

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DO TEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE POLÍTICAS

Elaine de Oliveira Andrade¹
Franciane Rodrigues Viana²
João Vitor Andrade Santos³
Natália Pereira dos Santos⁴
Raimunda Alves Melo⁵

RESUMO

O ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores tem sido bastante utilizado por pesquisadores para a análise de políticas educacionais. Através dessa abordagem teórico-metodológica, este trabalho tem por objetivo analisar o contexto de influência da política de Educação do Campo no Brasil, evidenciando avanços e desafios. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em que os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação no período de 1998 a 2008. Os resultados apontam que a abordagem do ciclo de políticas é um referencial analítico útil para o estudo da política de Educação do Campo, por favorecer uma leitura crítica da sua trajetória, evidenciando a sua natureza complexa e desafiado, por tratar-se de política contra-hegemônica. Conclui-se que a regulamentação e institucionalização da Educação do Campo foram um importante passo para a sua sistematização e expansão. Contudo, é necessário avançar, estabelecendo coerência entre as proposições teórico-metodológicas contidas nos documentos oficiais e destas com as práticas desenvolvidas para que os estudantes de escolas do campo sejam atendidos em espaços educativos cujas propostas pedagógicas respeitem as concepções epistemológicas da Educação do Campo, reconhecendo e valorizando as potencialidades dos espaços do campo e de seus sujeitos, assim como as suas especificidades, singularidades, diversidade e tensões.

Palavras-chave: Educação do Campo, Políticas Públicas, Movimentos Sociais.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do projeto “Mediação para a Transformação” da Universidade Federal do Piauí, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi), que visa superar os desafios da Educação do Campo no Piauí. Ao longo da pesquisa, identificamos a necessidade de compreender as proposições teórico-metodológicas que fundamentam as políticas e práticas de Educação do Campo,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, elainedeoliveiram2002@ gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, frviana2@ gmail.com;

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, joaovitordeandradep2@ gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, nataliapereirasantos88@ gmail.com

⁵ Professora orientadora: Doutora em Educação da universidade Federal do Piauí- UFPI, raimundinhamelo@ yahoo.com.br .

especialmente as promovidas pelo Movimento da Educação do Campo. Por isso, optamos por analisar os contextos de influência e de produção de texto usando a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen J. Ball e colaboradores, que permite uma análise crítica das políticas educacionais e destaca os interesses sociais e econômicos (Mainardes, 2018).

No contexto de influência, os discursos políticos e interesses moldam as políticas educacionais (Mainardes, 2018). O contexto de produção de texto refere-se à criação de documentos oficiais, frequentemente marcados por incoerências (Mainardes, 2018). A análise dos textos educacionais deve identificar convergências e divergências nas concepções subjacentes. Veras et al. (2024) ressaltam a importância de compreender os paradigmas epistemológicos que orientam essas políticas, pois revelam as visões de mundo e a participação social em cada modelo.

Assim, o presente estudo busca responder à seguinte questão: o que aponta ciclo de políticas a partir da análise dos contextos de influência e de produção de texto sobre a condição da Educação do Campo como política pública integrada ao Sistema Nacional de Educação? Partimos do pressuposto de que em âmbito do Brasil e da América Latina, as políticas educacionais encontram-se diretamente relacionada a processos de gestão e controle que buscam “a influir mais ou menos no modo de repartição dos recursos de financiamento, com repercussão direta no provimento e na qualidade do que se define nesta mesma correlação como direito, em sede das desigualdades marcantes na lógica capitalista” (Costa; Medeiros, 2024, p.6). Portanto, é crucial desenvolver análises que compreendam a correlação de forças entre governos e grupos sociais na garantia do direito à educação pública.

Além disso, acreditamos que o ciclo de políticas, ao confrontar princípios de racionalidade predominantes na modernidade, mas utilizando categorias analíticas modernas não alinhadas às dinâmicas do neoliberalismo, pode oferecer uma análise mais abrangente da política de Educação do Campo (Costa; Medeiros, 2024). O trabalho está dividido em três seções: a primeira apresenta os pressupostos metodológicos; a segunda discute os contextos de influência e produção de texto da política de Educação do Campo; e a terceira traz conclusões sobre os resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, conforme definida por Richardson (2012), com foco em caracterizar o fenômeno. Para a produção dos dados, Analisamos

documentos oficiais do Ministério da Educação e do CNE (2001-2010), fundamentados em obras do Movimento da Educação do Campo.

