REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E RECONHECIMENTO DOS SABERES CAMPONESES: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO PRONERA

STUDENT RETENTION AND RECOGNITION OF PEASANT KNOWLEDGE: CHALLENGES FOR INCLUSION IN PRONERA

Ciências Humanas, Ciências Agrárias • 07/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793759355

Ana Sílvia Ferreira Lopes Lira[1]

RESUMO

A permanência estudantil e o reconhecimento dos saberes camponeses são dimensões centrais da inclusão educacional promovida pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política conquistada pelos movimentos sociais do campo. O artigo tem como objetivo analisar como a literatura recente relaciona essas dimensões, com ênfase em Pernambuco. Por meio de revisão integrativa qualitativa, realizada entre janeiro e junho de 2026 no Portal de Periódicos da CAPES, com publicações em português de 2020 a 2025, consolidaram-se 251 registros únicos, dos quais 246 foram excluídos e cinco compuseram o corpus. A análise de conteúdo organizou os resultados em quatro eixos: condições materiais de permanência; Pedagogia da Alternância e vínculo territorial; linguagem acadêmica, preconceito e reconhecimento; e articulação entre universidade, movimentos sociais e comunidades. Os resultados indicam que o PRONERA amplia o acesso à educação, fortalece a identidade camponesa, valoriza os saberes rurais e aproxima universidade, assentamentos e movimentos sociais. A inclusão exige transporte, moradia, alimentação, financiamento e organização pedagógica contextualizada, e enfrenta a descontinuidade das políticas, a instabilidade financeira, a precariedade de infraestrutura e o preconceito estrutural contra os povos do campo. Conclui-se que acesso, permanência e reconhecimento devem integrar uma mesma política educacional, sustentada pela Educação do Campo como política de Estado, pelo financiamento público contínuo, pelo compromisso das universidades públicas e pela participação das comunidades rurais.

Palavras-chave: Permanência estudantil; Saberes camponeses; PRONERA; Educação do Campo; Reforma agrária.

ABSTRACT

Student retention and the recognition of peasant knowledge are central dimensions of the educational inclusion promoted by the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA), a policy won by rural social movements. This article aims to analyze how recent literature relates these dimensions, with emphasis on Pernambuco. Through a qualitative integrative review conducted between January and June 2026 in the CAPES Journals Portal, covering Portuguese-language publications from 2020 to 2025, 251 unique records were consolidated, of which 246 were excluded and five formed the corpus. Content analysis organized the findings into four axes: material conditions for retention; Pedagogy of Alternation and territorial ties; academic language, prejudice, and recognition; and articulation among universities, social movements, and communities. The findings indicate that PRONERA expands access to education, strengthens peasant identity, values rural knowledge, and brings universities, settlements, and social movements closer together. Inclusion requires transportation, housing, food, funding, and contextualized pedagogical organization, and faces policy discontinuity, financial instability, precarious infrastructure, and structural prejudice against rural peoples. The study concludes that access, retention, and recognition must form part of the same educational policy, supported by Rural Education as a State policy, continuous public funding, the commitment of public universities, and the participation of rural communities.

Keywords: Student retention; Peasant knowledge; PRONERA; Rural Education; Agrarian reform.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, no Brasil, constitui-se historicamente como resultado das lutas sociais dos povos campesinos pelo direito à terra, à permanência no território e ao acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Essa concepção reconhece o campo como espaço de vida, trabalho, cultura, resistência e produção de conhecimentos, superando a visão reducionista que o associa apenas à atividade agrícola ou ao atraso social (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Diferentemente da antiga educação rural, marcada por práticas assistencialistas, currículos descontextualizados e subordinação a interesses urbanos e elitistas, afirma-se como concepção político-pedagógica comprometida com a valorização dos sujeitos do campo, de seus saberes, culturas, identidades e modos de vida (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Caldart, 2004; Molina, 2010).

