

# A Educação do Campo e seus sujeitos: uma análise sobre a contextualização a partir de grupos de pesquisa brasileiros

**Rural education and its subjects:** an analysis on contextualization based on Brazilian research groups

**La educación rural y sus sujetos:** un análisis de contextualización a partir de grupos de investigación brasileños

**Daniele Cristina de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0703-6124>

**Resumo:** Trazemos uma sistematização sobre os grupos de pesquisa em Educação do Campo registrados no Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico até o ano de 2021. Em seguida, identificamos aqueles que abordam o contexto/contextualização e realizamos a análise a partir dos Núcleos de Significação. Visamos uma compreensão sobre a territorialização da pesquisa em Educação do Campo no Brasil e procuramos identificar a significação para a contextualização nos grupos. No total são 276 grupos ativos, sendo que 10 deles tratam de contexto/contextualização. Há grupos específicos sobre a Educação do Campo e/ou que a aborde em todo o território nacional, predominando as instituições públicas. Sobre a contextualização, a significação está mais relacionada à dimensão político-pedagógica da educação, focando na sua forma e conteúdo. Já o contexto está em relação àquele a quem a educação está voltada, dando ênfase às especificidades históricas e sociais dos sujeitos. Ademais, compreende-se relevante aprofundamento em torno das produções diretamente relacionadas aos grupos de pesquisa em Educação do Campo.

**Palavras-chave:** grupo de pesquisa; Educação do Campo; contexto; especificidade.

**Abstract:** We present a systematization of the research groups in Rural Education registered in the Directory of Research Groups in Brazil of the National Council for Scientific and Technological Development until 2021. Then, we identified those that address context/contextualization and performed an analysis based on Meaning. We aimed at understanding the territorialization of research in Rural Education in Brazil and identifying the meaning of contextualization in these groups. There is a total of 276 active groups, 10 of which deal with context/contextualization. There are specific groups dedicated to Rural Education or addressing it throughout Brazil, predominantly in public institutions. Regarding contextualization, the meaning is ore related to the political-pedagogical dimension of education, focusing on its form and content. Context, on the other hand, refers to whom education is aimed at, emphasizing the historical and social specificities of the subjects. Furthermore, we recognize the importance of further investigation into the productions directly related to research groups about Rural Education.

**Keywords:** research group; Rural Education; context; specificity.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Resumen:** Traemos una sistematización de los grupos de investigación en Educación Rural registrados en el Directorio de Grupos de Investigación de Brasil del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico hasta el año 2021. A continuación, identificamos aquellas que abordan el contexto/contextualización y realizamos el análisis a partir de los Núcleos de Significado. Nuestro objetivo es comprender la territorialización de la investigación en Educación Rural en Brasil y buscar identificar el significado de la contextualización en grupos. En total hay 276 grupos activos, 10 de los cuales tratan de contexto/contextualización. Existen grupos en Educación Rural y/o que la abordan en todo el territorio nacional, predominando las instituciones públicas. En cuanto a la contextualización, el significado está más en relación con la dimensión político-pedagógica de la educación, centrándose en su forma y contenido. El contexto está en relación a quién se dirige la educación, enfatizando las especificidades históricas y sociales de los sujetos. Además, hay una profundización relevante de producciones directamente relacionadas con grupos de investigación en Educación Rural.

**Palabras clave:** grupo de investigación; Educación Rural; contexto; especificidad.

## 1 Introdução

No início da década de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), descontente com a precariedade – ou inexistência – de educação para suas crianças, assim como com a falta de soberania do povo na construção do projeto de país, iniciou uma mobilização nacional que deu origem a um movimento pela Educação do campo, como uma forma de contraposição à educação rural existente no Brasil. Essa novidade foi resultante da articulação de sindicatos, movimentos sociais, universidades e entidades religiosas, não apenas para defender o direito dos povos do campo à escola, mas também para construir, na teoria e na prática, outro projeto educacional e social.

No ano de 2023, comemorou-se os 25 anos da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” e, apesar desse tempo, ainda cabe esclarecer que a Educação do Campo não se resume a um novo sinônimo para o ensino realizado no que se conhece hegemonicamente por zona rural. A adição da palavra “Campo” ao termo possui um forte sentido político-pedagógico, visando consolidar a prática social nascida de um projeto educativo com claro posicionamento de classe, trazendo também um novo sentido para os próprios territórios e seus sujeitos. Conforme Molina e Pereira (2020) destacam, a construção histórica da Educação do Campo evidencia sua dimensão social, educativa e política, pressupondo o entendimento do campo em suas especificidades e dos sujeitos que integram esse território, focando sua cultura, suas lutas, sua organização da vida social e as relações estabelecidas com a natureza para produzir materialmente a vida.

Para a elaboração dessa modalidade de educação, desde as primeiras discussões reconheceu-se a necessidade de produzir um conhecimento comprometido com a concepção de campo, de educação e de sociedade que fundamenta o movimento. Assim, além de se defender a ocupação de territórios educacionais, necessária para a conquista de tantos

outros direitos, compreende-se como fundamental que os espaços acadêmicos abordem questões e perspectivas político-epistemológicas que subsidiem uma melhor leitura da realidade para contribuir com uma construção qualificada de caminhos para o futuro.

A exemplo, em 1999, durante o Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, entendia-se que a ativação de linhas de pesquisa sobre o campo nas Universidades era um dos indicadores para o fortalecimento e a continuidade do movimento por uma Educação do Campo. Entre os objetos de investigação destacados no documento do evento estão o processo de nucleação de escolas, o mapeamento de ações educativas constitutivas dos sujeitos do campo e de experiências de escolas que estão no campo (Santos, *et al.*, 2020).

Em 2002, no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, a questão de programas de pesquisa aparece de forma mais explícita, apontando a necessidade de incentivos a “programas que contemplem o campo, os seus sujeitos, os movimentos sociais e a totalidade dos processos educativos” (Santos, *et al.*, 2020, p.140).