A análise dos documentos seguiu as etapas propostas por Cellard (2008): contextualização e extração de informações relevantes. Em atendimento às orientações da primeira etapa, elaboramos o Quadro 1, que contempla descrição dos documentos selecionados para a análise.

Quadro 1 - Documentos oficiais analisados

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO	ORIGEM	ANO
Relatório do Parecer n.º 36/2001	Aprova o texto de base do projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.	CNE	2001
Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.	MEC	2002
Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo	Constituem referência para a Política de Educação do Campo por estabelecerem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo.	MEC	2002
Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios	Documento que tem como objetivo ampliar as discussões sobre a Educação do Campo com os diversos ministérios, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não-governamentais, com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo.	MEC	2005
Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	MEC	2008
Decreto n.º 7.352, de 4 de dezembro de 2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera	Presidência da República	2010

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Os documentos refletem um contexto de reformas educacionais orientadas pelo neoliberalismo, influenciando gestão, financiamento, currículo e formação docente (Melo et al., 2022).

A análise seguiu questões norteadoras do ciclo de políticas, conforme Ball e colaboradores (Mainardes, 2006).

3. OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DO TEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ciclo de políticas permite uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais, articulando perspectivas macro e micro (Mainardes, 2006).

Seguindo as questões norteadoras propostas por Mainardes (2006) e a análise dos documentos que tratam da política de Educação do Campo, foi possível levantar indícios sobre o contexto de influência e da produção de texto desta política.

3.1 O contexto de influência

Historicamente, a educação para o campo estava vinculada à Educação Rural, considerada precária. No final da década de 1990, movimentos sociais propuseram a Educação do Campo, reconhecendo o campo como um espaço rico e produtor de cultura. Arroyo, Caldart e Molina (2005) afirmam que se trata de uma política pública, construída a partir da luta camponesa, partindo do reconhecimento de suas necessidades, potencialidades, singularidades, tensões e conflitos.

A Educação do Campo é entendida como um direito dos trabalhadores a uma educação significativa, contribuindo para a emancipação do campo e de seus sujeitos. Para Caldart (2005), as práticas da Educação do Campo devem refletir teorias como o pensamento pedagógico socialista, cujas ideias surgiram no movimento operário europeu ao longo do século XIX, a Pedagogia do Oprimido, proposta por Paulo Freire, e toda a tradição pedagógica da Educação Popular, e a Pedagogia do Movimento, cujas bases são as experiências educativas desenvolvidas nos movimentos sociais a partir das décadas de 1960 (Caldart, 2005). Assim, é possível perceber a influência de ideias de cunho internacional na fundamentação teórica da política de Educação do Campo, confirmando o que diz Mainardes (2006) sobre as influências globais, nacionais e locais na definição das políticas educacionais.

Melo (2014) aponta que a redemocratização e a Constituição de 1988 impulsionaram a garantia do direito à educação para populações camponesas. Duarte e Barbosa (2023) afirmam que, no atual contexto, é fundamental avançar na mobilização de instituições e atores sociais, bem como na identificação dos problemas que dificultam o desenvolvimento de políticas na área, e nesse quesito, a mobilização social é um ponto crucial para a criação de uma agenda política, bem como para que se possa fazer os enfrentamentos necessários.

Outro importante passo para a institucionalização da Educação do Campo como política foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, em seu artigo 28, determina medidas de adequação da escola à vida no campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. Foi, a partir daí, que se passou a reconhecer a diversidade e singularidade da educação escolar para os povos camponeses de forma mais enfática.

Em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) resultou no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e na proposta de uma Educação do Campo.

Após a realização do Enera, nos anos subsequentes, essas mesmas entidades e instituições realizaram outros dois grandes eventos, intitulados Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo. A primeira, em 1998, e a segunda, em 2004, por meio das quais inauguraram uma nova referência para o debate e mobilização popular, em torno da terminologia Educação do Campo e não mais Educação Rural. Ambas contando com a parceria do MST, UnB, Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Kolling, Nery e Molina (1998), a primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia/GO, não se tratou apenas de uma crítica às políticas inexistentes, tampouco de uma denúncia da situação precária da educação rural, mas sim, de ressaltar um processo rico e promissor de construção de uma educação básica voltada para o campo.

