



Juliano da Silva Martins de Almeida



Universidade Federal de Roraima (UFRR)

juliano.feq@gmail.com

Wender Faleiro



Universidade Federal de Goiás (UFG)

wender.faleiro@gmail.com

Welson Barbosa Santos



Universidade Federal de Goiás (UFG)

wwsantosw@yahoo.com.br

IDENTIDADE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL

RESUMO

Buscou-se no presente estudo realizar um levantamento quali-quantitativo sobre a atuação profissional de egressos em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, e que obtiveram título de licenciado pela Universidade Federal Rural do Semiárido, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal da Fronteira do Sul, entre 2014 a 2018. Os dados apresentam a procedência dos nossos participantes, quando ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que 61,9% dos egressos foram provenientes do campo. Sobre a atuação profissional apenas 23,8 % atuam em escolas do campo, não pelo fato dos egressos não quererem, mas por falta de investimentos e políticas que acompanhem as especificidades da formação por área.

Palavras-chave: Egresso. Educação do Campo. Ciências da Natureza.

IDENTITY AND PROFESSIONAL PERFORMANCE OF GRADUATES IN RURAL EDUCATION AND NATURAL SCIENCES IN BRAZIL

ABSTRACT

In this paper, we aim to carry out a qualitative and quantitative survey on the professional performance of graduates in Rural Education, with qualifications in Natural Sciences, who obtained their degree at Universidade Federal Rural do Semiárido, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Triângulo Mineiro and Universidade Federal da Fronteira do Sul, between 2014 and 2018. The data show the origin of our participants, when they joined the Rural Education, that 61.9% of the graduates come from the countryside. Regarding professional performance, only 23.8% work in rural schools, not because the graduates do not want to, but because of the lack of investments and policies that follow the specificities of education by area.

Keywords: Graduates. Rural Education. Natural Sciences.

Submetido em: 23/08/2019

Aceito em: 06/03/2020

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p182-199>



I INTRODUÇÃO

A educação das populações rurais brasileiras sempre ficou em segundo plano nas políticas públicas educacionais, pois pouco se caminhou durante décadas. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a escola rural passou a ser denominada “escola do campo”, trazendo um novo paradigma à educação instalada nesses espaços, bem como a exigência e necessidade de uma nova formação docente que atendesse tal demanda. Desse modo, Caldart et al. (2012, p. 257-258) nos auxiliam a entender, no nosso tempo, o surgimento da expressão “Educação do Campo”. Um tipo de educação destinada exclusivamente para o camponês, fruto da luta pela terra. Vale destacar que esse foi um empreendimento feito pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho.

Para Caldart et al. (2012), discussões sobre Educação do Campo, foram fortalecidas a partir do MST e, após a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, resultado de um longo processo de luta dos sem-terra, camponeses, quilombolas e indígenas, obteve-se, assim, a especificidade da Educação do Campo, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo. Essas diretrizes apontaram ações para a escola e para a formação de educadores ajustados aos contextos camponeses. Partiu-se do princípio de que,

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

Portanto, reforçamos que não estamos diante de um processo de luta sem reconhecimento ou conquista. Ao contrário, este que vem sendo legitimado ao longo de décadas de enfrentamentos. Vale considerar ainda que, este foi um processo social de organização educacional que quebrou o padrão comum dessa questão no país. Houve na Educação do Campo uma conquista e uma institucionalização que estava centrado em atender as demandas e as exigências dos movimentos sociais que lutou e luta por isso. Essa não é uma demanda pública que se moveu sozinha, ela só veio a tomar forma pelas lutas estabelecidas, consequência delas.

A criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que primou pela construção de políticas de valorização do povo que vive do e no campo

comprovam o descrito anteriormente. Nesse sentido, citemos ainda a Resolução nº 2, de abril de 2008 - Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que reconheceu a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, somando-se ainda a Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio, destinadas às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. Mas, reforçamos que toda essa regulamentação não ocorreu sem embates e na história da educação do campo não há como negar isso.

Por último, citemos ainda o Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO, lançado em 2012, que selecionou quarenta e duas Instituições de Ensino Superior para implantarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC¹). Vale destacar que, em 2008, quatro Universidades² foram convidadas para desenvolver uma experiência piloto, cuja proposta “visava estimular nas Universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no e do campo” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

As Licenciaturas em Educação do Campo presentes em todo o Brasil compreendem diferentes áreas de conhecimento como: Artes, Música, Ciências Agrárias, Matemática e Ciências Naturais. O desafio é de ajustar essas licenciaturas às demandas locais dos trabalhadores rurais a partir de um projeto pioneiro que se volte para o fortalecimento da identidade campesina. Nesse empreito, a aposta é que a formação especializada para o campo, assim como a escola destinada a tais grupos sociais, possa ir ao encontro às necessidades desses campesinos espalhados no país. É por isso que há licenciaturas do campo do Rio Grande do Sul ao Amapá, da Bahia ao Mato Grosso.

