições e fragilidades que permitam um caminhar consciente e assim sendo, um caminhar que se reinventa como propõe o projeto da Educação do Campo. Um Movimento em movimento, não bastando em si, mas tomando como referência a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. v.2. Brasília, 1999.
- BATISTA, M. S. X. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. **Fóruns EJA Brasil**, Natal, 2014. Disponível em: <https://forumeja.org.br/goias/da-luta-as-politicas-de-educacao-no-campo-caracterizacao-da-educacao-e-da-escola-do-campo/>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BATISTA, M. S. X. Formação Continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, *on-line*, v. 4, p. 169-190, 2009.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá**, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora. PISEAGRAMA, p. 257-265, 2023.
- BRANDÃO, C. Cultura Popular e Educação Popular na América Latina: Um olhar muitos anos depois. In: SILVA, S.; MOREIRA, O. (org.) **Educação e Movimentos Sociais**: Saberes e Práticas em Educação Popular. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 17-44, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O que é a educação popular?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 2798**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação do campo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2399746&filename=Avulso%20PL%202798/2022. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto 7352**, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. 3(2), 77–101. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 07 dez. 2025.
- CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, p. 169-194, 2007.
- CALDART, R. S. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: LIMA, I; SILVA, J. F; SARTORE, A. R (ogs). **Educação do campo e suas interfaces**: problematizando realidades e tecendo saberes. 1ª ed. Recife: Editora UFPE, 2023.

CALDART, R. Elementos Para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, M; Jesus, S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E; Cerioli, P; Caldart, R. (org). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 18-25, 2008.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES *et al.* **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra. MDA, p. 67-96, 2008.

CAMACHO, R. S. (2019). **O território como categoria da Educação do Campo**: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 22, nº 48, p. 38-57, 2019.

CORDEIRO, G. K. *et al.* Educação Do Campo E Desenvolvimento: Reflexões Referenciadas nos Artigos Do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, p. 48-64, 2010.

COSTA, D. M. M.; SILVA, S. B. O programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no estado da Paraíba (1998-2008). In: SILVA, S. B.; MOREIRA, O. L. **Educação e Movimentos Sociais**: Saberes e práticas em Educação Popular. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 163-195, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FERNANDES, B.M; MOLINA, M.G. O campo da Educação do Campo. In: Molina, M; JESUS, S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo n° 5.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p. 133-145, 2004.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (orgs.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, p. 39-66, 2008.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. v. 23, nº 79, p.257-272, 2002.

FERREIRA, N. V. C.; SOUZA, C. O. **Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER**: “Professoras Missionárias”, entre a formação e a missão. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 8, n. 24, p. 67–83, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/10514>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 12ª ed.; 1989).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011. p. 35-49. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GOIS, M. N. SANTOS, P. A. O. JESUS, S. M. S. A. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**: Uma análise sobre o estado da Paraíba (1998-2011). Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7418?mode=simple>. Acesso em: 13 jan. 2024

GONÇALVES, T. G. G. L; HAYASHI, M. C. P. I. Educação Do Campo: Contribuições para o Estado da Arte da Produção Científica (2007-2015). **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 25, nº 46, p. 207-225. maio/ago. 2016.

HAMMES, E. C. **Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial**. Chapecó: Editora UFFS, 2022. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yx4kn>. Acesso em: 03 ago. 2024.

HENRIQUES, R., MARANGON, A., DELAMORA M., CHAMUSCA, A.(Orgs.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), **Cadernos Secad 2**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2024.

JESUS, S. M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. *In: MOLINA, M. C (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 19-26, 2006.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J. Jr.; MOLINA, M. M. (Org.). **Por uma educação do campo (memória).** Brasília: UnB, 1999.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, I.; SILVA, J. F.; SARTORE, A. R. Apresentação. *In: Educação do campo e suas interfaces: problematizando realidades e tecendo saberes.* 1ª ed. Recife: Ed. UFPE, 2023.

MACHADO, C. L. B./ CAMPOS, S. S. C; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências.** Brasília: MDA, 2008.

MAPA DE CONFLITOS. O garimpo ilegal e o genocídio yanomami - Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rr-invasao-de-posseiros-e-garimpeiros-em-terra-yanomami/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. I. O Estado da Arte Sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015). **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, nº 3, p. 115-132, 2015. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3682>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MICHELOTTI, F. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, p. 87-96, 2010.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. *In: MOLINA, M. C (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 19-26, 2006.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** Educação, [S. l.], v. 33, nº 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/19>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. DE F. A.. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o**

fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240051, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PALMQUIST, H. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição**. 2018. Tese (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <https://ppga.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es%202018/Dissertacao%20Helena.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2024.