Atualmente, é notória a consolidação acadêmica proveniente da Educação do Campo, apontada por pesquisas do tipo estado da arte que sistematizam intensa produção nacional nas últimas décadas (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019). Como característica desses estudos, encontramos o compromisso com a prática social e o protagonismo dos sujeitos nos territórios onde produzem sua vida. As mesmas autoras destacam que as políticas públicas nas últimas décadas possuem importante influência, pois a realização de processos formativos voltados para os sujeitos do campo, tanto na educação básica como na superior, repercutiu no aumento de trabalhos a nível de pós-graduação, assim como na organização de novos grupos de pesquisa por todo o território nacional, conforme elas identificam até 2019.

Do mesmo modo, Souza (2020) aponta que os interesses dos pesquisadores educacionais relacionados aos povos do campo partem da prática social. Em relação a quem produz pesquisas em Educação do Campo, a autora ressalta a intensa contribuição do MST, dos grupos e núcleos de pesquisa das universidades e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Ademais, os espaços públicos das reuniões científicas são fundamentais, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Seminário Internacional de Educação do Campo (SIFEDOC), as reuniões da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dos seminários nacionais de Educação do Campo.

Ainda de acordo com Souza (2020), a partir de um levantamento na plataforma do Banco de Teses da Capes, bem como de outras buscas nas pós-graduações e em espaços coletivos, no período de 1986 a 2018, houve um expressivo aumento da pesquisa em Educação do Campo a partir de 2009. A autora relaciona esse crescimento a políticas públicas como o PRONERA (Programa de Educação da Reforma Agrária) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), dos

quais decorreram dezenas de estudos sobre formação de professores, práticas educativas e políticas educacionais. Ela também vincula esse avanço às políticas de financiamento de pesquisa e ao acesso dos camponeses ao ensino superior, que passaram a promover investigações a partir de sua realidade.

Outro aspecto trazido por Souza (2020) é o crescente número dos grupos de pesquisa de Educação do Campo até 2019, assim como a abrangência nacional das dissertações e teses, saindo da predominância do eixo sul e sudeste das pesquisas em educação. Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), ao realizarem busca no Diretório de Grupos de Pesquisa, em 2019, identificaram 285 grupos de estudo, reconhecendo que a Educação do Campo vem sendo tema de pesquisa em todas as regiões do país e em mais de 100 instituições de ensino superior. No entanto, ambas autoras não trazem aprofundamentos sobre a caracterização temática dos grupos mencionados.

Entre os desafios apontados por Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), para além da ampliação e da territorialização das pesquisas, a dimensão qualitativa precisa ter compromisso com a matriz originária da Educação do Campo. Nesse sentido, as autoras pontuam que as lutas da Educação do Campo não podem ser separadas daquelas mais gerais em defesa da educação pública e que deve haver o reconhecimento da disputa entre os modelos de desenvolvimento para o campo existentes em nossa sociedade, o que é uma expressão da luta de classes.

Por sua vez, a fim de compreender o alcance do tema “Educação do Campo” no território nacional, Hayashi e Gonçalves (2016) realizaram um levantamento bibliométrico no Diretório de Grupo de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGPB/CNPq) e nos currículos Lattes dos líderes de grupos no período de 2000-2016. Foram identificados 36 grupos e 205 publicações, englobando diferentes linhas de pesquisa, produção de artigos e capítulos de livros. Entendemos que, apesar de Hayashi e Gonçalves (2016) trazerem contribuições, a questão da Educação do Campo nos grupos de pesquisa brasileiros merece aprofundamento, uma vez que a delimitação metodológica assumida pelas autoras restringiu bastante a identificação da Educação do Campo nos grupos de pesquisa.

Nesse sentido, no presente artigo, são apresentados uma sistematização e um aprofundamento visando compreender a constituição da pesquisa em Educação do Campo, a partir de grupos registrados no DGPB/CNPq até o ano de 2021. Na sequência, desenvolvemos nosso principal escopo que é compreender, de maneira mais detalhada, aqueles que explicitamente tratam da contextualização na Educação do Campo.

Escolhemos o recorte sobre a contextualização, pois esse termo é uma das formas da área de trazer o princípio de que o trabalho pedagógico na Educação do Campo precisa considerar o Campo e os seus sujeitos, assim como as suas especificidades político-pedagógicas que a diferem da educação rural. Expressões como “projeto educativo contextualizado”,

“Educação no Campo contextualizada” e a “formação contextualizada” de professores são encontradas nos documentos que registram a sua construção histórica (Santos, *et al.*, 2020).

Nesse âmbito, temos uma questão direcionadora para a investigação: qual a significação que a contextualização tem assumido na pesquisa e na prática em Educação do Campo no Brasil? Desse modo, o objetivo do artigo é apresentar uma sistematização geral dos grupos de pesquisa, compreender seus principais eixos temáticos e sua distribuição no território nacional, além de identificar a significação para contextualização em Educação do Campo que eles apresentam.

## **2 A identificação dos grupos de pesquisa em Educação do Campo e a análise qualitativa sobre a contextualização**

O presente estudo procurou produzir um reconhecimento quantitativo e qualitativo dos grupos de pesquisa em Educação do Campo. Para tanto, foi necessário identificar quais deles contemplam essa modalidade de educação, o que exigiu a determinação de critérios para orientar a leitura da descrição de cada um e a posterior seleção daqueles que tratam especificamente da contextualização. Diferentemente de Hayashi e Gonçalves (2016), entendemos que a Educação do Campo pode ser abordada por grupos de pesquisa que não necessariamente colocam esse termo em sua nomenclatura, o que ampliou a margem de identificação.

Em setembro de 2021, realizamos a busca pela Consulta Parametrizada, disponível no site do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com o termo “Educação do Campo” e usamos o recurso “Busca Exata” para as opções “Nome do grupo”, “Nome da linha de pesquisa”, “Palavra-chave da linha de pesquisa” e “Repercussões do grupo”. Fizemos uma primeira conferência minuciosa da lista gerada automaticamente pelo sistema. Em seguida, corrigimos o item “ano de criação” e incluímos informações sobre repercussões, linha de pesquisa e e-mail da coordenação, pois nem todos possuíam descrições completas. O levantamento final no DGPB/CNPq resultou em 281 inscrições, distribuídos geograficamente da seguinte forma: 112 no Nordeste, 53 no Norte, 48 no Sudeste, 38 no Sul e 27 no Centro-oeste. No entanto, vale ressaltar que três grupos tinham o status “excluído” e dois estavam repetidos, sendo, portanto, 276 registros ativos.