Mediante a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil e suas primeiras turmas formadas a partir de 2018, salvo os projetos pioneiros das quatro universidades citadas, é que surgem os seguintes questionamentos: Qual a identidade e atuação dos egressos em Educação do Campo habilitação inicial em Ciências da Natureza? Nesse contexto, o presente estudo teve por objetivo realizar um levantamento sobre a atuação profissional do egresso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoCs, com habilitação nas Ciências da Natureza nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

¹ Segundo Farias e Faleiro (2019, p. 8), “existem diversas siglas para Licenciatura em Educação do Campo, como EDUCampo, LEDOC, LC, entre outras. Aqui optamos pelo uso de LEdoC”.

² As universidades indicadas para desenvolver um projeto-piloto da Licenciatura em Educação do Campo foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), em função “da experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 19)

2 METODOLOGIA

A partir da delimitação feita, o presente estudo enquadra-se no campo das pesquisas quali-quantitativa, pois pressupomos que há uma complementaridade entre essas abordagens em função do objeto da pesquisa. Isso porque, pretendemos buscar dados quantitativos quanto aos egressos das LEdoCs, mas reconhecendo que estarão na subjetividade desses sujeitos pontos importantes a serem também valorizados na investigação. Nesse sentido, a delimitação tem apoio na seguinte consideração:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Desse modo, compreende-se que os aspectos quantitativo e qualitativo de um objeto de estudo estão intimamente relacionados em uma pesquisa, quer estejam no campo das Ciências Humanas ou Exatas. Isso ocorre porque o quantitativo pode ser explicado pelo qualitativo e atribuí um significado em si e mediante o estudado (SOUZA; KERBAUY, 2017). Assim, pressupomos que, mesmo apropriando-se do quantitativo, é no qualitativo que as subjetividades poderão ser percebidas e valorizadas, como as Ciências Humanas orientam. Nesse sentido, foi a partir de uma abordagem quali-quantitativa, que buscamos investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos nas seguintes instituições de ensino: a) Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) - RN; b) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - MS; c) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - MG; d) Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) - SC.

Em colaboração com as coordenações das LEDOCs envolvidas, foi realizado levantamento cadastral dos egressos que obtiveram título de licenciado entre 2014 a 2018, para fins de contato e convite para participação do estudo. Reforçamos que embora a maioria das licenciaturas tenham formado seus alunos em 2018, há entre as instituições envolvidas, duas delas que graduam alunos dentro do período citado, ou seja, entre 2014 e 2018.

A coleta de dados foi realizada mediante preenchimento de questionário *online* elaborado na Plataforma Google e, enviado, posteriormente, por e-mail aos participantes, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Acredita-se que a escolha dessa forma de coleta de dados, propiciou um ambiente favorável à expressão das opiniões e percepções dos participantes sobre o questionado, pois não houve, por exemplo, constrangimento dos mesmos em relação ao entrevistador, ou ainda, inibição das respostas.

Referente aos PPCs como parte do material que nos serviu de referência para a investigação, como reforça Alves (2016, p. 59), trata-se de “documentos que representam as concepções dos agentes

participantes e da instituição diante de múltiplas intencionalidades de cada curso e o perfil profissional a ser pretendido na instituição diante da visão de mundo, educação e sociedade dos agentes participantes da comunidade acadêmica” e por isso o entendemos como importante para o que nos propomos executar. Nesse contexto, compreende-se que o perfil do egresso está intimamente relacionado à construção e possíveis ajustes do PPC e dos objetivos propostos para a formação inicial do discente no tempo de graduação.

Os dados quantitativos foram expressos em tabelas, com embasamento teórico pertinente à discussão. No campo qualitativo, as respostas dadas a duas perguntas nos foi de considerado valor. São elas: As razões para cursar a licenciatura em Educação do Campo? Quais dificuldades foram e são enfrentadas no mercado de trabalho uma vez formados? Para a interpretação dos dados qualitativos, foi empregada a análise do discurso³.

Sobre a análise do discurso, Fischer (2001) orienta que é preciso recusar explicações unívocas, fáceis e a busca insistente do sentido último e oculto das coisas, pois esta é prática bastante comum e incorreta. Para a autora, o alcançar de tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem aos determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações escondidas em textos e pelos textos, e não logo visíveis.

Portanto, ao propormos usar o discurso como ferramenta para a análise de dados, temos ciência de que é preciso ficar no nível de existência das palavras e coisas ditas e isso equivale trabalhar arduamente, na sua complexidade peculiar, segundo orienta Fernandes (2012). Assim fundamentado, ao usar recortes de narrativas dos egressos, buscar-se-á perceber o discurso presente nesses comentários, às relações históricas e práticas da questão e seu envolvimento com a subjetivação⁴ e objetivação no processo de formação inicial.

Desse modo, a análise do discurso poderá cumprir a finalidade de estimular o debate teórico e metodológico desses discursos observados nas falas dos participantes. Isso quer dizer, a linguagem como prática social. Nesse campo de análise, entende-se que não há uma verdade oculta, atrás do texto a ser

³ O discurso não compreende somente o que é falado, mas também o silenciado e silencioso; não se restringe à palavra, conversações, texto ou escrita, mas abarca o que pode ter sentido mesmo no silêncio, naquilo que por si só pode trazer significados (FERNANDES, 2012).