PARAÍBA. **Lei nº 10.488**, de 23 de Junho de 2015. Plano Estadual de Educação da Paraíba. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 149-157, 2013.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 06, nº. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. R. dos; SOARES, J. de S.; SOUZA, E. Q. Educação do Campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, nº 1, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1459>. Acesso em: 9 set. 2024.

SANTOS, C.A. Prefácio. *In*: LIMA, I; SILVA, J. F; SARTORE, A. R (ogs). **Educação do campo e suas interfaces**: problematizando realidades e tecendo saberes. 1ª ed. Recife: Ed. UFPE, 2023.

SANTOS, A. R. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre Educação do Campo da Área da Educação na Região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, v. 16, nº 43. Vitória da Conquista: Epub. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700196&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2024.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão (org.). Brasília: MDA/MEC, p. 117-132, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, R. H. D. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. *In*: KOLLING, E. J.; P. R. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, p. 76-82, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

SOUZA, M. A; BELTRAME, S. A. B. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão (org.). Brasília: MDA/MEC, p. 84-93, 2010.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, set./dez.2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; JUNIOR, C. L. S.; ESCOBAR, N. O. (orgs) UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.

TORRES, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. *In*: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, p. 15-32, 2013.

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

APÊNDICE A — CATÁLOGO PESSOAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFCG (2019-2023)

	AUTORES	AN O	ORIENTADORES	TÍTULO	Link de acesso
1	Geovanio Lima Batista (Batista, 2019)	2019	Maria Do Socorro Silva	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO CARIRI OCIDENTAL PARAIBANO: 2003 - 2013	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12250
2	Wanessa Maciel Ferreira Da Silva Ferreira da Silva (2019)	2019	Fernanda De Lourdes Almeida Leal	A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, NO CARIRI PARAIBANO CAMPINA GRANDE – PB	http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/b/b2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_-_FEVEREIRO.pdf
3	José Euriques De Vasconcelos Neto Vasconcelos Neto (2020)	2020	Antonio Lisboa Leitão De Souza	O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPELINAS EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA-PB	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17881
4	Rosa Amélia De Queiroz Barros Barros (2020)	2020	Maria Do Socorro Silva	A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS/TURMAS MULTISSERIALIZADAS NOS MUNICÍPIOS DE BARRA DE SANTANA E BOQUEIRÃO – PARAÍBA	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/16786
5	Rayffi Gumercindo Pereira De Souza Pereira de Souza (2020)	2020	Fernanda De Lourdes Almeida Leal	EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ - ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?	http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/fe/DISSERTA%C3%87%C3%83O_27_02_20_Rayff_Gumercido.pdf
6	Janiéli Silvestre Da Silva Lemos Lemos (2021)	2021	Fernanda De Lourdes Almeida Leal	EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS DE UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/24626

7	Giordano Bruno Messias Rolim Rolim (2021)	2021	Andre Augusto Diniz Lira	REPRESENTAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CAJAZEIRAS – PB: A PERSPECTIVA DOCENTE	http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/fa/Dissertacao_final_giordano.pdf
8	Cíntia Letícia Bittar De Araújo Eufrásio Eufrásio (2021)	2021	Antônio Lisboa Leitão de Souza	GARANTIA DO DIREITO Á EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27653
9	Laurenice Gomes Andrade Andrade (2022)	2022	Maria Do Socorro Silva	A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30024
10	Danilo De Souza Farias Souza Farias (2022)	2022	Maria Do Socorro Silva	O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NA PARAÍBA: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES NO PERÍODO DE 2010-2020	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28798
11	Tiago Jose Vasconcelos De Farias Vasconcelos de Farias (2022)	2022	Maria Do Socorro Silva	POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-PB: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28726
12	Fernanda Santos Da Cruz Cruz (2022)	2022	Fernanda De Lourdes Almeida Leal	CRIANÇAS E EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO CAMPO	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/29417
13	Maria Antonia Henrique Barbosa Barbosa (2023)	2023	Fernanda De Lourdes Almeida Leal	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DO CAMPO	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/35841

APÊNDICE B — CATÁLOGO PESSOAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB (2019-2023)