As Conferências Nacionais reafirmaram o campo como um espaço produtivo e cultural, destacando a luta por políticas públicas e denunciando as desigualdades sociais e a negação de direitos no campo (Brasil, 2002).

Toda essa movimentação em torno da implementação do paradigma da Educação do Campo aponta para as considerações de Mainardes (2018, p. 51), segundo o qual, é no contexto de influência que grupos de interesse (locais, nacionais e internacionais) “[...] disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado[...]”, atuando em torno de interesses divergentes ligados a diferentes governos, instituições. “É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”.

As influências globais e internacionais na formulação de políticas educacionais podem ocorrer através de redes políticas e sociais, juntamente com a imposição de certas soluções propostas e endossadas por organizações multilaterais (Ball, 1988, *apud* Mainardes 2006). Entretanto, embora haja uma difusão de políticas educacionais influenciadas globalmente, Mainardes (2006) destaca que sua implementação e adaptação ocorrem dentro de contextos nacionais específicos, sendo sempre (re)contextualizadas e reinterpretadas, levando em conta as características e demandas locais.

De acordo com Mainardes (2006), é relevante investigar, influências e tendências que moldam uma política específica, e compreender os motivos de sua emergência no contexto atual. Incluindo, tanto as influências globais e internacionais

quanto as influências nacionais e locais, que podem ser presentes mesmo antes da formulação oficial das políticas, e como esses diversos níveis de influência se inter-relacionam.

Embora Unesco e Unicef tenham inicialmente participado, demarcando a influência de organismos internacionais na definição da política, divergências sobre o paradigma educacional limitaram sua continuidade no projeto.

A Unesco e o Unicef são instituições fortemente influenciadas por países que adotam o capitalismo, sistema no qual, segundo Marx e Engels (1985, *apud* Machado; Vendramini, 2013, p. 2), “[...] o Estado configura-se como um instrumento de classe, atuando em favor dos interesses dos capitalistas e não dos trabalhadores”, é compreensível que se contraponham a políticas cujos fundamentos são a pedagogia socialista, que, segundo Souza e Ghedini (2020, p. 2), está “[...] pautada no estudo, na auto-organização, no trabalho coletivo e em conteúdos com vínculos com a vida das crianças, filhas de trabalhadores”.

Assim, o Movimento da Educação do Campo demarcou o surgimento dessa política, a Educação do Campo, que se efetivou, conforme Caldart (2004), graças a uma articulação política de organizações e entidades, denominada Articulação Nacional por uma Educação do Campo, formada por representantes dos movimentos sociais, professores de universidades públicas e outras representações, que se uniram para denunciar a negação de direitos no campo e lutar por políticas públicas de educação e por um outro projeto de desenvolvimento. Caldart (2004) chama atenção para os desafios que perpassam as políticas de Educação do Campo, principalmente, o de construir um paradigma que vislumbre produzir teorias, construir, consolidar e disseminar novas concepções e manter viva a memória da educação campesina, identificando as dimensões fundamentais da luta política a ser empreendida.

3.2 O contexto da produção de texto

O contexto de influência possui uma relação complexa com o contexto de produção de texto, pois está permeado por interesses e ideologias que se refletem na linguagem usada nos documentos políticos (Mainardes, 2006).

Dessa forma, a análise do contexto da produção do texto inclui investigar a representação de grupos de interesse e a participação dos profissionais no desenvolvimento dos textos políticos, pois esses textos “[...] são o resultado de disputas e acordos de grupos divergentes que atuam dentro dos diferentes lugares e competem

para controlar as representações da política” (Bowe *et al*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 52).

Mainardes (2006) destaca que, além dos textos principais da política, também é importante considerar documentos secundários que complementam as diretrizes da Educação do Campo, como orientações e diretrizes adicionais. Na sequência, apresentamos pontuações analíticas sobre alguns textos oficiais da política de Educação do Campo.

