

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICA DE EGRESSOS(AS) DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB

PROFESSIONAL AND POLITICAL PERFORMANCE OF GRADUATES FROM THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN RURAL EDUCATION AT UFRB

Luiz Paulo Jesus de Oliveira¹
Tiago Rodrigues Santos²
Dirce Djanira Pacheco e Zan³

Resumo

Nas últimas décadas, os mestrados profissionais em educação têm-se destacado pelo seu potencial inovador na formação de educadores e na melhoria dos indicadores da educação básica no Brasil. Neste sentido, o presente artigo objetiva analisar a atuação profissional e política dos egressos do Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da UFRB, a fim de evidenciar a sua importância enquanto lócus de formação de professores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil. Ao longo dos anos, o PPGEDUCAMPO tem realizado um acompanhamento dos seus egressos, o que permitiu a construção de um banco de dados sobre os seus destinos profissionais e atuações políticas. Para fins analíticos, o recorte empírico diz respeito a 77 egressos entre 2015 e 2020, cujos resultados indicam que a totalidade desses egressos está integrada no mercado de trabalho, com a atuação profissional majoritariamente na educação básica e que estes ascenderam na função que exerciam antes do ingresso ou mudaram de cargo após a conclusão do curso, bem como ocuparam posições políticas estratégicas em fóruns, câmaras territoriais, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito local, regional e nacional. Portanto, conclui-se que, na contramão das propostas originárias do modelo de pós-graduação profissional, germinadas das demandas das empresas privadas e do mercado financeiro, o Mestrado Profissional em Educação do Campo tem apostado na formação de professores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo, cujas trajetórias e percursos profissionais estão comprometidos com a defesa da educação do e no campo.

1 Docente do Centro de Humanidades, Artes e Letras (CAHL), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus de Cachoeira/Ba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH/UFBA). Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências Sociais - UFBA. Email: luzpaulo@ufrb.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3726-1939>.

2 Professor Adjunto e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus de Amargosa/Ba. Doutor em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador do Núcleo GEOGRAFAR/UFBA. Email: tiago.rodrigues@ufrb.edu.br; Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-4036-2391>.

3 Professora Livre-Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Unicamp. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) da FE/UNICAMP e bolsista Produtividade-CNPq. Email: dircezan@unicamp.br; Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>

Palavras-chave: Egressos. Mestrado Profissional. Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Abstract

In recent decades, professional master's degrees in education have gained prominence for their innovative potential in training educators and improving basic education indicators in Brazil. This article aims to analyze the professional and political performance of graduates from the Professional Master's Degree in Rural Education (PPGEDUCAMPO) at UFRB, highlighting its significance as a training locus for teachers and educators involved in social and union movements in rural areas of Brazil. Over the years, PPGEDUCAMPO has tracked its graduates, allowing the construction of a database on their professional paths and political activities. For analytical purposes, the empirical study involved 77 graduates between 2015 and 2020. The results indicate that all graduates are integrated into the job market, primarily in basic education. They have advanced in their positions or transitioned to new roles after completing the program. Additionally, they have occupied strategic political positions in forums, territorial chambers, and social and union movements and organizations in rural areas at local, regional, and national levels. Therefore, it can be concluded that, contrary to the original proposals of the professional postgraduate model, which emerged from the demands of private companies and the financial market, the Professional Master's Degree in Rural Education has focused on training teachers and educators from social and union movements in rural areas, whose professional trajectories and careers are committed to defending education in and for the countryside.

Keywords: Graduates. Professional Master's Degree. Rural Education. Rural Social Movements.

Introdução

Em março de 2013, ocorreu a aula inaugural da primeira turma do curso de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB), o primeiro e único do Brasil até o presente momento. Seu início se deu em uma conjuntura marcada pela expansão e interiorização das políticas de ensino superior, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. Certamente, a instalação de um programa de pós-graduação stricto sensu, na modalidade de curso profissional, no campus de Amargosa, município com população estimada em 36.521 habitantes, localizado no Território de Identidade de Vale do Jiquiriçá⁴ e distante 242 km de Salvador (capital do estado da Bahia), é um exemplo significativo das implicações

⁴ O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro-sul da Bahia, possui extensão total de 10,4 mil quilômetros quadrados e com população estimada em 292.944 mil habitantes, conforme dados do Censo 2022 do IBGE. É composto por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaitira.

políticas, culturais e territoriais das políticas educacionais adotadas pelo governo federal, nas gestões dos presidentes Lula (2003-2008) e Dilma Rouseff (2009-2016). Períodos marcados pela expansão da oferta do número de cursos e de matrículas de pós-graduação no país, notadamente nas universidades públicas, em consonância com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (Brasil, 2010).

Os mestrados profissionais no Brasil surgiram inicialmente na área da administração na década de 1990, visando atender as demandas formativas das organizações e empresas do setor privado, de modo a estreitar a cooperação e parcerias entre as instituições de ensino superior e o setor produtivo. Na área da educação, desde a criação do primeiro mestrado profissional em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, a expansão dos mestrados profissionais em educação (MPE) tem sido impulsionada pelas demandas públicas de formação de professores continuada e melhoria dos indicadores da educação básica, se constituindo em espaços formativos inovadores e com capilaridade territorial e política. É neste cenário que o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB assume uma feição singular e contra-hegemônica ao modelo germinal do mestrado profissional na área da administração, a saber: a formação de professores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil.

Ao celebrarmos os 10 anos de existência do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, torna-se indispensável o exercício reflexivo sobre a sua relevância acadêmica e social a partir do acompanhamento dos seus egressos, a fim de evidenciar a sua importância enquanto espaço formativo destinado aos profissionais da educação básica e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil.

Imbuído desse propósito, o presente artigo tem como objetivo analisar a atuação profissional e política dos egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB. Para tanto, apresentaremos um breve panorama da pós-graduação na área da educação, em escala nacional e regional, no que se refere aos cursos e número de matrículas entre 2003 e 2023, as especificidades dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional, e sua recepção na área de educação e, finalmente, analisaremos o mestrado profissional em educação do campo e o destino social dos seus egressos de 2015-2020 no que tange à atuação profissional e política.

A expansão da pós-graduação em Educação na última década

Segundo os dados da Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da

Educação, em 2013 a área de Educação contava com 142 Programas de Pós-graduação, subdivididos em 73 programas com Mestrado e Doutorado Acadêmicos; 47 programas com Mestrado Acadêmico e 23 programas com Mestrado Profissional, os quais ofertavam 205 cursos de Pós-graduação. Em 2023, uma década depois, a área de educação tem 197 programas, sendo 37 de Mestrado Acadêmico, 104 programas de Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 42 programas de Mestrado Profissional e 14 programas de Mestrado e Doutorado Profissionais, totalizando 315 cursos de pós-graduação (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação, por modalidade e por nível – Área de Educação, Brasil, 2013 e 2023

Em números absolutos						
Nível	Ano/Modalidade			Ano/Modalidade		
	2023			2013		
	Acadêmico	Profissional	Total	Acadêmico	Profissional	Total
Mestrado	37	42	79	47	22	69
Mestrado/Doutorado	104	14	118	73	-	73
Total	141	56	197	120	22	142

Fonte: Dados extraídos de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> e do Relatório do Seminário de Meio Termo da área de Educação em 2023 (CAPES, 2023). Elaboração própria.