Nessa perspectiva, a escola do campo deve ser compreendida como espaço de formação humana, produção de conhecimento e construção de identidades, a partir das vivências dos sujeitos e dos territórios em que vivem. Para Caldart (2004), a Educação do Campo nasce no movimento das lutas sociais camponesas e situa a escola em um projeto coletivo de emancipação, vinculado ao trabalho, à cultura e à terra (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Todavia, a trajetória educacional das populações rurais foi marcada por exclusões históricas, precarização das escolas, ausência de políticas específicas, falta de infraestrutura, escassez de professores qualificados e currículos pouco articulados às realidades das comunidades, o que ainda afeta a efetivação desse direito (Molina, 2010).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado, o que inclui garantir acesso, permanência e qualidade do ensino às populações rurais

historicamente marcadas por desigualdades (Brasil, 1988, art. 205), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a educação básica rural considere as peculiaridades da vida no campo (Brasil, 1996, art. 28).

Apesar desses avanços legais, a efetivação do direito à Educação do Campo ainda enfrenta obstáculos estruturais. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo assumem papel fundamental na reivindicação e na construção de propostas educativas, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que articula a luta pela reforma agrária à defesa da educação como direito e instrumento de emancipação humana (Caldart, 2004). Foi desse contexto que surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998 por portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (Arroyo; Fernandes, 1999). Nessa perspectiva, o PRONERA articula educação e reforma agrária e busca criar condições para que os assentados participem como protagonistas de sua formação (Arroyo; Fernandes, 1999).

O programa amplia o acesso à educação básica, superior e à formação continuada de jovens e adultos assentados, fortalecendo a presença dos sujeitos do campo nos espaços escolares e universitários e a valorização da identidade camponesa. Em Pernambuco, especialmente no Sertão do São Francisco, essas experiências articulam-se à atuação dos movimentos sociais, à Educação de Jovens e Adultos do Campo e a parcerias com universidades públicas, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Assim, o PRONERA contribui para que trabalhadores e trabalhadoras rurais ocupem o espaço acadêmico como produtores de conhecimento e para romper com

representações que os reduzem ao trabalho braçal e ao atraso, invisibilizando seus saberes.

Contudo, permanecem desafios relacionados à continuidade das políticas públicas, ao fechamento de escolas no campo, à precariedade da infraestrutura, à formação docente, à adequação curricular e à participação dos sujeitos campesinos na elaboração das propostas educacionais. Ainda são limitados os estudos que sistematizam as práticas, os impactos e os desafios do PRONERA nos assentamentos com ênfase em Pernambuco, sobretudo quanto à permanência estudantil e ao reconhecimento dos saberes camponeses. Como mapeamento preliminar, as buscas no Portal de Periódicos da CAPES, no recorte de 2020 a 2025, resultaram em 251 registros únicos, dos quais 246 foram excluídos e 5 compuseram o corpus final, o que evidencia a limitada sistematização científica sobre o tema.

Diante disso, este artigo pergunta: quais práticas, impactos e desafios do PRONERA são evidenciados pela literatura científica brasileira, e de que maneira ela relaciona permanência estudantil e reconhecimento dos saberes camponeses, com ênfase interpretativa em Pernambuco? Parte-se do pressuposto de que o PRONERA contribui para democratizar o acesso à educação nos assentamentos, fortalecer a identidade camponesa e ampliar a participação social, mas que sua consolidação enfrenta limites decorrentes da descontinuidade institucional, da insuficiência de recursos e das dificuldades de implementar práticas pedagógicas contextualizadas.

A pesquisa justifica-se por sua relevância teórica, ao sistematizar a produção científica recente sobre permanência estudantil e

reconhecimento dos saberes camponeses no PRONERA, e por sua relevância prática, ao oferecer subsídios para que universidades, movimentos sociais e gestores públicos fortaleçam políticas de acesso e permanência na Educação do Campo nos assentamentos de Pernambuco. Soma-se a isso a trajetória da autora, vinculada à reforma agrária, à Educação de Jovens e Adultos em assentamento rural e à formação acadêmica realizada por meio do próprio PRONERA.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão integrativa qualitativa, as condições materiais e pedagógicas que favorecem ou dificultam a continuidade dos estudantes no PRONERA, considerando quatro eixos articulados: condições de permanência, Pedagogia da Alternância e vínculo territorial, linguagem acadêmica e reconhecimento, e corresponsabilidade entre universidades, movimentos sociais e comunidades. Assim, o objeto de estudo é a relação entre permanência estudantil e reconhecimento dos saberes camponeses na política de educação promovida pelo PRONERA. Além desta introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão e a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os fundamentos que sustentam a análise: a Educação do Campo como construção histórica e política dos povos campesinos, a atuação dos movimentos sociais, os marcos legais e a trajetória do PRONERA, com destaque para o contexto de Pernambuco. Esse quadro teórico dá sustentação ao problema de pesquisa e à análise do corpus apresentada adiante.