Para a sistematização dos grupos utilizamos os descritores “Instituição de Ensino”, “Região do País”, “Área do Conhecimento” e “Linhas de Pesquisa”. Com relação à organização deste último, fizemos a leitura de cada linha e as agrupamos em eixos temáticos. Essa separação visou identificar a distribuição territorial e os focos de pesquisa dos grupos, sendo condição para escolha daqueles que abordam especificamente a contextualização na Educação do Campo.

Para o aprofundamento analítico, selecionamos os grupos de pesquisa que mencionavam o termo “context” e suas variáveis (contexto, contextualizada, contextualização etc.).

Em um primeiro momento, identificamos 21 grupos com o referido termo em seu nome, em suas repercussões, ou em suas linhas de pesquisa. Na sequência, fizemos uma leitura detalhada do conteúdo de cada grupo e buscamos aqueles que trabalhavam “context” na educação/ensino enquanto proposta/abordagem. Usamos a mesma interpretação no levantamento dos currículos de líderes de grupos e de pesquisadores vinculados às linhas de pesquisa em que o termo Educação do Campo e/ou “Context” apareceu. Após a seleção, apenas dez grupos foram selecionados, pois dos demais três estão com status ‘excluído’ e outros oito utilizam a palavra contexto, mas não demonstram propriamente investigar ou produzir conhecimento a respeito desse tema.

Em seguida, para cada grupo selecionado, buscamos compreender a significação para contextualização, a partir da perspectiva de análise dialética dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Significação refere-se ao movimento dialético entre significado e sentido que é constituído na relação entre indivíduo e a realidade, e entre pensamento e linguagem, objetivo e subjetivo. Assim, o significado da palavra é o ponto de partida da análise, sendo histórico e socialmente determinado e trazendo em si mais do que aparenta, não se reduzindo à dimensão linguística do pensamento, nem à dimensão intelectual da fala. O significado da palavra pode ser dicionarizado como uma expressão social; o sentido, por sua vez, é uma expressão mais subjetiva dos sujeitos e, portanto, mais móvel e singular. Na concepção dialética, sociedade e indivíduo vivem em uma relação em que se incluem e possuem historicidade. Nessa concepção, pressupõe-se analisar o significado e sentidos em sua relação (Aguiar; Ozella, 2013).

Nessa perspectiva analítica, uma primeira etapa é a identificação das palavras que possuem significado e destacar as mais representativas, posteriormente é feita a interpretação dos sentidos. Nesse sentido, a unidade-síntese da análise é o “Núcleo de Significação”, a qual usaremos para compreender a contextualização expressa na caracterização dos grupos de pesquisa em Educação do Campo. Adicional, vimos que o termo “contexto” estava diretamente relacionado ao conteúdo almejado e incluímos ele também.

Assim, considerando Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 5), a investigação dos núcleos de significação envolve os movimentos dialeticamente articulados com (a) a leitura recorrente do corpus selecionado para identificação da(s) palavra(s) com significado; (b) o(s) pré-indicador(es); (c) o agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e (d) a articulação dos indicadores que originam os núcleos de significação. A construção dos Núcleos de Significação dá-se pela articulação dos indicadores, perpassando seus critérios da semelhança, complementaridade e contraposição, e, em especial, a busca por possíveis contradições nas significações (Aguiar; Aranha; Soares, 2021), estabelecendo reflexões e discussões a partir da literatura.

A partir do processo, elaboramos o Quadro 1, que traz os pré-indicadores com uma breve interpretação sobre como a Educação do Campo e a contextualização e contexto são mencionados pelos grupos. Para auxiliar na investigação, colocamos entre aspas os termos retirados das descrições dos grupos sem alteração. A partir daí, construímos os indicadores que, ao serem relacionados entre si, deram origem aos Núcleos de Significação.

**Quadro 1** – Grupos de Pesquisa de Educação do Campo que mencionam a contextualização ou uma de suas variáveis.

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Pré-indicadores: Como aparece a relação com a Educação do Campo e o contexto/contextualização</b>	<b>Indicadores sobre a contextualização e/ou o contexto</b>
1. Didática dos Conteúdos Específicos voltada para a convivência do semiárido - UFCG, criado em 2010	Educação do Campo: A menção ao campo aparece na descrição das repercussões do grupo, que procura atender a população do semiárido com baixo IDH, em destaque aos povos do campo. São diversas as linhas de pesquisa focadas nas ciências agrárias e suas interfaces com diferentes áreas de conhecimento (química, biologia, ciências, história, geografia, educação física etc.). Linhas específicas das disciplinas das áreas e de inclusão. Contexto/contextualização: Há uma linha específica que é central: “Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido”, cujas palavras-chave são Educação Contextualizada; Docência; Semiárido.	Refere-se à perspectiva política-pedagógica relacionada ao ensino de conhecimentos disciplinares;  Delimitação do território da educação no contexto da convivência para o Semiárido;
2. ECUS - Educação, Culturas e Sustentabilidade - UFJF, criado em 2014	Educação do Campo: uma das linhas de pesquisa é Trabalho, movimentos sociais populares e Educação do Campo. Também, nas palavras-chave de outras linhas (Educação e Diversidade), menção a agroecologia (Educação e Sustentabilidade). Contexto/contextualização: na descrição das repercussões (“contextos que evidenciem a diferença/diversidade ou de desigualdade e exclusão e cujas concepções de educação, ensino e pesquisa valorizem os processos compartilhados de construção de conhecimentos, as relações interculturais e a promoção de uma educação emancipatória”).	Referente à perspectiva política-pedagógica assumida;  Questões que passam os sujeitos da educação;
3. Educação contextualizada, cultura e território - UNEB, criado em 2010.	Educação do Campo: em uma das linhas de pesquisa: “Educação do Campo e suas implicações”. Contexto/contextualização: Contextualizada aparece em uma das linhas (“Currículo e tecnologias sociais contextualizadas”). Contexto aparece em outra linha de pesquisa [“Infância, Cultura e Contexto (semiárido baiano)”].	Adjetivação da Educação e de Conhecimentos  Referindo-se aos sujeitos  Referindo-se ao território da educação no semiárido baiano.