Em termos gerais, observa-se que o crescimento do número de programas na última década apresentou um ritmo menos intenso do que na anterior (2003-2013)⁵, sendo que foram criados 55 novos programas, representando um aumento de 45% em relação a 2013. Certamente, o que chama atenção é o crescimento significativo dos programas na modalidade profissional, passando de 22 em 2013 para 56 em 2023, ou seja, um crescimento relativo de 154%. Em termos da oferta de cursos de pós-graduação, isso significou a ampliação do número dos mestrados profissionais de 22 para 56 e a criação, no período recente (a partir de 2019), de 14 cursos de doutorados profissionais. O aumento expressivo da pós-graduação na área de educação (acadêmica e profissional) é um indicador relevante do amadurecimento intelectual da área de conhecimento e sua importância no desenvolvimento tecnológico e científico do país.

As regiões Norte e Nordeste avançaram no número de programas de pós-graduação, principalmente com a criação de novos doutorados,

⁵ Em 2003 havia 69 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, sendo 41 de Mestrado Acadêmico e 28 de Mestrado/Doutorado Acadêmico. Portanto, o crescimento observado entre 2003 e 2013 foi da ordem de 106%.

o que, de certo modo, expressa o acúmulo de experiência científica dos pesquisadores e das pesquisadoras da área de educação. No entanto, esse processo nem sempre se deu contando com as condições adequadas de trabalho e de financiamento para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e a formação acadêmica das novas gerações de pesquisadoras e pesquisadores. Na região Norte, entre 2013 e 2023, os cursos de doutorado acadêmico foram triplicados e foi implementado 01 doutorado profissional. No caso da região Nordeste, observa-se um crescimento dos cursos de doutorado, passando de 11 para 18 cursos, cabendo destaque para a criação de 03 doutorados profissionais: 02 no estado de Pernambuco e 01 no estado da Bahia.

Mesmo com todo esse processo, prevalece ainda a distribuição desigual da oferta da pós-graduação em educação entre as regiões do país. As regiões Sudeste (36%) e Sul (24%) concentram 60% dos programas, em contraposição à região Nordeste com 19%, Centro-Oeste com 13% e Norte com 8%. As desigualdades no acesso à pós-graduação no país estão entrelaçadas as desigualdades regionais, de tal forma que as regiões com maiores déficits socioeconômicos, a exemplo da região Nordeste e Norte, são aquelas cujo desenvolvimento das atividades de pós-graduação dependem do fomento público, uma vez que a oferta dos cursos se concentra quase que exclusivamente nas universidades públicas. Portanto, as políticas públicas de fomento à expansão da pós-graduação voltadas às regiões mais frágeis economicamente são indispensáveis para a redução das assimetrias regionais e elevação do nível de qualidade e excelência acadêmica dos programas de pós-graduação em educação localizados nessas regiões (Castro, Oliveira; 2021).

A distribuição dos programas, na modalidade profissional, evidencia que a região Sudeste concentra 35% da oferta, seguida pela região Nordeste com 32%, sendo que na última década (2013-2023), os cursos de mestrado profissional cresceram 157% e recentemente foram criados 03 doutorados profissionais (ver a tabela 2). A curva crescente dessa modalidade na região Nordeste é um indicador significativo da demanda existente por formação continuada dos profissionais da educação, em especial professores e gestores da educação básica, e o desenvolvimento e inovação educacional visando à melhoria dos indicadores da educação básica na região. Por outro lado, a presença dos mestrados e doutorados profissionais demonstra a capilaridade das universidades públicas⁶ enquanto atores institucionais de desenvolvimento regional e no fomento

6 As universidades federais são responsáveis por 53% da oferta dos cursos na modalidade profissional e as universidades estaduais por 47%.

das políticas públicas de educação, uma vez que são responsáveis pela oferta de 100% das vagas dos cursos de mestrado e doutorado profissionais da região.

Tabela 2 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação, por modalidade e região – Área de Educação, Brasil, 2013 e 2023

		Em números absolutos						
		2023						
Regiões	Acadêmico		Profissional		Total		M+D	
	M	D	M	D	M	D		
Norte	7	7	1	1	8	8	16	
Nordeste	5	15	15	3	20	18	38	
Sudeste	8	43	15	5	23	48	71	
Sul	6	30	6	4	13	34	47	
Centro-Oeste	11	9	5	1	15	10	25	
Total	37	104	42	14	79	118	197	
		2013						
Regiões	Acadêmico		Profissional		Total		M+D	
	M	D	M	D	M	D		
Norte	3	2	-	-	3	2	5	
Nordeste	7	11	7	-	14	11	25	
Sudeste	18	31	9	-	27	31	58	
Sul	13	21	4	-	17	21	38	
Centro-Oeste	6	8	2	-	8	8	16	
Total	47	73	22	-	69	73	142	

Fonte: Dados extraídos de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> e do Relatório do Seminário de Meio Termo da área de Educação em 2023 (CAPES, 2023). Elaboração própria.

No caso específico do Estado da Bahia, a pós-graduação em educação também experienciou o avanço no número de cursos de doutorado. Em 2013, o estado contava com dois doutorados acadêmicos (UFBA e UNEB-Campus Salvador), e recentemente foram implantados mais dois cursos de doutorado, sendo um doutorado acadêmico (UESB) e o primeiro doutorado profissional do estado na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, o estado conta com 6 mestrados profissionais oferecidos na sua totalidade em universidades públicas.

De acordo com os dados da CAPES apresentados na tabela abaixo, entre 2013 e 2022 foram titulados 8.120 mestres nos cursos de mestrado profissional no país, sendo que 48,9% dos titulados são egressos de programas da região Sudeste, 25,8% do Nordeste e 18,1% do Sul. A participação dos titulados nessa modalidade no total de mestres em educação do país representa 20%⁷.

7 No caso dos titulados em doutorado profissional, o número de egressos titulado é inexpressivo, já que a maioria dos programas foram criados recentemente. Entre 2019 e 2022 foram titulados 279 doutores na referida modalidade.

Tabela 3 - Distribuição dos titulados em Mestrados Profissionais em Educação, por região, Brasil, 2013 a 2022

Em números absolutos

Ano	Regiões					Total Geral
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
2013	35	56	0	125	3	219
2014	5	43	0	180	36	264
2015	40	137	13	254	86	530
2016	38	200	14	366	114	732
2017	13	238	26	469	160	906
2018	24	302	16	511	188	1041
2019	46	362	51	559	183	1201
2020	60	217	13	599	176	1065
2021	57	305	34	474	207	1077
2022	68	232	30	437	318	1085
Total Geral	386	2092	197	3974	1471	8120

Fonte: Dados extraídos de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> e do Relatório do Seminário de Meio Termo da área de Educação em 2023 (CAPES, 2023). Elaboração própria.