⁴ Sobre subjetivação, trata-se de reforços nas constituições de sujeitos e mecanismos de poder e de vontade de verdade que atravessa cada um (a). É a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos. Ética que passa por tal vontade de verdade. Seria saber de si para si em uma procura de verdades centralizadas. A subjetivação refere-se ao processo constitutivo de cada um (a) e como mecanismo possibilita objetivação. A seu turno, seria então, o conceito, o preconceito, aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa. Nesse mesmo sentido, a objetivação é o conceito que se dá ao outro a partir dos referenciais de quem o classifica e o vê, sendo ato sempre comprometido pela superficialidade de quem avalia e emite conceituação (SANTOS, 2015).

alcançado. Considera-se que todo discurso é uma construção social, não tornando individualista e que pode ser analisado a partir do contexto em que foi empregado (FOUCAULT, 2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

São apresentados, na Tabela 1, os dados quantitativos da oferta de vagas *globais* (VG), números de inscritos *globais* (IG), matrículas *globais* (MG), trancamento/evasão (T/E) de discentes na Habilitação em Ciências da Natureza (CN) e egressos (EG) em Ciências da Natureza nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo presentes nas instituições que compõem o presente estudo. Importante ressaltar que, o termo *global*, está relacionado ao quantitativo total de vagas, inscritos e matrículas nas LEDOCs, oferecidos pela UFTM, UFERSA e UFGD, pois as referidas instituições, oferecem habilitações aos egressos em até duas áreas de conhecimento. A UFFS é a única IES dentre as citadas, que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo específico com habilitação em Ciências da Natureza.

Dentre as IES descritas na Tabela 1, a UFGD ofereceu o maior quantitativo de vagas para ingresso na Licenciatura em Educação do Campo entre os anos de 2014 a 2018, verificando-se ainda que, a UFTM não ofertou vagas para ingresso na referida graduação entre 2016 a 2017.

No contexto “inscritos globais”, a UFFS apresentou o maior número de inscritos em processos seletivos para ingresso no curso em questão, o que pode estar relacionado à habilitação oferecida em apenas uma área do conhecimento, o que por sua vez, torna propício aos inscritos a identificação e relação com as ciências Física, Química e Biologia. Outro fator a ser considerado sobre o número de inscritos nessa instituição fundamenta-se na localização da referida Universidade que está na mesorregião do estado do Paraná, chamada de Cantuquiriguaçu, e é constituída por 20 municípios.

Tabela 1 - Fluxos das ofertas de vagas, inscrições, matrículas, trancamentos e egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) entre o período de 2014 a 2018 na UFERSA, UFTM, UFGD e UFFS.

IES	Ano	n° vagas globais (VG)	n° inscritos globais (IG)	n° matrículas globais (MG)	Tranc./evasão (T/E) Ciências da Nat. (C.N.)	Egressos (EG) CN
UFERSA	2014	90	*	66	26	0
	2015	120	140	80	29	0
	2016	60	234	49	25	0
	2017	60	323	58	17	5
	2018	60	112	60	0	8
	Total	390	890	313	97	13
UFTM	2014	120	95	21	0	0
	2015	240	213	127	17	0
	2016	0	0	134	30	0
	2017	0	0	122	15	0
	2018	30	86	145	5	3
	Total	390	394	549	67	3
UFGD	2014	120	112	108	23	0
	2015	169	191	32	20	0
	2016	120	204	*	25	0
	2017	30	251	38	12	0
	2018	30	242	27	29	51
	Total	469	1.000	205	109	51
UFFS	2014	60	677	68	74	0
	2015	60	479	59	63	0
	2016	60	556	58	81	12
	2017	60	499	43	80	15
	2018	50	148	61	54	5
	Total	290	2.359	289	352	32

Fonte: dados coletados pelos autores (2019).

Siglas: UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados; UFFS: Universidade de Fronteira do Sul. * não informado pela IES correspondente.

Segundo dados do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação da UFFS, o curso “pretende atender professores que não possuem a titulação mínima exigida, os não habilitados, que estejam atuando em escolas do campo, jovens inseridos nos movimentos sociais, que concluíram o Ensino Médio e possam melhorar os processos educativos em suas regiões, professores que já possuem formação universitária, mas pretendam ampliar seus conhecimentos nas áreas de formação, e outros interessados”. Desse modo, entende-se que o elevado número de inscritos nos processos seletivos de 2014 a 2018, pode estar relacionado ao atendimento dessa classe que busca formação em Ciências da Natureza.

Dentre as instituições participantes (Tabela 1), a UFTM apresentou o maior número de discentes matriculados entre 2014 a 2018, como também, o menor número de discentes que optaram pelo trancamento/evasão do curso em questão, quando comparada à UFFS e UFGD, respectivamente, o que pode estar relacionado as habilitações oferecidas ao final do curso, ou seja, Matemática e Ciências da

Natureza. Assim como observado para a UFFS, anteriormente, as habilitações oferecidas pela UFTM, podem ter contribuído para os menores índices de trancamento/evasão (Tabela 1), assim como as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela coordenação do curso, professores e da instituição para permanência do discente no curso.