<p>4. Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana – UERR, criado em 2021</p>	<p>Educação do Campo: na descrição das repercussões e na linha de pesquisa do grupo (“Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade”). Contexto/ Contextualização: – “contexto da Educação do Campo”.</p>	<p>Demarcação do território da Educação do Campo de maneira geral.</p>
<p>5. Educação, Sociedade e Desenvolvimento – UNEB, criado em 2021</p>	<p>Educação do Campo: o campo aparece nas repercussões que mencionam os impactos esperados nos espaços rurais (semiárido do São Francisco) e em uma linha de pesquisa “Espaço Rural e Desenvolvimento Sustentável”. A Educação do Campo aparece explicitamente em uma linha de pesquisa, “Educação do Campo e Contextualidade”, conseqüentemente o lugar em que o contexto aparece mencionado. Contexto/contextualização: na linha mencionada, que objetiva discutir políticas públicas de Educação do Campo e suas relações “com a perspectiva de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares e com o desenvolvimento local sustentável”</p>	<p>Focando na análise da contextualização em relação a políticas públicas de Educação do Campo; Entendendo a contextualização como perspectiva dos conhecimentos e saberes escolares.</p>
<p>6. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena - UFMG, criado em 2019.</p>	<p>Educação do Campo: em uma linha de pesquisa – “Educação Matemática e cultural: interfaces com a educação indígena e Educação do Campo”. Contexto/ Contextualização: na descrição da linha de pesquisa “Educação Matemática Indígena” focada em “contexto da educação escolar indígena”.</p>	<p>O contexto como elemento para se referir à modalidade escolar indígena.</p>
<p>7. LAPES - AL - Laboratório De Pesquisa e Extensão em Psicologia – UFAL, criado em 2021</p>	<p>Educação do Campo: na descrição das repercussões do grupo e palavra-chave da linha de pesquisa (“Processos educacionais contextualizados e questões de raça, gênero, sexualidade e juventude”). Contexto/Contextualização: na linha de pesquisa acima mencionada e como repercussão do grupo – “no contexto do Semiárido Alagoano”;</p>	<p>Referindo-se ao território da educação no Semiárido Alagoano  Enquanto adjetivação de processos educativos vinculados a temáticas da diversidade.</p>
<p>8. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, formação de professores/as e práticas pedagógicas – Nupeforp – UFCG, criado em 2013.</p>	<p>Educação do Campo: nome do grupo, nas repercussões, na linha de pesquisa: “Educação do Campo, Políticas Educacionais” e “Práticas Educativas na Convivência com o Semiárido”. Nas palavras-chave das linhas “Identificações, territorialidades e culturas campestinas no semiárido” e “Prática Pedagógica Campestina: Contextualização como recurso pedagógico para a produção de material didático”. Contexto/contextualização: aparece na linha “Prática Pedagógica Campestina: “Contextualização como recurso pedagógico para a produção de material didático” e sua palavra-chave. No objetivo da linha “Identificações, territorialidades e culturas campestinas no semiárido” como “perspectiva de contextualização da educação na convivência com o semiárido”.</p>	<p>Contextualização como recurso pedagógico;  Contextualização como perspectiva pedagógica destacando o território da educação na convivência com o semiárido</p>



<p>9. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – NEPEC – UFMA, criado em 2018.</p>	<p>Educação do Campo: em uma linha de pesquisa (Metodologias e Estratégias de Ensino e Aprendizagens do Ensino de Ciências na Educação do Campo). Contexto/contextualização: descrição das repercussões do grupo – “contextualização do ensino em escola em regime de pedagogia da alternância”. Como palavra-chave “Ensino Contextualizado” da linha – “Alfabetização e Divulgação Científica e Tecnológica”; Palavra-chave da linha: “Ensino de Ciências Contextualizado - Ciência, Tecnologia, Ambiente, Sociedade e Saúde”.</p>	<p>Adjetivação do Ensino em contexto em regime de alternância;  Adjetivação do Ensino de Ciências na relação entre Ciência, Tecnologia, Ambiente, Sociedade e Saúde”.</p>
<p>10. Observatório da Educação Popular, UFPB – criado em 2007.</p>	<p>Educação do Campo: na linha – “Educação do Campo e Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro” Contexto/contextualização: na descrição do objetivo da linha: “Educação de Jovens e Adultos” como “contextualização do currículo”. Também aparece no objetivo da linha – “Educação do Campo e Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro” como “Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro”.</p>	<p>Adjetivação da educação no contexto do semiárido e para convivência com o semiárido  Como ação no campo curricular.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

### 3. A territorialidade e as linhas de pesquisa dos grupos que investigam Educação do Campo

De maneira geral, podemos observar que os grupos listados pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq são variados. Apesar de denotar uma área ainda dispersa, há muitas possibilidades para a produção de conhecimento e vários indicativos sobre como a intenção de ocupação dos espaços de produção do conhecimento, existente desde o início do movimento por uma Educação do Campo, vem se consolidando em diferentes instituições de ensino superior por todo o território brasileiro.

Observamos que as pesquisas em Educação do Campo se estendem por todo o Brasil, com maior concentração nas regiões Nordeste e Norte do país, seguidas pelo Sudeste, Sul e Centro-oeste, respectivamente. Esses dados divergem do que Hayashi e Gonçalves (2016) apontaram, uma vez que o Sudeste conta com mais registros que o Centro-oeste, e ratificam a observação de Souza (2020) sobre o deslocamento da pesquisa da região Sudeste para outras regiões.

Os grupos encontram-se distribuídos em 100 instituições de ensino superior. Destas, duas são comunitárias (Universidade do Contestado e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões), uma privada (Universidade de Tuiti do Paraná) e as demais são instituições públicas, o que deixa nítida a importância destas últimas para a Educação do Campo.