O contexto da expansão da pós-graduação em educação na última década foi marcado pela redução do gasto público para a área da educação, da ciência e tecnologia e ataque à ciência e à universidade pública. A partir do golpe político sofrido pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, com a subsequente ascensão do governo Temer e a retomada das contrarreformas neoliberais (reforma trabalhista e sindical, reforma do ensino médio), bem como o negacionismo do governo ultraconservador de Jair Bolsonaro, as condições objetivas de realização da pesquisa e da pós-graduação, em especial na área das ciências humanas, foram marcadas pelo descaso e o obscurantismo, conforme demonstram Dalila Oliveira e Juliana Souza (2021).

A aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos⁸ e o descaso do governo Bolsonaro, combinados com o discurso de ódio contra as universidades, pesquisadores/as, professores/a e os ataques virulentos contra a autonomia universitária e a ciência, resultaram no

⁸ A Emenda Constitucional 95, promulgada em 2016, estabeleceu um novo regime fiscal no país e congelou os investimentos em Saúde e Educação, entre 2018 e 2036, cujos reajustes não poderiam ultrapassar a inflação do ano anterior (Brasil, 2016). Em 2023, o governo do Presidente Lula apresentou um novo arcabouço fiscal, em substituição ao teto dos gatos, limitando o crescimento da despesa a 70% da variação da receita dos 12 meses anteriores, o que foi aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado através da Lei Complementar n. 200 de 30 de agosto de 2023.

estrangulamento efetivo do orçamento das universidades públicas⁹ e no enxugamento drástico da dotação orçamentária da CAPES, principal responsável pelo financiamento dos programas de pós-graduação¹⁰. Em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou o novo arcabouço fiscal (Lei Complementar nº 200/23) para as contas da União em substituição ao teto de gastos públicos, contudo o quadro orçamentário das universidades federais permanece grave. O orçamento aprovado pelo Congresso Nacional em 2024, que conta com o montante de 5,9 bilhões, é 5% menor do que o orçamento de 2023, sendo necessário, segundo a ANDIFES, um acréscimo de no mínimo de R\$ 2,5 bilhões para assegurar minimamente as despesas de custeio das universidades¹¹.

No que tange à política de pós-graduação do país, os padrões internacionais de avaliação, monitoramento e internacionalização da pós-graduação são cada vez mais incorporados pela CAPES enquanto parâmetro de controle, regulação e avaliação da excelência acadêmica dos Programas de Pós-Graduação. Dessa forma, as agências têm atuado através da indução sistemática do ranqueamento dos programas de pós-graduação, do competitivismo e do produtivismo acadêmicos, o que expressa a influência dos diagnósticos educacionais produzidos pelos organismos internacionais multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BIRD) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), na definição das diretrizes da educação superior no país. Essa política aponta para a secundarização da relevância e da importância dos pesquisadores e das pesquisadoras em educação, bem como de suas contribuições científicas para resolução dos problemas educacionais do país (Nascimento, 2019; Oliveira; Souza, 2021).

Nesse contexto ampliado da expansão da pós-graduação, os mestrados profissionais em educação no Brasil têm ganhado destaque significativo nas últimas décadas, principalmente pelo seu potencial

9 De acordo com a Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a situação orçamentária das universidades federais é crítica, uma vez que entre 2016 e 2022 houve um corte orçamentário da ordem de 56% (ANDIFES, 2022). A recomposição orçamentária é crucial para a retomada do desenvolvimento científico e social do país, uma vez que as universidades públicas são responsáveis por 85% da oferta das matrículas dos cursos de pós-graduação stricto sensu (60,3% federais; 24,9% estaduais; e 0,4 % municipais) e 82% dos novos mestres e doutores do país em 2022 (57,5% federais; 24,2% estaduais; e 0,6% municipais) conforme dados da CAPES. Além disso, 95% da produção científica do país se concentra em instituições públicas do país (Oliveira; Souza, 2021).

10 Segundo levantamento realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos, durante o período de 2019 a 2022, há uma redução expressiva do orçamento do governo federal destinado à CAPES (valores corrigidos pelo IPCA de janeiro de 2023) no patamar de 39%. Em termos reais, o orçamento da CAPES reduziu de R\$5,4 bilhões em 2019 para 3,3 bilhões em 2022 (Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2023).

11 Em junho de 2024, o Ministério da Educação anunciou aporte adicional de 279 milhões para despesas de custeio das universidades federais em 2024, que somado aos R\$ 250 milhões anunciados em março do corrente ano perfazem o montante de 519 milhões, o que certamente é insuficiente para atender as demandas existentes e já apresentadas pela ANDIFES (<https://www.andifes.org.br/2024/03/07/101081/>).

inovador na formação, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento das práticas educacionais no âmbito do currículo, da sala de aula, da gestão escolar e, por conseguinte, para a melhoria dos indicadores da educação básica do Brasil.

Os Mestrados Profissionais na Educação (MPE) e suas Especificidades

Desde a regulamentação da pós-graduação brasileira através do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, a área de educação¹² se expandiu significativamente, dispondo, na atualidade, de programas de pós-graduação em todas as unidades da federação. Inicialmente focada em programas acadêmicos voltados para a formação de pesquisadores e professores do ensino superior, a expansão ganhou novos contornos com a criação dos mestrados profissionais a partir de 2010 e, mais recentemente, com a implantação de doutorados profissionais.

Embora a regulamentação dos programas profissionais tenha ocorrido em 1998 através da Portaria CAPES nº 80/1998, somente em 2009 surgiu o primeiro mestrado profissional na área da educação, com ênfase na “Gestão e Avaliação da Educação Pública”, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. O surgimento tardio dos mestrados profissionais em educação se deve em grande medida pelas resistências e críticas provenientes de pesquisadores(as) do campo educacional quanto às possibilidades efetivas de subversão/cooptação de temas e interesses de pesquisas pelos interesses das empresas privadas e do grande capital, bem como à fragilização e fragmentação da pós-graduação *stricto sensu* em educação (Severino, 2007; Saviani, 2003).

A gênese da resistência e das críticas, em grande medida, está associada à própria origem dos mestrados profissionais no Brasil, inicialmente implementados na área de administração¹³ e fortemente atrelados aos interesses do setor privado, visando estreitar os laços de cooperação entre as instituições de ensino superior e o setor produtivo. Desde então, a questão do autofinanciamento dos programas profissionais está no centro do debate e persiste como um dos aspectos nodais da sua viabilidade. Há uma persistente orientação para que as

12 O primeiro mestrado em Educação foi criado em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na qual também foi implantado o primeiro doutorado na área em 1976.

13 Mesmo na área da administração, a recepção dos mestrados profissionais foi marcada por debates e dúvidas quanto ao formato e ao estatuto científico da produção de conhecimento aplicada, bem como a natureza do trabalho de conclusão de concurso ou produtos (Matos, 1997; Fischer, 2003).

condições de funcionamento desses cursos se deem cada vez mais através do estabelecimento de convênios e parcerias público-privadas (Souza, 2019), induzindo a pós-graduação em educação à lógica neoliberal e de mercantilização do ensino superior e, por conseguinte, à restrição da autonomia da universidade na produção de conhecimento relevante para a sociedade brasileira (Salles, 2024a; 2024b). No bojo dessa questão, merece destaque o fato de que os estudantes vinculados aos programas profissionais não fazem parte do público-alvo contemplado com bolsas e outras fontes de auxílio da CAPES e CNPq, principais agências de fomento à pesquisa na pós-graduação.