Como resultado da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em dezembro de 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que se configuram como um conjunto de orientações legais sobre as responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implicando “[...] o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (Brasil, 2001, p. 1).

Em abril de 2002, o presidente da Câmara de Educação do CNE, Francisco Aparecido Cordão, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um importante marco na história da Educação do Campo, uma vez que as suas deliberações expressam as lutas e conflitos sociais pelo direito dos povos do campo e apresentam orientações para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas a serem desenvolvidas na Educação Básica.

Com vistas ao atendimento das reivindicações propostas pelos movimentos sociais e à materialização das proposições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que conta com uma Coordenação Geral da Educação do Campo. Essa instância do Governo Federal é responsável pela implantação e implementação de políticas públicas para a área. Ressaltamos que essa Secretaria foi extinta durante o Governo Bolsonaro e recriada em janeiro de 2023, no novo governo de Lula da Silva.

Entre as principais ações desenvolvidas pela Secadi, destacamos: o Programa Escola da Terra, cujo objetivo é melhorar o desempenho escolar das classes multisseriadas de escolas do campo, por meio da disponibilização de recursos pedagógicos e tecnologias que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitação dos professores; o Programa de Apoio à Formação Superior, que assegura a formação de educadores; o Projovem Campo Saberes da Terra, que, até 2015, oferecia

qualificação profissional e escolarização para os jovens agricultores familiares que não haviam concluído o Ensino Fundamental; o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE-Campo, cuja finalidade é a melhoria das condições de infraestrutura das escolas públicas das redes municipais que possuam alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, localizadas no campo, e o PDDE-Água, que destinou recursos financeiros para as escolas públicas das redes distrital, estaduais e municipais que comprovem a inexistência de abastecimento de água, entre outras políticas (Melo, 2018).

Em 2008, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram complementadas com a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. O documento contempla importantes orientações sobre o atendimento escolar no campo, a realização de nucleamento intra-campo, as condições de oferta de transporte escolar, entre outras definições.

No marco histórico das lutas dos povos do campo, destaca-se a aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, uma legislação que fornece embasamento para a implementação da Educação do Campo como política de Estado, e que pode contribuir para a superação de políticas de governo que, geralmente possuem caráter provisório. Além disso, em seu Art. 1º, este decreto determina a política de Educação do Campo deve voltar-se para a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, superando as legislações anteriores que focavam apenas no primeiro nível.

Após a aprovação do Decreto 7.352/2010, a presidenta Dilma Rousseff aprovou, em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) com o propósito de fornecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para o desenvolvimento de um conjunto de ações articuladas que visam a melhoria do ensino nas redes de educação, incluindo a formação dos professores, a produção de material didático específico, o acesso e a recuperação da infraestrutura e a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades de ensino.

Embora todos os avanços da legislação e da política educacional, tem-se muito para ser feito. Para além do discurso, necessita-se do fortalecimento das concepções de Educação do Campo, a realidade constatada é que a terminologia Educação Rural e suas distorções ainda se fazem muito presentes na realidade educacional brasileira (Melo, 2018). Existem inúmeros problemas que precisam ser considerados e solucionados,

entre eles: a falta de acesso à escola, a escassez de transporte escolar adequado, as precárias condições das estradas de acesso à escola, fechamento de escolas, falta de formação inicial e continuada dos professores, escassez de recursos para a manutenção das escolas, organização curricular descontextualizada, entre outros (Melo, 2014).

Os cortes econômicos realizados nos governos de Temer e Bolsonaro causaram retrocessos significativos na continuidade e expansão das políticas de Educação do Campo, afetando recursos, infraestrutura e manutenção de programas essenciais para as comunidades rurais.

Costa e Medeiros (2024) destacam que, além dos cortes nos recursos de financiamento de cursos e de instituições de ensino, existe um outro problema que é o crescente número de escolas fechadas. Assim, enfatizam estas pesquisadoras, “a decisão política constante nos marcos legais de disciplinamento da Educação do Campo se manteve, porém, na prática, a implementação da política sofreu enorme retrocesso e em alguns casos, foi inviabilizada (Costa; Medeiro, 2024, p.8). Ademais, a realidade mostra as consequências da regulamentação e institucionalização das políticas de Educação do Campo, entre elas, dificuldades em implementar o paradigma educacional da Educação do Campo do modo como foi pensado inicialmente pelos movimentos sociais.