Os resultados da sistematização dos grupos apontam uma diversidade de áreas de conhecimento, sendo elas: Agronomia, Antropologia, Artes, Ciências Ambientais, Divulgação Científica, Ecologia, Economia, Educação, Filosofia, Física, Geografia, História, Medicina Veterinária, Psicologia, Serviço Social, Sociologia. A área de Educação possui 209 grupos. Também se destacam, respectivamente, a área de Geografia (27 grupos), de Sociologia e Agronomia (com 9 grupos cada), História (5) e Economia (4), as demais possuem um ou dois grupos cada.

Entre 1989 e 1999, notamos a tendência de um a dois grupos criados por ano. Em 2000, foram certificados seis grupos e esse quantitativo oscilou para mais e para menos ao longo da década; porém, o número ficou mais expressivo a partir de 2010, totalizando 23 grupos. A partir da segunda década do século XXI, houve expressiva certificação, uma vez que 189 deles passaram a existir a partir de 2012, sendo que 2016 foi o ano mais significativo, com um total de 35 grupos.

Essa ampliação da territorialização dos grupos nas universidades aconteceu em um período igualmente importante para a institucionalização da Educação do Campo enquanto política pública nacional. A exemplo, um dos marcos oficiais é a publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. Também destacamos o surgimento de Licenciaturas em Educação do Campo no mesmo período, com cursos pilotos em algumas instituições brasileiras em 2005, e outros por todo o território brasileiro a partir de um edital do Ministério de Educação em 2012 (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019; Antunes-Rocha; Alves; Hunzicker, 2023).

Em se tratando de linhas de pesquisa, identificamos um total de 1.197 distribuídas entre os 276 grupos. Alguns deles não mencionam a Educação do Campo ou alguma questão relacionada ao tema, mas carregam os termos na descrição de seus objetivos ou nas palavras-chave. Outros não fazem a relação com a Educação do Campo de nenhuma forma, mas apresentam, em algum momento, a expressão em outra linha de pesquisa e/ou descritores.

Após a análise, as linhas de pesquisa foram agrupadas em 11 eixos temáticos, como segue:

1. *A Educação do Campo*: linhas que explicitamente anunciam em seu título a Educação do Campo, seja como objeto central, seja em diálogo com outras questões, tais como escola do campo, movimentos sociais e educação ambiental. (176 linhas);

2. *Política Pública em Educação/Educação do Campo*: engloba temas que explicitamente expressam a dimensão das políticas educacionais em geral ou da Educação do Campo em específico (48 linhas);
3. *Sujeitos, Cultura, Identidades e Memória*: pesquisas sobre especificidades sócio-históricas e culturais de diferentes sujeitos, considerando seus territórios e aspectos intergeracionais, focando em suas identidades e memórias e buscando analisar a dimensão de seus saberes e cultura (101 linhas);
4. *A Educação Popular*: a educação popular é o foco de pesquisa, como centro ou em diálogo com outras temáticas, principalmente os movimentos sociais (15 linhas);
5. *A Formação e a Atuação Docente*: linhas que tratam de diferentes dimensões envolvendo a formação e a atuação docente, não somente na Educação do Campo, mas também em políticas públicas, currículo, produção do conhecimento profissional, práticas pedagógicas e especificidades teórico-metodológicas, entre outras (153 linhas);
6. *A Diversidade do Campo e suas Questões*: em geral não aborda processos educativos, mas sim tópicos que perpassam a diversidade do campo no Brasil, tais como a questão agrária, desenvolvimento territorial, movimentos sociais e luta pela terra, agroecologia, além de vários pontos referentes à relação natureza-sociedade-sustentabilidade e ao projeto de desenvolvimento proposto pelo movimento por uma Educação do Campo (239 linhas);
7. *As Áreas do Conhecimento e a Educação do Campo*: concentra-se em alguma disciplina escolar ou área de conhecimento, relacionando-a com dimensões da educação, mas nem sempre explicitando o vínculo com a Educação do Campo (150 linhas);
8. *Fundamentos da Educação*: inclui tanto categorias teóricas gerais em torno dos fundamentos da educação, como a discussão de fundamentos teórico-epistemológicos (78 linhas);
9. *A Diversidade e a Inclusão*: abordam a diversidade dos sujeitos da educação em vários dos seus sentidos ou a inclusão social de sujeitos historicamente excluídos da educação, tratando de temáticas como gênero e sexualidade, educação inclusiva, educação especial, ações afirmativas, EJA, Educação e Relações Étnico-Raciais entre outras, mas nem sempre as relacionando às especificidades do campo (137 linhas);
10. *O Currículo*: o currículo aparece como objeto central das linhas que buscam pensar sujeitos, espaços, conteúdos, aprendizagens, práticas pedagógicas, metodo-

- logias de ensino, formação docente, diversidade social, níveis de ensino e políticas, mas nem sempre as relacionando às especificidades do campo (20 linhas);
11. *Outros*: engloba temáticas genéricas que nem sempre apresentam relação com a educação, sendo bem diversos os seus interesses. A exemplo, ecologia vegetal, história geral do Brasil, lazer e turismo, formação conceitual, educação e saúde, síntese e caracterização de materiais cerâmicos e compósitos e o processo de ensino-aprendizagem do estudante de curso técnico (80 linhas).

A maioria das linhas identificadas trata, em alguma medida, da Educação do Campo ou do campo. De um lado, vemos linhas bem específicas referentes à compreensão da Educação do Campo enquanto prática, política pública, organização político-pedagógica e perspectiva epistemológica; de outro lado, linhas mais gerais incluem essa temática em suas questões, abordando a formação de professores, os sujeitos da educação e o currículo. Por sua vez, há linhas nada específicas, como aquelas que mencionam o foco em fundamentos da educação em geral, envolvendo filosofia, sociologia, epistemologia, psicologia, ou ainda pesquisas aplicadas nas áreas ambientais e tecnológicas.

Nessa primeira sistematização, questionamos se as pesquisas desenvolvidas pelos grupos permitem caracterizar uma agenda para a Educação do Campo, a exemplo do que Arroyo (2006) procura defender como necessário. Além disso, precisamos compreender como esses estudos vêm fortalecendo o Campo e seu projeto de desenvolvimento.