Aqui, vale destacar, por comparação, que a Revolução Verde promoveu, entre seus conjuntos de ações, uma opção por uma ciência vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas a serviço do Modernização Conservadora do Campo (Silva, 2012). Esta deve ser compreendida a partir da relação entre Estado e Capital, buscando aprofundar as bases da Revolução Verde: produção de maquinário e insumos, e a produção de ciência, através do ensino, pesquisa e extensão – o tripé universitário – estava à serviço do desenvolvimento capitalista do campo. É importante observar que na área educacional a grande ação foi o Mobral, ratificando a proposta da Educação Rural¹⁴.

Em tese, a diversificação da pós-graduação em educação seria acompanhada pela expansão do setor privado na oferta de cursos e matrículas, principalmente na modalidade profissional. Entretanto, estudo realizado por Francisco Pereira Neto e outros (2023) sobre a expansão dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* entre 2004 e 2023, demonstra que a participação do setor privado é tímida quando comparada com o setor público, mesmo nos mestrados profissionais, que a rigor seriam mais atrativos para o setor privado.

Ao nosso ver, a expansão dos mestrados profissionais em educação foi impulsionada pela construção de uma agenda pública de enfrentamento e redução das desigualdades socioeducacionais e de melhoria dos indicadores da educação básica. Nesse sentido, entendemos que faz parte de uma política de valorização dos profissionais do magistério, objeto de preocupação e estabelecimento de diretrizes e metas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Plano Nacional de Pós-Graduação - (PNPG 2011-2020) e colocam em

14 Conhecida como Educação Rural, o modelo de educação e ensino relegado aos sujeitos do campo tinha/tem o objetivo de preparar os camponeses e seus filhos para adequar-se aos trabalhos e técnicas necessárias à expansão do capital, sobretudo na perspectiva urbano-industrial-serviços. As escolas rurais têm, portanto, a função social de treinar os indivíduos para sair e/ou negar o campo. A educação rural é uma educação do e para o Capital.

evidência a necessidade de articulação sistêmica entre a pós-graduação e a educação básica. Na versão preliminar do novo PNPG (2024-2028), destaca-se o peso atribuído a essa relação nos seguintes termos:

A educação básica tem relação com a pós-graduação em dois aspectos importantes. Primeiro, qualifica, de forma inicial, os alunos da pós-graduação no futuro, oferecendo maiores oportunidades para estudar nos níveis mais altos da estrutura educacional e assegurando a qualidade dos que ingressam. Em segundo lugar, os programas de pós-graduação, aliados às políticas da CAPES são atores essenciais para a qualificação e o avanço da educação básica.

A educação básica e a pós-graduação devem ser vistas em um continuum, de forma que não é possível considerar uma separadamente da outra. Por isso, a compreensão da relação entre a educação básica e a pós-graduação precisa avançar sob a ótica de uma educação sistêmica, que prioriza maior articulação entre os níveis, etapas, modalidades educacionais e o contexto em que se inserem (Brasil, 2023, p. 80).

Nesse sentido, a trajetória dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) evidencia as suas singularidades formativas e sua potencialidade no escopo geral do Sistema Nacional de Pós-Graduação por ter os profissionais da educação básica que atuam na sala de aula, na gestão do trabalho pedagógico ou na gestão dos sistemas de ensino, em seus diferentes níveis e etapas, como seu público-alvo. Os MPE se constituem enquanto espaços formativos indispensáveis para professores em exercício e sua natureza de formação continuada se caracteriza pela indissociação entre a teoria e a prática, ou seja, entre a formação teórica, a prática reflexiva e a inovação pedagógica, respondendo às demandas específicas das escolas, das comunidades do seu entorno e os sujeitos sociais e atores coletivos envolvidos.

No Brasil há uma vasta literatura no campo educacional que analisa os percursos formativos, as experiências pedagógicas, os produtos educacionais inovadores, os avanços e os desafios dos Mestrados Profissionais no que tange à formação de professores e o seu papel no desenvolvimento de conhecimento aplicado à realidade educacional no Brasil (Fialho; Hetkowski, 2017; Campos; Guérios, 2017; Souza Júnior; Verhine, 2020; Pooli; Baiersdor, 2023; Souza; Zanon, 2023).

O Mestrado Profissional da UFRB em Educação do Campo e o Destino Social dos seus Egressos

Ao longo dos anos, o Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO/UFRB) construiu e consolidou um trabalho de acompanhamento dos estudantes egressos, que permitiu a produção de um banco de dados com informações quantitativas e qualificativas sobre os destinos profissionais e as inserções ocupacionais e sociais do universo de egressos.

De acordo com a proposta curricular do Curso, seu objetivo central é formar profissionais (docentes, gestores e técnicos) que estejam aptos a desenvolver de forma plena e inovadora o projeto de Educação do Campo normatizado pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB N° 1, de 03/04/2002 e N° 2, de 28/04/2008) que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamenta a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária, em seus municípios e áreas de atuação profissional.

Aqui, torna-se inequívoco pontuar que a demanda pela Educação do Campo decorre, primeiramente, pela demanda por terra e território. A história da formação socioterritorial do Brasil é marcada pela alta concentração de terras e por inúmeros conflitos fundiários e territoriais. A tríade latifúndio-monocultura-escravidão conformou uma sociedade desigual. Não é necessário irmos até o processo colonial – das capitânicas, as sesmarias e a Lei de Terras – para demonstrar porque temos um dos mais altos índices de concentração de terras do mundo. O que se coloca inicialmente é que a questão agrária se situa como uma das questões fundantes e estruturantes da sociedade brasileira. De forma sintética, a questão agrária diz respeito ao uso, à posse e à propriedade da terra em uma dada sociedade. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE de 2017, a agricultura patronal representa apenas 23% dos estabelecimentos agropecuários, mas concentra 77% das terras e emprega apenas 33% dos trabalhadores rurais ocupados. Já a agricultura familiar, que ocupa apenas 23% das terras, constitui aproximadamente 77% dos estabelecimentos e emprega 67% dos ocupados no campo. São dados que indicam a imperiosidade da questão da terra no Brasil. E, conforme aponta Arroyo (2012), a terra produz gente.

O lócus por excelência de atuação profissional dos egressos é a área da Educação, tanto em espaços formais quanto não-formais e, em particular, nas escolas do campo, secretarias de educação, comunidades

rurais (assentamentos, acampamentos, comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, fundo e fecho de pasto) e nos movimentos sociais e sindicais do campo. De certa forma, a atuação dos egressos do Mestrado em Educação do Campo reforça uma das principais bases da própria Educação do Campo: o trabalho como princípio educativo. Conforme será indicado na seção seguinte, quer seja nas escolas dos acampamentos, assentamentos dos movimentos sociais, quilombos, ou em espaços não-escolares, com associações, secretarias municipais de Educação, dentre outros, demonstra-se como a inserção profissional reforça o conjunto de experiências em tomar o trabalho como base do processo educativo.