Buscando localizar o curso de formação superior que nos serve de referência e campo de pesquisa, as Licenciaturas em Educação do Campo foram criadas nas IFES brasileiras para atender as demandas de formação profissional para atuação no campo, como também, qualificar aqueles profissionais que já atuavam nesses espaços e não possuíam cursos de formação superior. Além de ser proposta de formação para um ensino ajustado à realidade do trabalhador rural. Nesse sentido, espera-se que as instituições formadoras permitam o acesso, inclusão e permanência de estudantes no curso em questão, pois para Santos et al. (2019) ao considerarmos os camponeses que ingressam nesses cursos de formação superior, tem sido percebido, que os mesmos sofrem com processos de não reconhecimento de suas identidades e acentuados mecanismos de subalternização, mesmo dentro do espaço universitário. Percebe-se que há uma vinculação do meio rural como ambiente de atraso.

Segundo afirma Castro (2009), o camponês enfrenta problemas de aceitação social e política até pelos que vivem no espaço urbano. Isso é perceptível nas relações de hierarquia familiar e nos espaços de organização coletiva, sejam em assentamentos, acampamentos e outras comunidades rurais, seja nos movimentos sociais, quando em contato com aqueles que procedem ou vivem no espaço urbano. Na busca por melhor entender e considerar estes dados e a questão da subalternia no campo nos referenciaremos no pensar de Pierre Bourdieu e sua análise de capital cultural.

Para Bourdieu (1998), capital cultural torna-se existente sob a forma de bens culturais como livros, estátuas, pinturas etc., sendo determinado pelas classes dominantes e o que é tido como validado nesse capital. Com isso, logo de início já fica perceptível o porquê de a cultura camponesa não ter o mesmo valor que a cultura urbana. Isso ocorre porque ela não traz saberes tidos como hegemônicos e isso, por si só, já a subalterniza. Tal questão ocorre porque os povos do campo não têm condições de validarem sua cultura ante ao que o urbano impõe como padrão. Ainda, para se apropriar desses bens econômicos materiais de validade, é necessário ter capital econômico para validá-lo e essa possibilidade não existe no campo ao qual nos referimos. Mas, adquiri-lo envolve questões ainda mais complexas. Para apropriar-se, simbolicamente, desses bens é preciso ser possuidor dos mesmos e o capital econômico é o que possibilita a aquisição, uma vez que são economicamente caros.

Para ampliar o entendimento, é preciso perceber que é o capital cultural em seu estado institucionalizado, que permite converter o capital econômico em capital cultural. Logo, com a conversão de capital econômico em capital cultural, estabelece-se aí o valor, no plano do capital cultural. Falamos aqui do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente,

o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho. Quando consideramos o papel da escola,

O investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 1998, p. 79).

Dessa forma é possível afirmar que a educação escolar está para o capital cultural, assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais. Quando trazemos tais considerações para nosso debate, esta possibilidade inexistente na perspectiva campesina uma vez tratar-se de um grupo social cuja cultura não tem reconhecimento de capital, cuja escola não cumpre o papel de reconhecimento e valorização dessa cultura, mas impõe a todo tempo a cultura hegemônica urbana e o sujeito campesino não tem poder econômico para custear o preço da cultura hegemônica vigente.

Assim, percebemos que a escola e a forma como ela se organiza e ordena seu currículo, privilegia os mais dotados de capital cultural e social e reproduz os capitais econômico, cultural e social acumulados. Assim, resta-nos perguntar: existe igualdade de chances no sistema educacional brasileiro para os sujeitos do campo que têm buscado formação acadêmica? E sua ação na escola campesina, se a formação inicial cumprir seu papel, poderá mudar essa realidade imposta, historicamente, aos que estão ou procedem do campo?

Buscando considerar o complexo questionamento, confirmamos que é a distribuição desigual das diversas formas de capital que justificam diferentes estratégias assumidas por cada sujeito e explica como os diferentes agentes aprendem nas situações escolares, levando-os assim, a se acomodarem ou serem excluídos do sistema. Pressupomos que é essa percepção de exclusão que tem impulsionado grupos campesinos a se achegarem as IFES em busca de formação. Possivelmente, eles têm apostado que uma formação acadêmica em uma instituição federal possa promover o reconhecimento da cultura campesina ou seu trabalho possa contribuir para tal valorização, uma vez que são professores e atuantes no espaço campesino de educação.

Pelo descrito, concordamos com Bourdieu & Passeron (1970), que a noção de capital cultural surge da necessidade de compreender desigualdades escolares entre diferentes grupos sociais, como observamos entre os grupos do campo e do urbano. Seu trabalho sinaliza que na educação ocorre a diminuição do peso do fator econômico, se comparado ao peso do fator cultural e, possivelmente, esta seja a aposta daqueles que têm buscado formação superior para o magistério no campo. Inclusive, a teoria do autor explica as desigualdades escolares. No entanto, vale percebermos que, a bagagem herdada por

cada indivíduo não é conjunto mais ou menos rentável de capital que se utiliza, principalmente, se procedente de cultura não hegemônica como a campesina. Consideremos que cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui referências específicas transmitidas de valor e reconhecimento ou não.

