

Análise Crítica dos Contextos de Influência na Implementação da Educação do Campo

Critical Analysis of the Contexts of Influence in the Implementation of Rural Education

Elaine de Oliveira Andrade¹

Franciane Rodrigues Viana²

João Vitor Andrade³

Natália Pereira dos Santos⁴

Raimunda Alves Melo⁵

RESUMO: Através da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores, este trabalho tem por objetivo analisar os contextos de influência e da produção de texto da política de Educação do Campo no Brasil, evidenciando avanços e desafios em relação à sua implementação. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa bibliográfica e da análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no período de 2001 a 2010. Os resultados apontam que a Educação do Campo vem sendo implementada a partir da participação dos movimentos sociais organizados, representando uma nova possibilidade de pensar a educação sob uma ótica que vai além da escolarização dos sujeitos, desenvolvida a partir de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Conclui-se que a regulamentação e institucionalização da Educação do Campo foram importantes para a sua sistematização e expansão. Contudo, é necessário avançar, estabelecendo coerência entre as proposições teórico-metodológicas apresentadas pelo Movimento da Educação do Campo e, destas, com as práticas desenvolvidas nas escolas do campo, de modo que os estudantes sejam atendidos em espaços educativos cujas propostas pedagógicas respeitem, reconheçam e valorizem as especificidades, singularidades, diversidade e tensões dos espaços camponeses.

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, elainedeoliveiram2002@gmail.com;

² Graduada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, fviana2@gmail.com;

³ Graduado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, joaovitordeandradep2@gmail.com;

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

⁵ Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Doutora em Educação, raimundinhamelo@yahoo.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Políticas Públicas, Movimentos Sociais.

ABSTRACT: Through the theoretical-methodological approach of the policy cycle proposed by Stephen J. Ball and collaborators, this paper aims to analyze the contexts of influence and text production of the Rural Education policy in Brazil, evidencing advances and challenges in relation to its implementation. A qualitative research was developed, in which the data were produced through a bibliographic research and the analysis of official documents published by the Ministry of Education (MEC) and the National Council of Education (CNE), in the period from 2001 to 2010. The results indicate that Rural Education has been implemented from the participation of organized social movements, representing a new possibility of thinking about education from a perspective that goes beyond the schooling of the subjects, developed from a critical pedagogy, linked to political objectives of emancipation and struggle for justice and social equality. It is concluded that the regulation and institutionalization of Rural Education were important for its systematization and expansion. However, it is necessary to move forward, establishing coherence between the theoretical-methodological propositions presented by the Rural Education Movement and, of these, with the practices developed in rural schools, so that students are served in educational spaces whose pedagogical proposals respect, recognize and value the specificities, singularities, diversity and tensions of peasant spaces.

KEYWORDS: Rural Education, Public Policies, Social Movements.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma investigação maior que vem sendo desenvolvida em âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi), intitulada Mediação para a Transformação, cujo objetivo é implementar políticas e práticas educativas com vistas à superação dos desafios da Educação do Campo em municípios do Piauí.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos a necessidade de conhecer melhor as proposições teórico-metodológicas que fundamentam as políticas e as práticas de Educação do Campo propostas pelo Movimento da Educação do Campo⁶, razão pela qual optamos por, neste estudo, analisar os contextos de influência e da produção de texto, utilizando a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores. Decidimos por esta abordagem por constituir um referencial teórico-metodológico útil, que permite uma análise crítica e

⁶ Grupo organizado composto por diferentes representações sociais, sindicais, pesquisadores e professores da área da educação, criado no fim da década de 1990 com o propósito produzir conhecimentos sobre as condições de vida e garantia de direitos para as populações [do campo, bem como reivindicar políticas públicas na área.](#)

Revista Interdisciplinar

contextualizada de políticas educacionais desde sua formulação, evidenciando os interesses econômicos e sociais que se fazem presentes nos programas, projetos e ações governamentais (Mainardes, 2018).

O contexto de influência é onde, normalmente, as políticas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e os grupos de interesse (locais, nacionais e internacionais) disputam espaços para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, fazendo com que os conceitos adquiram legitimidade e formem um discurso de base para a política (Mainardes, 2018).