	AUTORES	ANO	ORIENTADORES	TÍTULO	LINK DE ACESSO
1	Luciane Carneiro de Souza Carneiro de Souza (2019)	2019	Maria do Socorro Xavier Batista	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS EDUCADORAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL 1º DE OUTUBRO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16975
2	Tatiana Lilia Do Carmo Irineu Irineu (2019)	2019	Maria do Socorro Xavier Batista	O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB E A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA, EMANCIPATÓRIA E DA AUTONOMIA DAS ESTUDANTES	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19803
3	Josilene Rodrigues da Silva Rodrigues da Silva (2019)	2019	Jeane Félix da Silva	UM OLHAR DE GÊNERO PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS DE EMPODERAMENTO DE MULHERES NO EXERCÍCIO DA PRESIDÊNCIA DE ASSENTAMENTOS RURAIS DE BANANEIRAS- PB	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21298
4	Vilma Helena Malaquias Malaquias (2020)	2020	Ana Cláudia da Silva Rodrigues	A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA MESORREGIÃO DO LITORAL SUL DO ESTADO DA PARAÍBA: UM ESTUDO DA SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS (CP)	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18258
5	Ladjane Fidelis Felinto Bizerra Bizerra (2020)	2020	Maria do Socorro Xavier Batista	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA VOVÓ VINA, EM SANTA RITA-PB	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18745
6	Jailson Batista dos Santos Batista dos Santos (2020)	2020	Edineide Jezini Mesquita Araújo	A AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO NOS CAMPOS PESSOAL E PROFISSIONAL	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18130
7	Maria Liliane Santos da Silva	2020	Nilvânia dos Santos Silva	O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA A	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18130

	Santos da Silva (2020)			PARTIR DO LIVRO LITERÁRIO EM UMA TURMA MULTISSERIADA: UM ESTUDO DE CASO NA E. M. EDUCADOR PAULO FREIRE, NO QUILOMBO CRUZ DA MENINA - PB	pui/handle/123456789/20991
8	Maria Selma Santos de Santana Santana (2020)	2020	Luiz Gonzaga Gonçalves	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E AÇÃO CULTURAL E POLÍTICA EM SAPÉ/PB ATRAVÉS DE UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DO LÍDER CAMPONÊS JOÃO PEDRO TEIXEIRA	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/21085
9	Larissa Amaro dos Santos Amaro dos Santos (2021)	2021	Ana Cláudia da Silva Rodrigues	A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/21625
10.	Pedro Lôbo dos Santos Lôbo dos Santos (2021)	2021	Maria de Nazaré Tavares Zenaide	MOROMBO'ESARA NHEBO'E: O APRENDER E O ENSINAR DO PROFESSOR INDÍGENA POTIGUARA NA BAÍA DA TRAIÇÃO/PARAÍBA	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/24204
11.	Ana Clara da Silva Nascimento Silva Nascimento (2022)	2022	Janine Marta Coelho Rodrigues	A (IN)VISIBILIDADE SOCIAL E MARGINALIZAÇÃO DAS ETNIAS CIGANAS FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CASO DO POVO CALON DO MUNICÍPIO DE SOUSA (PARAÍBA)	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/23341
12.	Regina Lemos Paiva Lemos Paiva (2022)	2022	Edineide Jezine	IMPACTO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CIDADE DE SUMÉ/PB	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/26044
13.	Rafaela Carneiro Claudio Carneiro Claudio (2023)	2023	Severino Bezerra da Silva	A EDUCAÇÃO DO CAMPO CERCADA DE CANA-DE-AÇÚCAR POR TODOS OS LADOS DE SANTA RITA/PB	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/30065
14.	José Rogério da Silva	2023	Nilvania dos Santos Silva	FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BREJO PARAIBANO:	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/30065

	Rogério da Silva (2023)			RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA	pui/handle/123456789/29571
15.	Jailton Ferreira da Silva Ferreira da Silva (2023)	2023	Maria do Socorro Xavier Batista	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA EDMILSON BALTAZAR DE MENDONÇA, MARÍ-PB: APROXIMAÇÕES COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/30465
16.	Ana Clara da Silva Nascimento Silva Nascimento (2023)	2023	Maria do Socorro Xavier Batista	COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS: AS INFÂNCIAS CAMPONESAS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/29925
17.	Joseildo Silvestre da Silva Silvestre da Silva (2023)	2023	Nilvânia dos Santos Silva	CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO/NO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/29965

APÊNDICE C — CATÁLOGO PESSOAL DE TESES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB (2019-2023)