Os documentos oficiais foram elaborados com participação ativa de representantes do campo, tornando-os mais claros e acessíveis, o que facilita uma leitura que engaja os leitores em uma interpretação ativa.

A análise dos dois contextos (de influência e de produção do texto da política) e de sua contraposição com a realidade circundante aponta para a necessidade de tomar as escolas camponesas e suas diferentes significações no contexto social local/nacional, lançando olhares sobre os sujeitos das escolas do campo, os modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano dessas escolas e como as instituições escolares se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas.

Molina e Sá (2020, p. 5) destacam: “A educação do campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas”. Essas características são elementos importantes para a compreensão da vida no campo, auxiliando a manutenção e efetivação do processo formativo no âmbito escolar.

É necessário, portanto, materializar políticas e ações fundamentadas no paradigma da Educação do Campo, de forma que se traduzam, efetivamente, em

práticas vivenciadas, que, afora discursos e “palavras bonitas”, a Educação do Campo possa garantir um ensino que se pautem em conteúdos e metodologias específicas para a realidade camponesa, definidos coletivamente, o que requer envolver seus protagonistas, a comunidade, que diretamente se beneficia com o processo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território camponês é marcado por diversidade e dinamicidade, com demandas específicas que requerem maior diálogo entre gestores e os sujeitos do campo para políticas que reflitam suas realidades. A implementação da Educação do Campo nas últimas três décadas, com apoio dos movimentos sociais, oferece uma educação que ultrapassa a escolarização e se vincula a uma pedagogia crítica, voltada à justiça e à emancipação social. No entanto, para além da regulamentação de políticas pontuais e fragmentadas e de concepções de educação, é preciso que a Educação do Campo se firme e se concretize de fato.

A análise pelo ciclo de políticas mostrou-se um referencial eficaz para entender a complexidade da Educação do Campo. Estudos futuros podem explorar aspectos variados, como currículo, prática pedagógica e avaliação, para identificar avanços e desafios e justificar sua continuidade. Nesse contexto, acredita-se que a abordagem do ciclo de políticas possa contribuir para a produção de conhecimentos que evidenciem avanços e desafios, englobando desde a sua origem até as razões que justificam a sua existência e continuidade.

A Educação do Campo, como política pública no Sistema Nacional de Educação, requer avanços em sua implementação para alinhar as diretrizes teórico-metodológicas às práticas pedagógicas, respeitando as especificidades e potencialidades dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salette.; MOLINA Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Relatório do Parecer n.º 36/2001** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação e Cultura. Aprovado em 04/12/2001. Brasília-DF, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em:
[cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; AZEVEDO de J. S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13 – 52.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem-terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean.; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne.; MAYER, Robert.; PIRES, Álvaro. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Maria Clara de Sousa; MEDEIROS, Lucineide Barros. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para análise da política de educação do campo no Brasil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, 28(57), 1–22. Disponível em:
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4854>. Acesso em: 03 ago. 2023.

DUARTE, Samuel Correa.; BARBOSA, Lia Pinheiro. Políticas públicas: modelos e elementos constitutivos. **Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar**, Teresina, v. 8 n. 1, p. 1-32, 2023. Disponível em:
<http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/75/71> Acesso em: 20 jun. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 1–16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo de política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.16, agosto de 2018.

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/1865?show=full>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; SANTOS, Lohany Silva Bezerra dos.; GUIMARÃES, Samuel Nery. **Por que a escola é assim?** Epistemologia da prática educativa de professores. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022.

MELO, Raimunda Alves. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/disserta%20Raimunda%20Alves%202014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Láís Mourão. A Licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In. MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Láís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

VERAS, Bruna de Mesquita.; MOREIRA, Carlos Américo Leite.; Cruz, Danielle Maia.; PORTO, Filipe Cavalcante. Modelos de Avaliação de Políticas Públicas: Um Estudo Sobre as Diferentes Matrizes Paradigmáticas. **Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar**, Teresina, v. 9 n. 4, p. 1-18, 2024. Disponível em: <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/221/546>. Acesso em: 20 jun. 2024.