Arroyo (2006), realizando uma análise vinculando a escola do campo à sua investigação, apresentou, à época, seis pontos que precisam estar contidos em uma agenda de pesquisa na área, sendo eles os seguintes: 1) Pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo e o seu impacto nas desigualdades escolar e educativa; 2) Conhecer a nova dinâmica no campo; 3) Construir os sistemas educativos e a escola do campo vinculados à elaboração dos próprios sujeitos da educação, especificamente crianças, adolescentes e jovens, que são os sujeitos mais diretos da ação da escola; 4) Pesquisar a tradição camponesa e como ela se relaciona ou deveria se relacionar à escola; 5) Pesquisar a cultura tecnológica (a relação entre os saberes científicos, tecnológicos, populares); e 6) Pesquisar a construção da organização do próprio sistema escolar e das instituições: Como são? Como foram? E como podem se construir?

Estariam as linhas de pesquisa de tais grupos focados nessas questões e/ou em outras? Quais objetos e questões abordam? Quais as perspectivas teórico-epistemológicas? No momento, não podemos responder essas perguntas, nem nos aprofundar nelas, pois a caracterização dada pelo Diretório de Grupo de Pesquisa é bastante geral. Dessa forma, são necessários estudos futuros para identificar as pesquisas a elas vinculadas.

Passaremos a uma análise mais profunda dos grupos que explicitamente demonstram trabalhar a contextualização e a Educação do Campo.

#### **4 A contextualização e o contexto como expressões de especificidades da Educação do Campo**

As especificidades político-pedagógicas da Educação do Campo estão diretamente atreladas a sua própria história enquanto prática social, que procura atender demandas de um público específico, conforme Molina e Pereira (2020) abordam. Essa dimensão ficou evidente a partir dos Núcleos de significação para a contextualização e contexto identificados nos dez grupos ativos que inserem explicitamente esses termos em sua caracterização (Quadro 1).

Com relação à territorialidade, a região Nordeste conta com a maioria (seis) dos grupos que tratam de contextualização, seguida do Norte e Sudeste com dois grupos cada um. Nos grupos do Nordeste predomina o foco na Educação Contextualizada para a convivência no semiárido (grupos 1, 3, 5, 7, 8, 10). Um grupo do Norte refere-se à interculturalidade e Educação Indígena (grupo 4) e o outro à Educação do Campo e Ensino de Ciências (grupo 9). Um dos grupos do Sudeste trata da contextualização nas interfaces entre Educação Indígena e Educação do Campo (grupo 6) enquanto o outro aborda a relação entre diversidade e Educação do Campo (grupo 2).

A partir da análise, conforme ilustrada no Quadro 1, identificamos dois núcleos de significação para a palavra ‘contextualização’ e um para a palavra ‘contexto’. O termo ‘contextualização’ transita em seu uso para caracterizar a perspectiva política-pedagógica, num sentido de adjetivo, ou como ação pedagógica ou recurso pedagógico; enquanto a de contexto abrange as formas de indicar circunstâncias específicas que perpassam os sujeitos no ensino-aprendizagem, bem como de identificar os próprios sujeitos da educação ou do território de atuação educacional (que, de certa maneira, também é demarcado pelos seus sujeitos). Cada núcleo é detalhado na sequência.

O primeiro núcleo de significação para a palavra ‘contextualização’ engloba o seu uso para caracterizar a perspectiva política-pedagógica assumida pelos grupos. Nesse sentido, suas menções são predominantemente como adjetivação (“Educação contextualizada”, “Ensino contextualizado”, “Currículo contextualizado”, “Perspectiva contextualizada”, “Processos educacionais contextualizados”, “Ensino de Ciências contextualizado, etc.).

Buscamos compreender a função do adjetivo na sintaxe e identificamos que ela é apresentada de diferentes formas, variando entre os autores. A sistematização apresentada por Carvalho e Kanthack (2010), a partir da análise e comparação de quatro gramáticas, adequou-se ao nosso trabalho. Para os autores, em relação ao emprego do adjetivo na lín-

gua portuguesa, “são três os tipos de propriedades que os adjetivos podem apresentar (...): qualidade inerente, qualidade accidental, extensão/intensão” (p.169). Dito de outro modo, a primeira função do adjetivo é, junto ao substantivo, caracterizar qualidade/propriedade inerente ao ser/coisa (p.ex. ser humano racional); a segunda é indicar uma qualidade/propriedade que não é inerente, mas que é característica do substantivo (p.ex. mulher alta); a terceira, por sua vez, delimita a intensão ou extensão do substantivo. Vale esclarecer que intensão se refere à propriedade/qualidade de uma entidade (por exemplo, carro azul), enquanto extensão se refere ao conjunto de entidades com a mesma qualidade.

Considerando essa breve síntese que Carvalho e Kanthack (2010) nos apresentam, ao se adjetivar os termos Educação, Ensino, Currículo, Tecnologias Sociais, Processos educacionais e Perspectiva educacional, pressupõe-se atribuir uma intensão que os diferencia dentro de uma extensão de objetos/aspectos da prática e da pesquisa educacionais.

Nesse sentido, ficam algumas questões a serem aprofundadas: Quais propriedades e relações o adjetivo “Contextualizada/o” têm/estabelecem na demarcação da perspectiva político-pedagógica assumida/investigada pelos grupos de pesquisa? Dito de outra forma, o que é um Currículo contextualizado, uma Educação contextualizada, Ensino contextualizado, uma perspectiva contextualizada etc. na Educação do Campo para esses grupos?

É limitada a busca por uma definição que sintetize a palavra contextualização (e suas variáveis), visto que ela pode assumir diferentes sentidos, dependendo do lugar em que se lhe aplica. Por isso, procuramos a sua significação, ou seja, uma interação entre o sentido e significado no tempo histórico os quais emergem em relação ou dialogam com a Educação do Campo.