Nesse sentido, desde 2016, após a conclusão da primeira turma de ingressos, o PPGEDUCAMPO/UFRB lançou mão de estratégias diversificadas a fim de acompanhar os destinos, a inserção no mercado de trabalho e os impactos acadêmicos da formação obtida na vida profissional, tendo em vista a avaliação institucional e o aprimoramento permanente da proposta do curso em conjunto.

Inicialmente, este acompanhamento se dava através dos debates ocorridos durante os Seminários Internos do Programa. Estas iniciativas, os Seminários Internos, tiveram início em 2014, durante o segundo ano de funcionamento do curso, quando ainda não havia egressos. A partir de 2016, os egressos passaram a ser convidados para os Seminários de Abertura dos Semestres Letivos e os Seminários Internos de Avaliação do Programa. Considerando que muitos estudantes residiam distante do município sede do Centro de Formação de Professores (CFP), onde funciona o Programa nos anos de 2016 e 2017, a coordenação tentava conciliar datas destes eventos com momentos de entrega dos diplomas aos egressos. Assim, aproveitava-se o ensejo da presença dos ex-alunos no CFP/UFRB para celebrar o recebimento do título, promover a integração entre antigos e atuais estudantes, e ouvir dos egressos a avaliação que faziam do curso.

Em 2018, com o objetivo de registrar informações mais precisas e sistematizadas, a coordenação do curso elaborou um Questionário para os egressos do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo (CFP/UFRB), composto por 37 questões abertas e fechadas relacionadas à atuação profissional atual, à contribuição do mestrado nessa atuação, ao retorno intelectual e econômico após a titulação, à continuidade da formação e às sugestões para o aperfeiçoamento do Programa. Desde então, esse instrumento de coleta de dados tem sido enviado anualmente através do e-mail cadastrado para os egressos de todas as turmas. A taxa de resposta tem sido de aproximadamente 20% do total de egressos, o que nos impõe a necessidade de avaliação e revisão das estratégias de

coleta de dados do instrumento para os próximos anos.

Por ocasião do preenchimento dos relatórios anuais na Plataforma Sucupira do quadriênio 2017-2020, a coordenação e o colegiado de curso solicitaram aos egressos que fizessem atualização de seus currículos na Plataforma Lattes, através de e-mail e grupo de whatsapp, visando ao levantamento de dados sobre sua inserção profissional. Os docentes orientadores foram indispensáveis no contato com os egressos que não responderam ao questionário mencionado acima, estratégia que se mostrou exitosa na complementação das informações relativas ao universo de egressos do PPGEDUCAMPO. Os resultados que apresentamos a seguir se referem ao universo de 77 egressos do programa no período de 2015 a 2020.

Inserção no Mercado de Trabalho e Atuação Profissional

Os egressos que compõem a amostra investigada são em sua maioria mulheres (67,5%), negros (75%)¹⁵, com idades entre 26 e 40 anos (75%) e oriundos do Estado da Bahia (73%). Esse perfil demonstra o caráter inclusivo e o respeito à diversidade étnica e de gênero do PPGEDUCAMPO, muito embora saibamos que há muito a avançar na perspectiva intercultural, especialmente no que se refere ao ingresso de estudantes indígenas e quilombolas na pós-graduação na UFRB, em particular no Mestrado Profissional em Educação do Campo.

Os dados sistematizados em abril de 2021 indicavam que a totalidade dos egressos estava ocupada no mercado de trabalho. Apesar da crise econômica e da retração do nível de ocupação e emprego no mercado de trabalho brasileiro desde 2015, agravadas em decorrência da crise sanitária e humanitária da pandemia da Covid-19 e pela necropolítica do governo Bolsonaro, observa-se que 84% dos egressos do PPGEDUCAMPO integravam a força de trabalho ocupada no emprego público, com predominância na área da educação. Tal achado é profundamente coerente com o público-alvo do Programa, isto é, os profissionais da educação e educadores das escolas do campo.

No tocante à posição na ocupação do trabalho principal (ver a tabela 5), observa-se que praticamente a metade dos egressos ocupa a posição de servidor(a) público(a) municipal (46,8%); seguido por 23% de servidor(a) público(a) estadual; e, em menor proporção, 14,3% no serviço público federal. Destaca-se ainda que parcela diminuta está ocupada

¹⁵ Os dados sobre questão racial foram captados a partir de registros acadêmicos da UFRB, sendo considerados apenas os percentuais válidos de egressos pardos e pretos), sendo excluídos os valores dos egressos que não declararam a cor/raça no momento de matrícula, o que corresponde 41 egressos.

no setor privado (15,6%), preponderantemente em organizações não governamentais, associações comunitárias ou sindicatos. Contudo, há de se registrar situações específicas de duplo vínculo trabalhista, situação que é comum entre os profissionais da educação básica que atuam concomitante em dois ou mais estabelecimentos de ensino do setor público ou privado, quer seja em sala de aula ou na gestão escolar.

Tabela 05 - Distribuição dos Egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB por ocupação – 2015 a 2020

OCUPAÇÃO	V. A	%
Servidor Público Municipal	36	46,8%
Servidor Público Municipal	31	40,3%
Servidor Público Municipal + Assalariado Setor Privado	1	3,9%
Servidor Público Municipal + Estadual	3	1,3%
Servidor Público Municipal + Estadual + Ongs	1	1,3%
Servidor Público Estadual	18	23,4%
Servidor Público Federal	11	14,3%
Ong´s/ Associações/ Sindicatos	9	13,0
Assalariado Do Setor Privado	2	2,6%
Total Geral	77	100,0%

Fonte: PPGEDUCAMPO/UFRB (2021). Elaboração Própria

Obs. V.A – Valor Absoluto; % - Percentual

Quanto ao cargo/função da ocupação do trabalho principal, é possível afirmar que: 1) 44,3% são professores da educação básica; 2) 19,5% atuam na gestão do trabalho pedagógico escolar (coordenação pedagógica, supervisão escolar etc.); 3) 9,1% são professores do ensino superior; 4) 3,9% são professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; 4) 6,5% são técnicos em assuntos educacionais no ensino superior. Tais achados indicam, portanto, que 84% dos egressos atuam na educação básica e na educação superior no estado da Bahia e em outros estados da Federação.