	AUTORES	ANO	ORIENTADORES	TÍTULO	LINK DE ACESSO
1	Iranete de Araújo Meira Meira (2019)	2019	Severino Bezerra da Silva	PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO NO CAMPO: (IM) POSSIBILIDADES DE INTER (AÇÃO) ESCOLAR EM ÁREA DE MINERAÇÃO EM BOA VISTA/PB	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20002
2	Ivanise Simplicio de Melo Simplicio de Melo (2019)	2019	Edineide Jezine Mesquita de Araújo	OS SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18561
3	Luciéllo Marinho da Costa Marinho da Costa (2019)	2019	Maria do Socorro Xavier Batista	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16904
4	Luana Patricia Costa Silva Costa Silva (2019)	2019	Severino Bezerra da Silva	JUVENTUDES CAMPONESAS: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS AGROECOLÓGICAS NO TERRITÓRIO DA BORBOREMA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16779
5	Creusa Ribeiro da Silva Lelis Lelis (2019)	2019	Wilson Honorato Aragão	KATU: “UMA ESCOLA COM A NOSSA CARA” E SEUS EFEITOS POLÍTICOS NA (RE)ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20016
6	Rosemary Marinho da Silva Marinho da Silva (2019)	2019	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	AS INDAGAÇÕES COTIDIANAS DE JOVENS INDÍGENAS POTIGÜARA-PB NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19810
7	Izabel Cristina Martins Martins (2020)	2020	Edineide Jezine Mesquita Araujo	POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE NO MOVIMENTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFMA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20159
8	Maria Aparecida Vieira de Melo Vieira de Melo (2020)	2020	Erenildo João Carlos	O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITO NA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18578

9	Myller Gomes Machado Machado (2021)	2021	Francisco José Pegado Abílio	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A CONVIVÊNCIA COM/NO SEMIÁRIDO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CORDEIROS-PB	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20937
10.	Tessy Priscila Pavan de Paula Rodrigues Rodrigues (2021)	2021	Luiz Gonzaga Gonçalves	PEDAGOGIA DOS CORPOS VIVOS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, AGROECOLOGIA E CAMPONESES EXPERIENTES DE DIFERENTES GERAÇÕES	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23325
11.	Gisania Carla de Lima Carla de Lima (2021)	2021	Severino Bezerra da Silva	JUVENTUDE RURAL E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS DE JOVENS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO BREJO PARAIBANO	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26096
12.	Evandro Costa de Medeiros Costa de Medeiros (2021)	2021	Maria do Socorro Xavier Batista	REDE EPISTÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: SUJEITOS COLETIVOS EM MOVIMENTO POR UMA POLÍTICA E PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL NO SUDESTE DO PARÁ	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21120
13.	Angélica Torres Vilar de Farias Vilar de Farias (2021)	2021	Evangelina Maria Brito de Faria	PNAIC E O ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ECO DE VOZES DE DOCENTES E ALUNOS DE UM MUNICÍPIO DA PARAÍBA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22639
14.	Maria Alda Tranquilino da Silva Tranquilino da Silva (2022)	2022	Eduardo Jorge Lopes da Silva	PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA DE PROFESSORES INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA-PB	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24246
15.	Douglas Pierre Justino da Silva Lopes Silva Lopes (2022)	2022	Wilson Honorato Aragão	A DEMODIVERSIDADE E AS DIFERENTES FORMAS DE DEMOCRACIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO CAMPO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30464
16.	Gildivan Francisco das Neves	2022	Severino Bezerra da Silva	MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789

	Neves (2022)			(RE)CONFIGURAÇÕES DO TERRITÓRIO: LEITURAS A PARTIR DA LUTA DO POVO DE ALAGAMAR	9/24920
17.	Maria Lígia Isídio Alves Isídio Alves (2022)	2022	Severino Bezerra da Silva	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: PERSPECTIVAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26040
18.	Cícero Pedroza da Silva Pedroza da Silva (2023)	2023	Aline Maria Batista Machado	MEMÓRIAS DO ANTIGO COCO DE RODA: DOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CONDE-PB ÀS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29934
19.	Julyanna de Oliveira Bezerra Oliveira Bezerra (2023)	2023	Maria de Nazaré Tavares Zenaide	EDUCAÇÃO E MEMÓRIA EM SAPÉ: O ESPERANÇAR DA LUTA	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29877
20.	Aline Praxedes de Araújo Praxedes de Araújo (2023)	2023	Severino Bezerra da Silva	EDUCAÇÃO DO CAMPO PELA DECOLONIALIDADE DE GÊNERO: VIVÊNCIAS DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRONERA/UFPB (2015-2019)	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29923
21.	Rosalinda Falcao Soares Falcao Soares (2023)	2023	Severino Bezerra da Silva	EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS VM TERRITÓRIOS DE LUTA: UMA INTERCONEXÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR.	https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906