2.1. Educação do Campo: Fundamentos Históricos e Políticos

A Educação do Campo deve ser compreendida como construção histórica, política e pedagógica dos sujeitos coletivos do campo, articulada à defesa do território, da identidade, do trabalho, da cultura camponesa e do direito à escola pública (Caldart, 2004). Ela nasce como contraposição crítica à antiga educação rural, associada a práticas assistencialistas, currículos descontextualizados e subordinação a referências urbanas, e reconhece os povos do campo como sujeitos de direitos, produtores de cultura e de conhecimento (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Saviani (2007) evidencia que a educação brasileira se constituiu em estreita relação com as estruturas sociais, econômicas e políticas do país. A expansão dos cursos superiores a partir de 1808, por exemplo, atendeu prioritariamente às elites, enquanto camponeses, indígenas, africanos escravizados e demais camadas populares permaneceram excluídos da escolarização. A exclusão dos povos do campo não foi, portanto, um fato isolado, mas parte de uma formação social marcada pela concentração fundiária e pela negação dos saberes populares.

Os sujeitos do campo, ademais, não constituem um grupo homogêneo: o campo brasileiro é formado por camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, quebradeiras de coco, pescadores e sertanejos, com culturas, saberes e relações próprias com a terra (Arroyo; Fernandes, 1999). Reconhecer essa diversidade exige políticas educacionais sensíveis aos modos de vida e às formas de organização coletiva dessas populações.

Nessa perspectiva, acesso e permanência são dimensões indissociáveis do direito à educação. A presença física do estudante na universidade não representa inclusão plena quando persistem barreiras econômicas, territoriais e culturais: transporte, alimentação, moradia, cuidado com filhos, materiais didáticos, conectividade e continuidade do financiamento interferem diretamente na frequência, na aprendizagem e na conclusão. O reconhecimento dos saberes camponeses integra esse direito. Freire (2013) critica práticas de transmissão unilateral e defende uma relação educativa baseada no diálogo e na problematização da realidade, o que implica reconhecer estudantes e comunidades como sujeitos portadores de experiências produtivas, políticas, culturais e organizativas.

2.2. Movimentos Sociais e a Distinção Entre Educação Rural e Educação do Campo

A luta pela educação no campo não se reduz à reivindicação por escolas em áreas rurais: expressa uma disputa pelo reconhecimento dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento e de projetos próprios de vida. Se, inicialmente, a luta de muitos trabalhadores rurais estava centrada na conquista da terra, a experiência histórica mostrou que a reforma agrária exigia também acesso ao conhecimento, formação crítica e participação social (Arroyo; Fernandes, 1999). Nesse processo, as mobilizações do MST foram decisivas para articular a luta pela terra ao direito à escola (Caldart, 2004).

Para Munarim (2008), os meados da década de 1990 marcam a consolidação do movimento de Educação do Campo no Brasil, com destaque para o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 na Universidade de

Brasília, e para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que consolidou a expressão Educação do Campo. A II Conferência Nacional, em 2004, reafirmou a necessidade de inserir essa agenda no âmbito das políticas públicas.

A distinção entre educação rural e Educação do Campo expressa concepções diferentes de educação, sociedade e sujeito. A primeira esteve vinculada a uma perspectiva assistencialista e urbanocêntrica, que via a população do campo como atrasada, e a escolas marcadas pela precariedade e pela ausência de políticas específicas. A segunda resulta das lutas sociais e propõe uma formação crítica e emancipadora, que articula conhecimento científico e saberes populares, fortalece a identidade cultural e territorial e reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Caldart, 2004).