Tabela 06 - Distribuição dos Egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB por cargo da ocupação principal – 2015 a 2020

Cargo da ocupação principal	V.A	%
Coordenação Pedagógica	14	18,2%
Coordenação Pedagógica	13	16,9%
Coordenador Pedagógico + Professor Do Ensino Superior / Pronera	1	1,3%

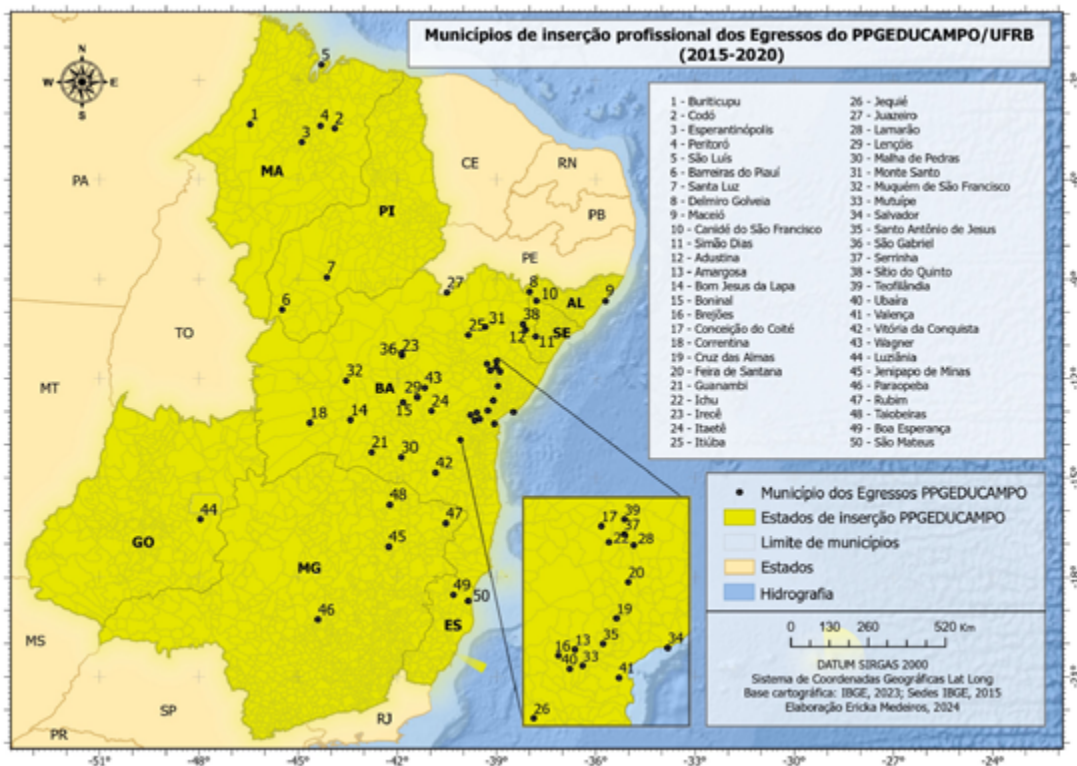
Supervisor Escolar	1	1,3%
Professor da Educação Básica	33	44,3%
Professor da Educação Básica	22	28,6%
Professor da Educação Básica + Coordenação Pedagógica	3	3,9%
Professor da Educação Básica + Ensino Superior Privado	1	1,3%
Professor da Educação Básica + Ensino Superior	1	1,3%
Professor da Educação Básica + Professor Substituto Ensino Superior	1	1,3%
Professor da Educação Básica + Tutora Ead de Licenciatura Educampo	1	1,3%
Professor da Educação Básica Profissional	3	1,3%
Professor Temporário da Educação Básica	1	1,3%
Professor Do Ensino Superior	7	9,1%
Professor de Ensino Superior - Parfor + Técnico Administrativo	1	1,3%
Professor do Ensino Superior	1	1,3%
Professor do Ensino Superior Substituto	4	5,3%
Professora do Ensino Superior + Assessoria Técnica Ongs	1	1,3%
Professor EBTT	3	3,9%
Tutora de Curso de Aperfeiçoamento – EBTT	1	1,3%
Técnico em Assuntos Educacionais no Ensino Superior	5	6,5%
Assessor Técnico	3	6,5%
Analista Reforma e Desenvolvimento Agrário	1	1,3%
Cargo de Agente Político	3	3,9%
Coordenação Geral de Assessoria Técnica	1	1,3%
Diretoria de Ações Estratégicas em Educação + Assessoria Técnica Educacional	1	1,3%
Dirigente Sindical	1	1,3%
Orientador Social	1	1,3%
Total Geral	77	100,0%

Fonte: PPGEDUCAMPO/UFRB (2021). Elaboração própria

Obs. V.A – Valor Absoluto; % - Percentual

Outro aspecto relevante dos dados coletados diz respeito à amplitude regional da inserção ocupacional dos egressos. Segundo eles, é possível afirmar que 73% dos egressos têm atuação profissional em municípios de diversos Territórios de Identidade do Estado da Bahia. Contudo, 27% atuam em outros estados da Federação, cabendo destaque para o Maranhão (7,9%); Minas Gerais (6,6%); Alagoas e Sergipe (5,2%); seguidos pelo Espírito Santo (3,9%). Além disso, com menor incidência, também se registra a presença de egressos atuando nos estados do Piauí

(1,3%), Goiás (1,3%) e Distrito Federal (1,3%). Esse quadro evidencia que progressivamente o PPGEDUCAMPO se consolida como Programa de Pós-Graduação em Educação de caráter nacional, conforme ilustra a imagem a seguir.



Por fim, há de se destacar os impactos da formação obtida no âmbito do PPGEDUCAMPO no que se refere à trajetória ocupacional. O levantamento realizado sobre o destino e atuação dos egressos aponta que 74% ascenderam na função que exerciam antes do ingresso ou mudaram de cargo após a conclusão do curso. Portanto, observam-se mudanças significativas nas trajetórias profissionais dos egressos que evidenciam os impactos acadêmicos, sociais e econômicos da qualificação oferecida pelo Programa relativa à inserção profissional e, por conseguinte, a sua potencialidade na contribuição para a melhoria dos indicadores da educação básica, notadamente na formação de excelência de profissionais da educação, gestores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Assunção de Postos de Liderança na Administração Pública

No que concerne à assunção de postos de liderança na administração pública, constatamos que 32% dos egressos formados no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB têm ocupado cargos de destaque em órgãos da administração pública municipal, estadual e federal (ver a tabela 7). Nesse sentido, constatamos que a atuação qualificada dos egressos na gestão pública evidencia a relevância da formação obtida nas tomadas de decisão, no planejamento e execução de políticas públicas, especialmente direcionadas à educação do campo.

Tabela 07 - Distribuição dos Egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB por assunção de postos de liderança na administração pública – 2015 a 2020

Assunção de postos de liderança na administração pública	V.A	%
Exercer cargo de liderança	24	31,6%
Assessoria Parlamentar	1	1,3%
Assessoria Técnica	1	1,3%
Chefe de Gabinete de Prefeitura Municipal	1	1,3%
Chefia de Departamento/Gestão De Ensino / Gestão Acadêmica	2	2,6%
Chefia do Departamento De Secretaria Municipal	1	1,3%
Coordenação de Projetos Estratégicos	3	3,9%
Coordenação de Projetos Estratégicos + Coordenação de Câmara Técnica CATER/CÉDRS/BA	1	1,3%
Coordenação Geral de Educação do Campo	1	1,3%
Coordenação Pedagógica Municipal das Escolas do Campo	3	3,9%
Direção de Instituição de Ensino	6	7,9%
Pró-reitora Acadêmica	1	1,3%
Secretária Municipal de Educação	2	2,6%
Secretário Municipal de Meio Ambiente+ Mandato de Eletivo Vereador)	1	1,3%
Não exerce cargo de liderança	52	68,4%
Total Geral	77	100,00%

Fonte: PPGEDUCAMPO/UFRB (2021). Elaboração Própria.