O contexto da produção de texto caracteriza-se pela elaboração de produtos que articulam a linguagem de interesse público mais geral, incluindo vários formatos, entre eles, os textos legais oficiais e os textos políticos, os pronunciamentos oficiais e outros, que não se apresentam, necessariamente, coerentes e claros, e podem até ser contraditórios (Mainardes, 2018).

Nesse sentido, a análise dos textos de uma política educacional requer atenção para a identificação de convergências e divergências nas concepções que os fundamentam, porque esses documentos exercem um modo de ação sobre os educadores, indicando e influenciando, de certa forma, as suas práticas. Veras et al (2024) destacam que dada a complexidade da política educacional é fundamental está atento aos paradigmas epistemológicos que orientam as suas proposições, evidenciando “as concepções sobre política e do papel do Estado, o grau de participação social por cada modelo”, entre outros aspectos, pois estes são reveladores das visões de mundo e de sociedade.

Ao investigarem como a política de Educação do Campo vem sendo tratada na agenda da política educacional brasileira a partir dos diferentes contextos apontados na teoria do ciclo de política, Costa e Medeiros (2024) identificaram que existem contribuições e limites, dada a singularidade histórica e conceitual desta política enquanto processo contra hegemônico, apontando que esta abordagem carece de dinâmicas que considerem as tensões e conflitos, não apenas no interior de cada contexto, mas também na base estrutural em que estes se encontram.

De forma mais específica e situada, o presente estudo procura responder a seguinte problematização: 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

Revista Interdisciplinar

controle que buscam “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). Dessa forma é fundamental desenvolver análises que busquem compreender a correlação de forças que envolve os governos e os diferentes grupos sociais em torno da garantia do direito à educação pública.

Um segundo pressuposto é que, por ser o ciclo de políticas uma abordagem “que se orienta pelo enfrentamento à princípios de racionalidades predominantes na modernidade, porém, fazendo uso de categorias analíticas consideradas modernas, mas não alinhada às dinâmicas focalizantes e individualistas, próprias do projeto neoliberalizante pós-moderno”, (Costa; Medeiros, 2024, p.16), esta abordagem pode apontar caminhos que favoreçam a análise mais completa da política de Educação do Campo.

O trabalho encontra-se dividido em três seções. No primeiro momento, apresentamos os pressupostos metodológicos do estudo. No segundo, discutimos os contextos de influência e da produção de texto da política de Educação do Campo. E, por fim, apresentamos breves conclusões sobre os resultados.

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos pesquisa de abordagem qualitativa, definida por Richardson (2012), como aquela que não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno, mas preocupa-se, sobretudo, em apresentar as suas características. Para a produção dos dados, realizamos uma análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no período de 2001 a 2010. Os resultados foram fundamentados, *a priori*, com obras bibliográficas escritas por integrantes do Movimento da Educação do Campo.

Na análise dos documentos, tomamos como referência as proposições de Cellard (2008), que sugere duas etapas: uma preliminar, em que se analisa o contexto de produção de cada documento; e outra de análise, para a obtenção de informações significativas que possibilitem alcançar o objetivo proposto. 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 analisados foram elaborados num contexto sócio-histórico caracterizado pela implementação das proposições teórico-metodológicas da Educação do Campo e por reformas educacionais regidas pela doutrina neoliberal, que tem como pontos principais: a gestão da educação, o financiamento, o currículo, a avaliação e a formação de professores (Melo *et al.*, 2022).

Realizamos a análise considerando o conjunto de questões norteadoras propostas por Stephen J. Ball e colaboradores, disposto no trabalho de Mainardes (2006).

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

O ciclo de políticas é uma abordagem que possibilita realizar uma análise flexível, crítica e contextualizada da trajetória das políticas educacionais, por compreender o seu caráter multifacetado e dialético, bem como propor a articulação das perspectivas macro e micro no processo de análise (Mainardes, 2006, p. 55).

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, e ainda hoje, as experiências de educação escolar oferecidas pelos governos para as populações do campo estiveram ligadas, predominantemente, ao conceito de Educação Rural, que se caracteriza como uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural visto como inferior e arcaico (Brasil, 2002).

Em contraponto a essa visão, no final da década de 1990, os movimentos sociais propuseram uma renovação pedagógica fundamentada em um novo paradigma educacional, a Educação do Campo, cuja proposta reconhece o campo como um espaço rico e diverso, e, ao mesmo tempo, produtor de cultura e de pedagogia. 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.