Justificando o debate suscitado nos parágrafos anteriores, entendemos como importante, apresentar dados de procedência dos nossos participantes quando ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Tabela 2). Assim, 61,9% dos egressos declaram ser indivíduos provenientes do campo, sendo a UFGD, na região Centro-Oeste, a IFES que contribuiu com o maior percentual de formação desses indivíduos (84,61%) no presente estudo. Portanto, os dados confirmam que estes sujeitos podem estar associados à busca de valorização e reconhecimento. Os dados ainda nos permitem considerar em relação a UFGD, o número de assentamentos presentes na região e as condições de acesso físico à mesma – estradas em boas condições e transporte; ou ainda, a dinâmica da instituição e do corpo docente no desenvolvimento de estratégias para permanência dos alunos no curso. Tais peculiaridades confirmam a fragilidade econômica e social do público que tem acessado as licenciaturas do campo, e como políticas bem articuladas os mantém em processo de formação, reduzindo a evasão.

Tabela 2 - Procedência, ingresso e atuação profissional dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da UFERSA, UFTM, UFGD e UFFS.

Região	IES	Procedência		Ingresso			Atuação profissional		
		Urbano	Rural	ENEM	Proc. Sel.	Outros	Urbano	Campo	Não atua
Nordeste	UFERSA	1	0	0	1	0	0	0	1
Centro-Oeste	UFGD	1	11	0	11	1	0	4	8
Sudeste	UFTM	1	1	0	1	1	0	0	2
Sul	UFFS	5	1	6	0	0	0	1	5
Total		8	13	6	13	2	0	5	16
Percentual		38,10%	61,90%	28,57%	61,90%	9,53%	0,00%	23,80%	76,20%

Fonte: dados coletados pelos autores (2019)

Em relação às formas de ingresso (Tabela 2), 61,90% declaram que o mesmo ocorreu pela participação e aprovação em processo seletivo e, 28,57% utilizando a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dos 12 egressos da UFGD, sete se declararam pardos, quatro brancos e um negro. Esses dados indicam, possivelmente, o acesso ao ensino superior utilizando o sistema de cotas presente na instituição, no qual, o candidato autodeclara sua etnia. Esclarecendo, autodeclaração significa que uma pessoa se considera e se declara como sendo preto, pardo ou indígena, sem necessário documento de comprovação.

Portanto, argumentamos que, quando reforçamos a busca por legitimidades da cultura campesina, da cidadania desses povos, essa argumentação tem fundamentação nos dados que a pesquisa nos trouxe.

Isso porque os participantes declaram os motivos que os levaram à escolha pelo ingresso no curso de Licenciatura em Educação, ou seja, a busca por *permanência na área rural, qualificação profissional ajustada à docência no campo, compreensão das relações campo/cidade, valorização da cultura e tradição camponesa, empoderamento, ensino por alternância*. De forma mais ampla, um participante afirma que sua escolha foi,

Para continuar na área rural, sem precisar ir trabalhar todos os dias na cidade, ou mudar para a área urbana. Incentivar pessoas/ alunos a não saírem de seus sítios e irem para cidade. Aprender a elaborar aulas voltada para o campo, utilizando o meio rural para elaborará as aulas (Egresso - UFGD).

Quando consideramos os recortes de fala “*Para continuar na área rural*”, “*Incentivar pessoas/ alunos a não saírem de seus sítios e irem para cidade*”, tais afirmativas trazem e possibilitam nessa discussão, o suscitar de questões importantes ao debate da escola do campo e sua importância, enquanto fortalecimento de identidade. Nesse campo do saber, consideremos que o exterior de cada um, até mesmo de nosso espaço de convivência e de nosso país, contribui para a construção da identidade. Falamos de identidade que é transmitida por meio da cultura, que na medida em que outras culturas se expõem, influenciam e sofrem influência de outras culturas. É por ser assim que as mesmas têm sido questionadas e fragilizadas. Eis aí um ponto importante no debate das questões camponesas. Uma vez expostas, é claro que como as demais, ela tem sido questionada também, se enfraquecido e, cientes disso, tem sido buscado caminho por mantê-la vivas, mesmo que frágeis. Nesse mesmo campo de entendimento, vale considerar que tais questões não são acomodadas, há um embate para se manter as bases culturais de dados grupos sociais, não sendo diferente no campo. Os recortes a seguir nos mostram tal demanda. Os participantes justificam sua escolha de formação afirmando que a fez,

Pela oportunidade deste curso ter sido oferecido pelo PROCAMPO para os moradores do campo e por ser em modalidade de alternância o que facilitou muito para os estudos (Egresso - UFGD).

Porque sempre morei no campo e atuei nos movimentos sociais. Quando abriu a licenciatura próxima de mim vi como a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e realizar o tão sonhado nível superior! Também uma forma de empoderamento e de resistência para a educação do campo (Egresso - UFGD).

Porque a educação do campo fala muito a nossa realidade e sempre morei no campo, esse curso tem tudo a ver com a minha realidade, amo esse curso (Egresso - UFGD).