Obs. V.A – Valor Absoluto; % - Percentual

Exemplo disso tem sido a atuação de nossos egressos em órgãos públicos, tais como: INCRA, Pró-reitora de Extensão da UNEAL, Pró-reitora de Graduação da UNEB, Pró-reitora de Extensão da UFRB, Pró-reitora de Graduação da UFMA, IFBA- Campus Valença-BA, IFBaiano – Campus Serrinha-BA, Chefia de Gabinete do Prefeito Municipal de Lamarão-BA,

Assessoria da Casa Civil do Estado da Bahia para assuntos da Política de Segurança Alimentar de populações camponesas, Assessoria Parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, com ênfase nas pautas da educação do campo e dos direitos sociais das populações do campo.

A formação obtida pelos egressos no PPGEDUCAMPO/UFRB também contribuiu para qualificar suas respectivas atuações profissionais e políticas em movimentos e organizações sociais e em escolas da educação básica e universidades, levando-os, muitas vezes, a assumir funções de destaque dentro destas instituições. Três egressos do curso assumiram, no início de 2017, cargos de Secretários Municipais de Educação, nos municípios baianos de Amargosa e Santa Inês, e de Secretário Municipal de Meio-Ambiente no município de Cruz das Almas. Também se verifica a assunção de um egresso a Mandato Eletivo na Câmara Legislativa Municipal de Cruz das Almas (2021-2024); a assunção de egressos à carreira do ensino superior em Instituições de Ensino Superior ou do ensino básico, técnico e tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; vários egressos vinculados às redes municipais de ensino estadual e municipal, qualificando as suas atuações nesses espaços e, inclusive, em alguns casos, assumindo cargos de direção em estabelecimentos de ensino ou coordenadorias municipais de educação do campo. Por fim, também verificamos a assunção de egressas a cargos de Direção nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Atuação Política e Assunção de Postos de Liderança na Sociedade Civil

A atuação em postos de liderança na sociedade civil é uma das principais características dos egressos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB: 52,2% dos egressos têm ocupado cargos de destaque, em especial na estrutura organizativa de fóruns, de câmaras territoriais, de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, no âmbito regional, estadual e nacional.

Tabela 08 - Distribuição dos Egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB por assunção de postos de liderança na sociedade civil - 2015 a 2020

Assunção de postos de liderança na sociedade civil	V.A	%
Exerce cargo de liderança	41	53,2%
Membro da Direção Do Movimentos Sociais/ Sindicatos/ Ongs/Associações/ Cooperativas Do Campo	16	20,8%
Membro da Direção Do Movimentos Sociais/ Sindicatos/ Ongs/Associações/ Cooperativas + Membro da Diretoria do Conselho de Direitos	3	3,9%

Membro de Movimentos Sociais/ Sindicatos/ Ongs/Associações/Cooperativas	4	5,2%
Coordenação do Fórum Estadual de Educação do Campo	1	1,3%
Coordenação do Fórum Municipal de Educação do Campo + Membro de Conselhos Municipais de Direitos	1	1,3%
Membro da Diretoria do Fórum Regional do Dirigentes Municipais de Educação	2	2,6%
Membro de Conselho Municipal	1	1,3%
Membro de Conselho Estadual Do Educação	1	1,3%
Membro de Fórum Regional de Educação da Campo / Câmara Territorial de Educação do Campo	7	9,1%
Não Exerce Cargo de Liderança	36	46,8%
Total Geral	77	100,0%

Fonte: PPGEDUCAMPO/UFRB, 2021. Elaboração própria.

Obs. VA – Valor Absoluto; % - Percentual

Em relação aos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, os egressos do PPGEDUCAMPO têm assumido posições de destaque em instituições tais como: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Bahia (Undime-BA), Associação dos Secretários Municipais de Educação do Território do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), Fóruns e Comitês Estaduais e Regionais de Educação do Campo; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Federações Estaduais de Trabalhadores da Agricultura (Fetag), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semiárido (Refaisa), Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (Amefa), Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Racefaes), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (Resab), Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (Irpaa), Movimento das Organizações Comunitárias (MOC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento Teia dos Povos, Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (Cedeter) etc. Ao se debruçar sobre os locais de trabalho dos egressos do Mestrado em Educação do Campo, sobretudo os espaços não-escolares, reforça-se, também, a vinculação destes com a própria manifestação da Questão Agrária Brasileira e Baiana: os movimentos sociais.

Segundo dados do Grupo de Pesquisa GeografAR-UFBA (2023), há na Bahia 570 Projetos de Assentamentos, 333 acampamentos, 28 territórios indígenas, 938 comunidades negras rurais quilombolas, 600 comunidades

de fundos e fechos de pasto, dentre outros sujeitos. Quando se revelam os locais de trabalho (Tabela 08), compreende-se que o Mestrado Profissional tem cumprido papel importante de formação de quadros que possam atuar junto a tais organizações, territorializando em cada uma delas o Projeto de Educação do Campo construído pelos movimentos sociais. Ainda em nível estadual e local, as/os egressos do PPGEDUCAMPO se destacam pelo protagonismo político ao assumirem posições de liderança em Fóruns e Câmaras Territoriais que reúnem os Dirigentes Municipais de Educação: a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação – Undime-Seção Bahia, a Associação dos Secretários Municipais de Educação do Território do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE). Um significativo número de estudantes e egressos são professores de escolas básicas vinculadas às redes municipais e estaduais, em vários municípios, nos estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Maranhão, Minas Gerais e Espírito Santo. Outros ainda são professores vinculados a Escolas Familiares Agrícolas nos estados da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo, e há também egressos que atuam como docentes de Instituições de Ensino Superior, sobretudo na rede pública estadual e federal.

As evidências qualitativas do grau de envolvimento, da posição de liderança e atuação política dos egressos do PPGEDUCAMPO/UFRB na sociedade civil são significativas, seja através da atuação dos professores e educadores das escolas do campo, que implementam práticas e reflexões relacionadas às propostas da educação do campo, seja na organização de segmentos do campo, na perspectiva de construir uma vida social e econômica mais justa, solidária e ecologicamente sustentável.

Por fim, merecem ser destacados os casos dos estudantes egressos do PPGEDUCAMPO que deram continuidade à formação no âmbito dos cursos de Doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação e de outras áreas correlatas na UFMG, UFPel, UNIVASF, UFG, UNEB e UFBA. Em 2021, 08 egressos do programa cursavam o doutorado com projetos de pesquisa que buscavam aprofundar objetos e temas decorrentes do Trabalho de Conclusão Final de Curso no âmbito do Mestrado Profissional.

Desse universo, três egressos já concluíram os seus respectivos doutorados, a saber: Priscila Teixeira da Silva – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Estado da Bahia (UNEB) – 2021¹⁶; Raphael dos Santos – Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

16 Tese de doutorado intitulada “ Da mandioca à farinha: aproximações e distanciamentos entre educação do campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-Ba”, disponível para acesso em <https://saberaberto.uneb.br/bitstreams/0af266b6-6926-4875-87a0-c3d300aaefa0/download>

Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 2023¹⁷; e Selidvalva Goncalves de Queiroz – Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 2019¹⁸.