Por ser resultante da luta dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi gestada e articulada a partir das trajetórias de luta e experiências educativas desses movimentos. É entendida, portanto, como um direito dos trabalhadores a uma educação escolar dotada de sentido e significado, como parte de um projeto político e social mais amplo, que visa contribuir para a emancipação do campo e de seus sujeitos (Arroyo; Caldart; Molina, 2005). Costa e Medeiros (2024, p.3) destacam que, desde início da sua proposição, a Educação do Campo reivindica “para si a condição de política pública, na perspectiva do direito, e sob a responsabilidade do estado, integrada ao Sistema Nacional de Educação e à dinâmica que articula a composição da agenda pública, passando pela tomada de decisão, planejamento, implementação e avaliação das ações”.

Para a materialização dos propósitos políticos e formativos da Educação do Campo, Caldart (2005) afirma que é fundamental garantir que as práticas educativas sejam fiéis as teorias pedagógicas que lhe dão sustentação, que são: 1) o pensamento pedagógico socialista, cujas ideias surgiram no movimento operário europeu, ao longo do século XIX, propondo a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. Assim, é possível perceber a influência de ideias de cunho internacional na fundamentação teórica da política de Educação do Campo, confirmando

Revista Interdisciplinar

o que diz Mainardes (2006) sobre as influências globais, nacionais e locais na definição das políticas educacionais; 2) 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).

Melo (2014) destaca que as influências e tendências presentes na política de Educação do Campo foram motivadas pelo processo de redemocratização do Brasil e consequente aprovação da Constituição Federal de 1988, que suscitaram pautas relacionadas à garantia do direito à educação escolar às populações camponesas. Assim, esses acontecimentos amadureceram um debate em torno dos direitos sociais dessas populações, contribuindo para a aprovação de direitos e políticas mais expressivas, que fortaleceram o compromisso do Estado e da sociedade em promover educação para todos (Melo, 2014). 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 julho de 1997, em Goiânia, realizou-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que, segundo Melo (2018), foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras instituições. A autora supracitada destaca o alcance de duas importantes conquistas a partir do Enera: “[...] o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o desafio de pensar uma proposta de educação pública para as escolas do campo, que considerasse aspectos políticos, econômicos e culturais do povo do campo: a Educação do Campo” (Melo, 2018, p. 83).

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

Revista Interdisciplinar

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 experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (Kolling; Nery; Molina, 1998, p. 9).

O fato é que, durante as duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, reafirmou-se o campo como espaço de produção de alimentos, de cultura e de vida, e anunciou-se a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e de um projeto de educação próprio. Também foram denunciados os graves problemas no meio rural e a necessidade de continuar o movimento iniciado. Ou seja, houve a percepção por parte dos movimentos sociais e povos do campo sobre o cenário de desigualdades sociais e de negação de direitos no campo, bem como o reconhecimento das fragilidades do modelo de desenvolvimento econômico e social proposto pelo sistema capitalista (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 por meio da troca de ideias através de redes políticas e sociais, juntamente com a imposição de certas soluções propostas e endossadas por organizações multilaterais (Ball, 1988, *apud*

Revista Interdisciplinar

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 importante investigar as influências e tendências que moldam uma política específica, bem como compreender os motivos de sua emergência no contexto atual. Isso inclui analisar tanto as influências globais e internacionais quanto as influências nacionais e locais, que podem estar presentes mesmo antes da formulação oficial das políticas, e como esses diversos níveis de influência se inter-relacionam.

Cabe destacar que, embora organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef, tenham participado das duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, demarcando a influência de organismos internacionais na definição da política, posteriormente, esta participação não se fez presente, provavelmente porque não houve consenso sobre o paradigma educacional adotado pelo Movimento da Educação do Campo.

Sendo a Unesco e o Unicef instituições fortemente influenciadas pelos 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

Revista Interdisciplinar

e manter viva a memória da educação camponesa, identificando as dimensões fundamentais da luta política a ser empreendida.