Quando fazem as afirmativas “*Porque sempre morei no campo*”, “*Porque a educação do campo fala muito a nossa realidade e sempre morei no campo*” e “*vi como a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e realizar o tão sonhado nível superior*”, podemos arrazoar que pode haver aí uma busca por reconhecimento e fortalecimento dessa cultura que está no campo e a todo tempo ameaçada. Nos recortes nota-se uma busca por não se fechar ou se terem a convicção que conseguem auto nutrir. Pelo que já sinalizamos, possivelmente, já estejam buscando noutros espaços como a universidade, formação

como caminhos para manterem vivo sua cultura. Pressupomos que, possivelmente, esse seja um caminho que assegure a manutenção mínima das culturas campestres e a educação tem esse poder.

Quando falamos ou tomamos aqui a cultura campestre, vale considerar que não estamos levando em conta o interesse comercial que as mesmas representam ao suprirem a mesa de alimentos, como as hortaliças que o país consome e que procedem da agricultura familiar em sua grande maioria. Para além das hortaliças, vem da agricultura familiar no campo a maior parte dos alimentos que o país consome. Portanto, o que precisa ser trabalhado nas licenciaturas do campo é uma formação que contemple toda essa dinâmica de fragilidade e volatilidade das culturas e das identidades campestres e ao mesmo tempo, possa se mostrar ao graduando, a força e o significado que também possuem inclusive comercial ante suas fragilidades.

No campo da fragilidade de identidade, Bauman (2005) afirma que isso ocorre devido à condição eternamente provisória delas. Para o autor, tais questões não podem ser mais ocultadas, e entendemos que este precisa ser um saber que esteja na base de formação desses licenciandos. Então, os recortes de fala comprometidos e voltados ao fortalecimento do campo e seus sujeitos, podem ser entendidos como uma luta a ser enfrentada, nem por isso fácil de ser vencida, devido a abertura que a cultura campestre se propôs fazer, nos enfrentamentos que assumiu como seu, a partir da década de 1990. Um considerado caminho que sinaliza essa questão é observar o passado e percebê-lo, em seu contexto, os contatos e trocas de culturas que eram mais difíceis. Passado o tempo temos um quadro em que transformações constantes e que oportunizam as interações e comunicações por meio da globalização tem ocorrido cada vez mais. No nosso caso, na interação campo/cidade, tal questão já se evidencia há muito tempo e tem sido danoso ao campo.

Para entender isso, basta arrazoarmos que é cada vez mais visível a forma como as pessoas interagem com as outras, por meio de diversas ferramentas de comunicação e de forma instantânea, mesmo estando no campo. Para além do que já foi dito, os recortes de fala a seguir nos sinalizam como essa interação tem ocorrido intensamente e despertado interesse no campestre por melhor entendê-las. Eles justificam suas escolhas dizendo que querem a formação da licenciatura do campo para,

Entender melhor as relações campo e cidade, buscando valorizar a cultura e a tradição camponesa (Egresso - UFGD).

Porque sou oriunda do campo e porque estudei minha vida toda no campo. Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional, desde implantação da universidade e todos os processos envolvidos sempre estive presente e acreditando no curso. E por fim porque sempre acreditei que seria boa professora (Egresso - UFFS).

Pela oportunidade que o curso oferece, por ser vinculado com o campo e por ter minha origem relacionada diretamente com o campo (Egresso - UFTM).

Os recortes de fala nos permitem considerar que, quanto ao campesino, não se trata mais de grupos sociais fechados que não veem novos saberes como algo a comprometer a cultura que trazem a gerações. Ao fazerem as seguintes afirmações: “*Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional*”, “*por ser vinculado com o campo e por ter minha origem relacionada diretamente com o campo*” e “*Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional*” reforçam a busca por outros saberes que possam contribuir para o fortalecimento de sua cultura e de sua identidade. Pelos recortes, parecem entender que a educação, ajustada as demandas do campo, pode ser um caminho nesse sentido.

Quando consideramos que os instrumentos de comunicação têm sido capazes de tornar as pessoas mais próximas, independentemente do local onde estejam, mas também aguçar subalternizações, discriminações, e fortalecer o não reconhecimento das identidades que estão fora do padrão esperado, uma licenciatura voltada para essa demanda social e cultural, pode ser uma ponte entre o mundo e a cultura campesina, e pressupomos que isso tem ocorrido e pode ser um caminho que estão apostando na potencialidade dele. Portanto, aí está um desafio às licenciaturas do campo, considerar que as identidades, quer campesina ou não,

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p.17).

Buscando ampliar o conceito de identidades a partir do autor, vale reconhecer que elas não são fixas e definitivas, são voláteis e se modificam, conforme as experiências vivenciadas, historicamente, mediante um processo de construção e reconstrução que se desenvolve durante a vida e possibilita transformações e confirma o quanto os indivíduos são culturais e não permanentes. Nesse entendimento de identidade cultural, entre grupos como o trabalhador rural, há um sentimento de se pertencer a tal cultura desde o momento em que se nasce. Isso porque, é ali, naquele momento do encontro com o mundo que se inicia uma internalização e convivência com esse aprendizado que se perpetuara por toda a vida. Por ser assim, ela não é natural, é construída, conforme Hall (1999, p. 50) sinaliza “uma cultura é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Possivelmente é isso que melhor nos permite entender a luta do campo pelo reconhecimento de suas verdades e valores. E como negá-las?