Esse quadro mais recente dos egressos indica que a abertura de um doutorado profissional em educação do campo é uma meta a ser perseguida no futuro próximo no âmbito da UFRB, de tal modo que possibilite o aprofundamento da formação profissional dos professores e educadores da educação do campo a partir de uma perspectiva formativa direcionada ao desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos aplicados que atendam às demandas reais da educação do campo no Brasil.

Considerações Finais

Nos últimos anos, o acompanhamento de egressos tem-se constituído em uma dimensão importante de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, principalmente no que se refere aos processos de autoavaliação e à percepção dos pós-graduados sobre os seus percursos formativos e sobre os impactos da formação obtida na trajetória profissional e inserção social, bem como à avaliação dos limites e das potencialidades formativas dos programas. Embora os estudos sobre a temática sejam relativamente recentes, um dos aspectos a serem enfrentados diz respeito ao aprimoramento das políticas acadêmicas de acompanhamento dos egressos da pós-graduação, e principalmente, ao fortalecimento de vínculos com os egressos, durante e após a finalização dos cursos (Trevisol; Balsanello, 2022; Mesquita; Fortunato, 2023).

No caso do Mestrado Profissional em Educação do Campo, tais desafios fazem parte da agenda de debates e do cotidiano de trabalho da coordenação de curso, dos docentes e estudantes que compõem a comissão específica de acompanhamento de egressos. O estreitamento de laços e da participação de egressos em grupos de pesquisas, projetos de pesquisa e de projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do programa, bem como o fortalecimento das redes de cooperação técnica e científica entre o PPGEDUCAMPO e as escolas do campo, organizações e movimentos sociais do campo nos quais os egressos

17 Tese de doutorado intitulada "Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia - 2017 e 2018", resumo disponível para acesso em https://sigaa.ufba.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1323

18 Tese de doutorado intitulada "O plano de ensino no trabalho pedagógico da educação básica do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural" disponível para acesso em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39301>

atuam profissionalmente, tem se apresentado como estratégia vindoura da construção de cooperação recíproca entre o programa e os seus egressos.

Os dados analisados sobre o destino social dos egressos do Mestrado Profissional da Educação do Campo da UFRB evidenciam a sua relevância acadêmica, social e política na melhoria dos indicadores da educação do campo, notadamente na formação de excelência de profissionais da educação, gestores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo, das comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, de fecho e fundo de pasto, dos assentamentos e dos acampamentos dos sem-terra do país. O conjunto de trabalhos produzidos pelos egressos e publicados no livro coletânea *Pesquisa em Educação do Campo* através da Editora da UFRB, é uma amostra qualitativa da qualidade acadêmica da produção desenvolvida no referido mestrado (Feitosa, 2022).

No cenário nacional, a ampliação do acesso das populações do campo, indígenas e quilombolas é uma das metas previstas no PNE 2014-2024 a ser perseguida no atual cenário. A versão preliminar do novo PNPg 2024-2028 reconhece a importância da oferta de programas de pós-graduação com aspectos interculturais, a exemplo do Mestrado Profissional em Educação que compõe o rol dos 13 programas de pós-graduação do país mencionado no referido documento (Brasil, 2023, p. 69).

Na contramão das propostas originárias do modelo de pós-graduação profissional, germinadas das demandas das empresas privadas e do mercado financeiro, o Mestrado Profissional em Educação do Campo tem apostado na formação de professores e educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo cujas trajetórias e percursos profissionais estão comprometidos com a defesa da educação do e no campo. Vida longa ao Mestrado Profissional da Educação do Campo da UFRB!

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Propostas das Universidades Federais brasileiras aos candidatos e às candidatas à Presidência da República em 2022*. Brasília, DF: ANDIFES, 2022. Disponível em <https://www.andifes.org.br/2022/05/12/conheca-o-documento-da-andifes-com-propostas-aos-presidenciais/>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2024-2024 – versão preliminar*

disponível para consulta pública. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaibrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educar em Revista*, n. 63, p. 35-51, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hcNtdvMfX7jQCz5QpXYrsj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CASTRO, A. M. D. A.; OLIVEIRA, L. M. C. F. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste. *Revista educação em questão*, v. 59, n. 59, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24454>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FEITOSA, Débora (org.). *Pesquisa em Educação do Campo*. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2022. Disponível em: https://issuu.com/edufbr/docs/pesq_em_educ_no_campo. Acesso em: 03 mar. 2024.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, n. 63, p. 19-34, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30. mar. 2024.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 43, n. 2, p. 119-123, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/KTBxMbvG6CWsjMMDYGr7QLj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GEOGRAFAR. Banco de Dados da Estrutura Fundiária. Disponível em: <https://www.geografar.ufba.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Depois do desmonte: balanço do Orçamento Geral da União. Brasília: INESC, 2023. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Depois_do_desmonte-BOGU_2022.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

MATTOS, Lincoln. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? *Revista Administração Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 153-171, Maio/Ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/6QxPwMqB7hzhP5Kf66qPcbx/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MESQUITA, A. L.; FORTUNATO, I. Estudos com egressos da pós-graduação em educação: Mapeamento das teses brasileiras 2013-2021. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 31, n. 33, p. xx-xx, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7583>. Acesso em: 05 abr. 2024.

NASCIMENTO, L. da S. Os mestrados profissionais em educação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tLUCIANE%20DA%20SILVA%20NASCIMENTO.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, D.; DE, J.; SOUZA, F. A pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. *Revista Imagens da Educação*, n. 11, p. 118-143, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/54566/751375152429/> Acesso em: 08 mar. 2024.

PEREIRA NETO, F. E. et al. A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. 1, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FqT3x4d9xdPsG9fwHPXnsDq/?lang=pt#>. Acesso em: 08 abr. 2024.

POOLI, J. P.; BAIERSDORF, M. Mestrado Profissional em Educação da UFPR: teoria e prática como um desafio para o futuro da formação de professores da Educação Básica. *Educar Em Revista*, v. 39, e92773, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QGjyjPCsvYmd9Tx8qN8qp4v/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SALLES, João Carlos. *A mão de Oza*. São Paulo: A Terra é redonda, 2024a. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-mao-de-oz/>. Acesso em: 20 maio 2024.

SALLES, João Carlos. O balcão. São Paulo: A Terra é redonda, 2024b. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-balcao/> . Acesso em: 10 jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. Política e gestão da pós-graduação em educação no Brasil. Comunicações, Piracicaba, v. 10, n. 2, p. 93-103, dez. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/comunicacoes/article/view/1038427>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4/4/18>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, José Graziano da. Modernização dolorosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOUZA JUNIOR, L. de S.; VERHINE, R. E. Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação docente. Revista Lusófona de Educação, v. 49, n. 49, p. 163-178, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7458>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SOUZA, M. do C.; ZANON, D. A. V. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280046, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HFYgkTXZFMhh95qXJJ6jJck/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 470-492, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZyBVQWMm3wgGkqyxchTFZPr/> . Acesso em: 04 abr. 2024.

Submetido em fevereiro de 2024

Aceito em abril de 2024

Publicado em agosto de 2024