3.2 O contexto da produção de texto

Inicialmente, faz-se necessário enfatizar que o contexto de influência possui uma relação simbiótica, porém, não evidente ou simples, com o contexto da produção de texto. Essa relação dá-se porque o contexto de influência está envolto por interesses e ideologias dogmáticas que, geralmente, são articuladas com a linguagem utilizada nos documentos da política (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, ao analisar os textos principais da política, é necessário identificar a produção de textos secundários, como subsídios, orientações, manuais e diretrizes. Esses textos representam a política e podem tomar várias formas, dentre as quais, “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52). 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

Revista Interdisciplinar

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

Revista Interdisciplinar

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.

Não obstante todos os avanços da legislação e da política educacional, ainda há muito para ser feito. Para além do discurso, observamos que, mesmo com o 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).

As medidas de recessão econômica adotadas pelos governos de Michel Temer e Bolsonaro afetaram negativamente a continuidade, manutenção, qualidade e expansão de políticas educacionais específicas para o campo, causando retrocesso em relação aos avanços conquistados. Silva (2020, p. 50) destaca que, no governo de Jair Bolsonaro, houve um desmonte das políticas educacionais destinadas às populações do campo, com a degradação de alguns setores que atendiam à necessidade pedagógica das áreas rurais, “[...] retomando uma política retrógrada e conservadora aos moldes tradicionais para a formação de cidadãos, que se declina para a extinção ou o silenciamento da Educação do Campo”.

Costa e Medeiros (2024, p.8) 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

Revista Interdisciplinar

disciplinamento da Educação do Campo se manteve, porém, na prática, a implementação da política sofreu enorme retrocesso e em alguns casos, foi inviabilizada. 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.

Em síntese, a análise dos documentos oficiais apontou que a sua elaboração contou com significativa participação dos povos do campo, representados pelos movimentos sociais, professores, pesquisadores, fato que contribuiu para que os textos sejam claros, objetivos e possibilitem a essas populações e a outros leitores participação mais ativa na interpretação do texto. Essa clareza dos documentos segue na direção do que esclarece Mainardes (2018), quando fala sobre o texto escrevível (*writerly*), que é aquele que envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo, favorecendo a ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e são utilizados.

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 dinâmico e diverso, possui suas próprias significações, identidades, necessidades e singularidades culturais. Portanto, os gestores públicos precisam dialogar mais com os sujeitos do campo no planejamento, na proposição e implementação de políticas públicas para que estas atendam aos reais interesses dessas populações. Nesse cenário, os movimentos sociais contribuem significativamente para o engajamento e o fortalecimento dos dinamismos locais, na reivindicação e luta para que os sujeitos do campo tenham seus direitos garantidos.

Nas três últimas décadas, a Educação do Campo vem sendo implementada a partir da participação dos movimentos sociais, contando com significativa presença dos povos do campo no seu contexto originário, representando uma possibilidade de pensar a educação sobre uma ótica que vai além da escolarização dos sujeitos, desenvolvida a partir de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade 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.

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 desafiadora por se tratar de política contra-hegemônica. Assim, a regulamentação e institucionalização da Educação do Campo foram importantes para a sua sistematização e expansão. Além disso foi possível confirmar é possível analisar os contextos de influência e de produção dos documentos como ciclos contínuos, pois estes não se apresentam como uma dimensão sequencial composta por etapas lineares, ao contrário disso, estabelecem estreitas interrelações que favorecem a análise da política.

Sugere-se a realização de outros estudos que analisem a política de Educação do Campo a partir do exame das várias facetas e dimensões de uma política educacional e suas implicações, com ênfase nas mudanças propostas e implementadas na área do currículo, da prática pedagógica e da avaliação da aprendizagem. 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.

Em se tratando da condição da Educação do Campo como política pública integrada ao Sistema Nacional de Educação, conclui-se que é necessário avançar na sua implementação,

Revista Interdisciplinar

estabelecendo coerência entre as proposições teórico-metodológicas contidas nos documentos oficiais e, destas, com as práticas desenvolvidas para que os estudantes camponeses 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.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete.; 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_2010/2010/12/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. 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 Salete. 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.

Revista Interdisciplinar

CALDART, Roseli Salete. **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:



Revista Interdisciplinar

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, Láis 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, Láis Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação do campo: uma breve (re)construção epistemológica. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: Edufpi, 2011.

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.