Diante do questionamento, Silva (2006) esclarece que a identidade é permeada de processos de construção de significados e representações que se tornam válidos por meio da confirmação e aceitação coletiva, possibilitando assim, o seu fortalecimento. O autor refere-se a cultura fundamentada em quesitos como: a língua comum a todos, os símbolos, os fatos heroicos, mitos, lendas e outros. Tais peculiaridades se constituem ancoras para uma pretensa identidade fixa e estável e que as dinâmicas de globalização de

nosso tempo as fragilizaram. Quando consideramos tais desafios e que chegam à universidade por via dos sujeitos que do campo procedem, é valoroso considerar que, a formação docente para a atuação no campo, pode ser considerada ferramenta no manter viva a cultura e a identidade campesina. Mas, diante de tal empreito já temos nos deparados com as difíceis políticas de inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os dados da pesquisa no que tange a “atuação profissional”, 16 egressos (76,20%) declararam que não atuam na área de formação, ou seja, docência no Ensino Fundamental e Médio, e 23,80% atuam em escolas do campo (Tabela 2). Dentre as justificativas da “não inserção” dos mesmos no mercado de trabalho, citam “*falta de políticas públicas e de concursos na área de formação*”, “*desigualdade nos processos seletivos*”; “*valorização do curso pelas escolas rurais*”, “*não reconhecimento do curso*”. Ampliando, em seus recortes de fala eles afirmam que não atuam,

Pela dificuldade regional de exercer a profissão. Pela falta de políticas públicas de implantação consistência e permanência dos profissionais da área. Pela falta de concurso. E pela baixa remuneração que se torna mais viável trabalhar em outras áreas (Egresso - UFFS).

Não temos concurso na área de formação. E para nós concorrermos com os demais professores os quais já atuam a bastante tempo e conseguem maior pontuação na classificação final (Egresso - UFFS).

Pelos recortes de fala, somadas as experiências locais que temos presenciado, é possível perceber que este tem sido um embate entre poder público e o acesso desses novos profissionais a escola do campo para lecionarem. Não diferente dos demais sistemas públicos do país, a educação, quer municipal ou estadual, é comum que esteja permeada de vícios de apadrinhamento, e quanto mais interior do país estejamos nos referindo, mais os sistemas municipais assumem condutas coronelistas arcaicas, de benefícios aos seus apadrinhados e auxiliares da perpetuação desses vícios sociais históricos. A partir de uma perspectiva temporal, o que se denomina coronelismo tem referência nas reflexões de Faoro (1997) e corresponde a uma conduta de um período da formação política e social brasileira que dificultou a democrática nas classes populares.

Sustentado nas pesquisas do autor, sabemos que, somente em 1831, quando criada a Guarda Nacional, substituíram-se as milícias e ordenanças do período colonial vinculada ao conceito inicial de coronel e seus atos – coronelismo, por outra forma de organização política no interior do país. Legalizada, sob um novo formato surge aí uma hierarquia em que ser Coronel corresponde comandar um município ou região. A ação visou melhor controle da coroa ante ao vasto território nacional. Nisso, a função de coronel dependia do seu prestígio econômico, sendo ele, geralmente proprietário de terras rurais e herdeiro direto da divisa de terras do país feito pela coroa, denominada sesmarias. A partir desses referenciais históricos de nosso país, quando avaliamos todo o levante social de busca pelo direito a terra fortalecida e de repercussão nacional na década de 1990, percebemos que a força tomou maior dimensão

em regiões cujos coronéis romperam os séculos e permaneceram ativos até a virada do século XX. Os recortes de fala a seguir nos permitem arrazoar sobre essa forma de governar presente no país até os nossos dias atuais. Nesse sentido os participantes fazem as seguintes afirmações,

Referente ao sistema educacional, acredito que uma das motivações é que a Licenciatura em Educação do Campo não é reconhecida e valorizada em nossa região, sendo inclusive em alguns momentos motivos de chacota por alunos, professores, assim como também por profissionais de outras áreas. Além disso, não temos oportunidades de trabalho específica para área, como por exemplo, concursos e outros processos seletivos (Egresso - UFERSA).

Talvez seja o não reconhecimento do curso pelo que já está moldado em um padrão convencional que rege dentro das áreas urbana, num sistema de pirâmide a qual se aceita tudo que vem lá de cima (Estado) (Egresso - UFGD).

Estou inserida em uma Escola no Campo no cargo de Secretária Escolar e percebo que o modelo que ali está implantado não prevalece em nada para os professores recém formados na Licenciatura em Educação do campo e que em muitos aspectos estas escolas precisam mudar para que esses novos professores do campo possamos atuar em sala de aula de maneira transformadora e libertadora (Egresso - UFGD).