Dessa forma, considerando que a maioria dos indicadores (grupos 1, 3, 5, 7, 8, 10 - quadro 1) apontam uma relação como movimento “Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido”, foi realizada uma primeira aproximação sobre ele. Na sequência, uma vez que almejamos pesquisas futuras na interface entre Ensino de Ciências e Educação do Campo, são trazidos alguns aprofundamentos sobre a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Importante destacar que os indicadores trazem também a perspectiva de alfabetização científica e da interculturalidade.

Pode-se afirmar que Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido tem marcos históricos próprios, nos quais os atores, espaços e eventos de organização fazem parte de uma mobilização e luta coletiva. Longe de oferecer elementos que resumam toda a compreensão possível para a educação contextualizada para a convivência com o semiárido, apresentamos apenas um breve diálogo. A partir disso, passamos a entender este como um cenário viável para identificar a significação da contextualização na Educação do Campo, ao mesmo tempo que oferece uma oportunidade para compreender as disputas existentes dentro da prática e produção de conhecimento educacional no país.

O paradigma da convivência com o semiárido busca se contrapor ao olhar histórico sobre essa região do país, que atribui o atraso econômico e as disparidades regionais às características naturais provenientes do clima, da terra e da formação de sua gente (Silva, 2003).

Na década de 1980, surgiu um movimento que procurou construir outro discurso e práticas sobre a realidade regional e elaborar alternativas sustentáveis de desenvolvimento para o semiárido brasileiro, reunindo diferentes organizações não governamentais e algumas instituições públicas de pesquisa e extensão rural como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater). Na década de 1990, cerca de cinquenta ONGs constituíram a Articulação do Semiárido (ASA) e, na Conferência das Nações Unidas da Convenção ao Combate à Desertificação, foi lançada a Declaração do Semiárido, afirmando a possibilidade de convivência com o semiárido, sobretudo, com a seca. Entre as premissas do documento estão a conservação, o uso sustentável e a recomposição ambiental dos recursos naturais, bem como a quebra do monopólio do acesso à terra, à água e aos meios de produção (Silva, 2003).

Outra rede importante para o movimento surge em 2000, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que, conjuntamente à ASA, prioriza a educação contextualizada a partir das Diretrizes e Linhas de Ação da 'Convivência', publicadas em 2013.

De acordo com Pereira (2013), a Educação Contextualizada surge como uma alternativa àquela oferecida ao povo do semiárido, pautada nos interesses da política do combate à seca. A crítica direcionava-se ao sistema predominantemente fornecido à população do Nordeste brasileiro, pois atribuía a ele a responsabilidade por manter a ignorância e o analfabetismo das pessoas daquela região. Com um ensino-aprendizagem sem qualidade e que não reconhecia as necessidades específicas daquele povo, mas que possuía uma perspectiva ideológica negativa sobre suas possibilidades, as instituições acabavam estimulando a migração dos alunos para outras regiões do país, com o argumento de que aquela era inviável o progresso.

Nesse ínterim, a educação contextualizada vem de encontro a essas ideias, valorizando as lutas e conquistas do povo da região e procurando superar as visões estereotipadas sobre o lugar. A autora ainda destaca os seguintes princípios da educação contextualizada: o respeito aos saberes e às experiências dos sujeitos residentes na região e a promoção do processo educativo nesse pressuposto; a necessidade de o educando ter seu conhecimento de mundo valorizado para melhor apreender os conteúdos relacionados ao cotidiano; a construção de um novo olhar sobre a região de modo a valorizar e respeitar a cultura local.

Em relação à abordagem CTSA, no ensino de ciências, temos por exemplo a compreensão de que a contextualização é seu pressuposto e princípio (Carvalho *et al.*, 2021). Orfão e Alvim (2022) realizam um estudo teórico sobre a contextualização no ensino de química. Nele, os autores discutem que a contextualização é uma forma de superar a dicotomia/cisão entre sujeito e objeto, natureza e cultura, típica de uma concepção positivista de produção de conhecimento e tecnologia no ambiente e, conseqüentemente, em suas vidas. Ademais, eles reconhecem que, apesar de contextos de origem distintos, há aproximações entre os movimentos da Educação do Campo e CTS e as ideias de Paulo Freire.

Quanto aos objetivos que permitem a aproximação da Educação do Campo, a Abordagem CTS e as ideias freireanas, Werlang e Barbosa (2021) destacam a promoção da autonomia dos educandos, que é fundamental para que se compreenda a realidade e se intervenha nela. Além disso, a partir das ideias de Freire, os autores reiteram a “compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 9); da Educação do Campo, a construção de referências culturais e políticas; e da abordagem CTS, o desenvolvimento de valores fundamentais em interesses coletivos, na solidariedade e no respeito.

Em seu segundo núcleo de significação, a palavra ‘contextualização’ aparece indicando uma perspectiva de ação educativa ou recurso pedagógico. Dessa forma, a contextualização transita por temáticas, conhecimentos, saberes, currículo, ensino ou produção de material didático, principalmente no âmbito da educação escolar. Esses aspectos podem ser observados nos pré-indicadores (quadro 1) quando mencionados como “perspectiva de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares e com o desenvolvimento local sustentável”, “a contextualização do currículo”, “contextualização do ensino em escola em regime de pedagogia da alternância” e “Prática Pedagógica Campesina: Contextualização como recurso pedagógico para a produção de material didático”.

De acordo com Wartha, Silva e Bejarano (2013), a ideia de contextualização como recurso é predominante na forma com que é caracterizada no Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, decorrente da política curricular nacional no início do século XXI. Assim, tal colocação no grupo pode ter influência dessa política curricular, assumindo o sentido mais prescritivo para a contextualização.

Também é possível encontrar na literatura a contextualização como um elemento de mediação do processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, trazendo a questão da transformação dos conhecimentos provenientes das ciências ditas de referência em disciplinas escolares. Nesse sentido, constroem-se especificidades frente às intencionalidades, compromissos da educação escolar, o seu contexto e os seus sujeitos, assim como perante a visão de currículo, sobre a natureza das ciências e o seu processo de ensino e aprendizagem, conforme trazido por Lopes (1999) e Ricardo (2005).



Considerando a palavra 'contexto', a partir das menções feitas pelos grupos, o núcleo de significação gira em torno da caracterização dos sujeitos da educação, aparecendo como (a) uma forma de indicar circunstâncias que perpassam os sujeitos na educação (contextos de diversidade e exclusão, p. ex.), (b) os próprios sujeitos (contexto indígena, infância, juventude) e/ou (c) território de atuação educacional que não deixa de ser localizado pelos próprios sujeitos da educação e suas especificidades (contexto escolar indígena, contexto do semiárido, contexto da Educação do Campo).

## 5 Conclusões

Como pudemos identificar, até o ano de 2021, o Diretório de Grupo de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGPB/CNPq) contou com vários grupos de pesquisa sobre Educação do Campo ou que se relacionam com ela de alguma maneira. Encontram-se distribuídos por todo o território nacional e em diversas instituições de ensino superior, predominando as instituições públicas. Ademais, há um deslocamento da predominância dos grupos da área de conhecimento da educação do Sudeste para o Nordeste e Norte, considerando as especificidades locais.

Pela diversidade de linhas de pesquisa e porque algumas delas estão diretamente relacionadas à Educação do Campo, podemos afirmar que o movimento por uma Educação do Campo vem ocupando os diferentes territórios por meio da pesquisa, colocando objetos e perspectivas político-epistemológicas para dialogar nos espaços de produção de conhecimento acadêmico.

Realizando um aprofundamento sobre grupos que tratam da contextualização e/ou contexto na Educação do Campo, nos dez grupos que a abordam explicitamente, percebemos que a significação predominante da contextualização se dá a partir de seu uso enquanto "adjetivação". Isso nos apontou a necessidade de identificar quais são as propriedades/qualidades carregadas pelos termos nas produções acadêmicas vinculadas a área de Educação do Campo e que configuraria dimensões da prática educativa defendida/realizada. Por sua vez, a presença do contexto nos remete a questionar quais são os sujeitos do campo e suas condições, e qual(is) perspectiva(s) de campo os perpassa quando encarados enquanto participantes de processos educativos e/ou investigativos. Notamos também que a contextualização está mais voltada para a dimensão político-pedagógica, principalmente na forma e no conteúdo da educação. Já o contexto interessa-se mais em entender a quem a educação está voltada, dando ênfase as suas especificidades históricas e sociais.

Dessa forma, se relacionarmos os núcleos de significação dos termos contextualização e contexto, vislumbramos perspectivas que reconhecem e/ou são propositivas a uma

educação voltada a determinados grupos, no caso, predominantemente para o semiárido nordestino ou dos povos originários.

Por fim, cabe ressaltar que serão necessários estudos futuros em torno produção de cada grupo para interpretações mais detalhadas sobre seus conceitos de educação e campo, assim como as perspectivas políticas e epistemológicas compartilhadas e disseminadas por eles.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da Construção dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v.26, n.2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em 01 maio 2024.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJKqq4zjP/?lang=pt>. Acesso em 01 maio 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R. e MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjvtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt>. Acesso em 01 maio 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; e SOARES, J. R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e073052021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?lang=pt>. Acesso em 01 maio 2024.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; ALVES, L. C.; HUNZICKER, A.C. M. Desafios e possibilidades da formação de professores para atuar em escolas do campo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p- e023123, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18776/17109>. Acesso em 3 maio 2024.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Cap. 8, p. 103-116.
- CARVALHO, R. S.; KANTHACK, G. S. Adjetivos nas gramáticas do português. **Domínios de Linguagem**. v. 4, n° 2, p.154-172, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11557>. Acesso em: 1 maio. 2024.
- CARVALHO, T. A.; DIAS, K. M. P.; RUSSO, A. L. R. G.; BRAGA, E. S. O.; SANTOS, A. R. A contextualização no ensino CTS: uma análise das redes sociais. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.14, n. 1, p. 238-260, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/12594/pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.
- HAYASHI, M.C. P. I.; GONÇALVES, T. G. G. L. Perfil bibliométrico dos grupos de pesquisa em Educação do Campo (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.1, n.1, p.4-25, Ago. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2272/11824>. Acesso em: 1 maio. 2024.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Li-

cenciatura em Educação do Campo na UnB. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e10323, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10323>. Acesso em: 13 maio 2024.

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. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/#>. Acesso em: 13 maio 2024.

ÓRFÃO, L. G.; ALVIM, M. H. Análise da perspectiva sobre a contextualização no ensino de química e a ruptura com o paradigma positivista. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 39-54, jul. 2022. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/3481/2998>. Acesso em: 13 maio 2024.

PEREIRA, E. S. Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido: lutas, conquistas e desafios. Em: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (org.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Brasília-DF: Editora IABS, 2013. Cap. 8, p.115-123. Disponível em: [https://editora.iabs.org.br/site/wp-content/uploads/2018/01/convivencia-semiarido-brasileiro\\_vol2.pdf](https://editora.iabs.org.br/site/wp-content/uploads/2018/01/convivencia-semiarido-brasileiro_vol2.pdf). Acesso em: 13 maio 2024.

RICARDO, E. C. **Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização**: dos Parâmetros curriculares Nacionais a uma compreensão para o Ensino de Ciências. 2005. 257f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E. N., MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Dossiê Educação do Campo**. Documentos 1998-2018. Brasília: Editora UNB, 2020.

SILVA, R. M. A. da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1-2, p. 361-385, jan. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>. Acesso em 13 maio 2024.

SOUZA, M. A. Pesquisa Educacional Sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v.36, p.e20881, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQq-JBGTBGtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 maio 2024.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L. da; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova Na Escola**, v. 35, n° 2, p. 84-91, maio, 2013. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35\\_2/04-CCD-151-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf). Acesso em 13 maio 2024.

WERLANG, J.; PEREIRA, P. B. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação**, v. 27, p.e21016, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210016>. Acesso em 13 maio 2024.

## MINIBIOGRAFIA

### **Daniele Cristina de Souza**

Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho”, campus Bauru (2014). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (2022). Professora Adjunta do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e suas Tecnologias. Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: [daniele.souza@uftm.edu.br](mailto:daniele.souza@uftm.edu.br).