Os recortes de fala permitem-nos arrazoar que as afirmativas de que “*a Licenciatura em Educação do Campo não é reconhecida e valorizada em nossa região*”, “*não temos oportunidades de trabalho específicas para área, como por exemplo, concursos e outros processos seletivos*”, que não acessar vaga no sistema de ensino “*Talvez seja o não reconhecimento do curso*” são questões que nos põe a considerar se há aí, um jogo de não beneficiar aqueles que podem romper com os “cabrestos” políticos bens instituídos, como afirma Faoro (2007). Quando outro recorte trás as seguintes afirmações, “*Estou inserida em uma Escola no Campo no cargo de Secretária Escolar e percebo que o modelo que ali está implantado não prevalece em nada para os professores recém-formados na Licenciatura em Educação do campo*”, tal domínio e controle da gestão pública, mostra o não reconhecimento dessa formação instituída pelo MEC desde o fim da primeira década do século XXI.

Buscando ainda ampliar o conceito de Coronelismo, Faoro (1997) nos permite arrazoar que a patente era concedida a quem estivesse disposto a pagar por ela. Portanto, tratava-se de um poder econômico. Assim, desde o Brasil Império, os coronéis comandaram considerado número de votos a cabresto por coerção e a educação é um bom mecanismo de controle desses grupos. Isso foi possível devido a representatividade que possuíam como chefes políticos locais. Era e ainda são reconhecidos, não apenas pela força política, mas também por traços de lealdade.

Naquele contexto, entre a coroa e o coronel, e o coronel e seus súditos locais, e, atualmente, entre governadores, prefeitos e os governos federais. Sustentados no autor, consideramos que é partir dessa construção de figura pública perante a população, aliado à sua força política junto ao Estado, que o coronel ainda possui poder de gerência daquilo que é público, sobretudo dos cargos, desde que estejam afinados, ou não, com seu interesse. Isso porque estamos quase entrando na terceira década do século XXI e trata-se de comportamento político do século XVIII.

Se junta ao descrito, a questão dos votos de cabresto. Nisso, o coronel sintetiza em si, importantes instituições sociais. Vale considerar que, concentram-se em suas mãos até o nosso tempo, e como caráter oficial, a função policial desses coronéis em certos lugares do país. Mas como entender isso? A ascendência do coronel perante os caboclos do interior do Brasil foi resultante da condição de proprietário de terras, mesmo que ele possuísse fortuna. Vale considerar que tal poder se constituiu e se perpetua ainda, devido ao grave estado de pobreza, ignorância e abandono de grupos sociais. Portanto, os recortes de fala aqui inseridos nos permitem avaliar e considerar tais subjetividades locais ainda existentes no país.

Referente ao não encontro de espaço para se trabalhar na docência, quer no urbano ou no campo, é importante considerar que, embora os egressos sejam habilitados em Ciências da Natureza, ou seja, aptos a ministrarem disciplinas de Química, Física e Biologia, as escolas urbanas podem não absorver essa mão de obra, pois nos processos seletivos/concursos são exigidas habilitações específicas em cada área, impossibilitando, assim, a participação dos mesmos, principalmente, no que se refere à docência no Ensino Médio.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O perfil do egresso em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no presente estudo, é caracterizado pela presença do campesino para atender as demandas de formação docente para o campo, cuja maioria dos egressos não atuam na área de formação.

Os dados apresentados, indicam que as IES têm garantido a inclusão dessa classe marginalizada ao longo tempo, evidenciando as políticas afirmativas universitárias. Vale ressaltar que essa não é uma luta com início, meio e fim. Ao contrário, ela continua desencadeando enfrentamentos nas instituições, devido a hegemonia e força dos cursos de formação das elites e distribuição de verbas que mantem tais cursos em funcionamento.

As Licenciatura em Educação do Campo foram criadas nas IFES brasileiras para atender as demandas de formação profissional para atuação campo, como também, qualificar aqueles profissionais que já atuavam nesses espaços e não possuíam cursos de formação superior, além de ser proposta de formação para um ensino ajustado à realidade do trabalhador rural. Nesse sentido, espera-se que as instituições formadoras permitam o acesso, inclusão e permanência de estudantes no curso em questão, pois ao considerarmos os campesinos que ingressam nesses cursos de formação superior, tem sido percebido, pelos dados coletados, que os mesmos sofrem com processos de não reconhecimento de suas identidades e acentuados mecanismos de subalternização, mesmo dentro do espaço universitário.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dylan Ávila. **Licenciaturas em Química do IF Goiano: concepções e influências no contexto formativo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. DINIZ, Luciane de Souza. OLIVEIRA, Ariane Martins. **Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG**. In: MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-34.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CASTRO, Elisa Guaraná. **Vencendo a invisibilidade. Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009
- FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10ª ed. São Paulo: Globo, 1997.
- FAORO, Raimundo. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 2007.
- FARIAS, Magno Nunes. FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019.
- FERNADES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes. 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993
- SANTOS, Welson Barbosa. **A educação Sexual no contexto de Biologia**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas. 2015.
- SANTOS, W. B.; SOUSA, C. J.; RIBEIRO, D. F. K. S.; ALVES, D. O.; FALEIRO, W. S. **Modelos 3DR nas Ciências da Natureza: um repensar do capital cultural na escola do campo**. Goiânia, Kelps, 160 p. 2019.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. **Etnia, Cor e Raça: Aspectos Discursivos do uso Institucional**. Brasília 2006: Universidade de Brasília 2006.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, Maria Teresa. Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.