2.3. Marcos Legais e Políticas Públicas Educacionais

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988, art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 28, determina que a oferta de educação básica à população rural considere as peculiaridades da vida no campo, com conteúdos e metodologias apropriados, organização escolar própria, inclusive adequação do calendário ao ciclo agrícola e às condições climáticas, e adequação à natureza do trabalho rural (Brasil, 1996, art. 28).

Nesse percurso, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), as Diretrizes Complementares (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe

sobre a política de educação do campo e o PRONERA (Brasil, 2010b). Esses marcos reconhecem as especificidades territoriais, culturais e econômicas das escolas do campo; contudo, sua efetivação depende de financiamento público, continuidade administrativa, formação docente, infraestrutura adequada e participação ativa dos sujeitos campesinos. As políticas educacionais voltadas ao campo devem, assim, ser compreendidas como processos em disputa, atravessados por projetos políticos e lutas sociais, e é nesse campo que o PRONERA se consolida. O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza a linha do tempo dos principais marcos legais e políticos voltados à Educação do Campo.

Quadro 1. Linha do tempo das leis voltadas à Educação do Campo

Ano	Marco legal/político	Impactos para os movimentos sociais
1997	Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.	Documento histórico que reivindicou políticas públicas específicas para a educação em áreas de reforma agrária.
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.	Primeira articulação nacional entre movimentos sociais, universidades e governo para debater a educação rural.
1999	Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.	Consolidou propostas e fortaleceu a luta dos movimentos sociais pela institucionalização da Educação do Campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Reconhecimento oficial da especificidade das escolas

	– Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	do campo pelo Conselho Nacional de Educação.
2004	II Conferência Nacional de Educação do Campo.	Criação da SECAD e da Coordenação de Educação do Campo no Ministério da Educação; a secretaria passou a denominar-se SECADI em 2011.
2007	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).	Expansão da formação de professores para atuar em escolas rurais.
2008	Diretrizes Complementares para Educação do Campo.	Estabeleceu parâmetros para cursos de Licenciatura em Educação do Campo.
2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e fortalecimento do PRONERA.	Espaço de articulação política e acadêmica; PRONERA ampliado para apoiar programas de graduação e pós-graduação em assentamentos.
2013	Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).	Política pública abrangente para garantir acesso e qualidade da educação em áreas rurais.
2013	Programa Escola da Terra.	Voltado para formação continuada de professores e fortalecimento das escolas do campo.
2023	Recriação da SECADI e da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC).	Retomada das políticas de diversidade e fortalecimento da Educação do Campo, incluindo diretrizes para a Pedagogia da Alternância.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2001, 2002, 2008, 2010b, 2025).

2.4. O PRONERA: Trajetória, Alternância e Diálogo de Saberes

O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998 e articula o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, instituições públicas de ensino e movimentos sociais, tendo como público principal jovens e adultos de projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra, além de comunidades quilombolas e outros beneficiários previstos em suas normas (Arroyo; Fernandes, 1999; Incra, 2016). Inicialmente voltado ao enfrentamento do analfabetismo e à escolarização básica, passou a apoiar também ensino médio, formação profissional, graduação e pós-graduação.

A 2ª Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária registrou que, entre 1998 e 2011, 164.894 educandos foram beneficiados, em 320 cursos ofertados por 82 instituições de ensino (Incra; IPEA, 2015). Esses números constituem o levantamento nacional consolidado mais recente sobre a trajetória acumulada do programa e são tomados como referência histórica; a sistematização do alcance do PRONERA por nível de escolarização, para o período de 2020 a 2025, permanece como lacuna na literatura.

Um dos princípios centrais do programa é a formação contextualizada, construída em diálogo com os territórios. Nesse processo, a Pedagogia da Alternância articula tempo-escola e tempo-comunidade e favorece a circulação entre estudo acadêmico e vida territorial, permitindo que questões concretas dos assentamentos sejam analisadas no processo formativo (Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023; Pereira, 2021). A alternância,

contudo, não deve ser reduzida a uma organização de calendário; requer acompanhamento pedagógico, planejamento integrado e compromisso institucional.

Essa orientação aproxima o PRONERA da extensão rural entendida como processo educativo. A Lei nº 12.188/2010 define a assistência técnica e extensão rural como serviço de educação não formal e continuada, orientado por metodologias participativas (Brasil, 2010a), e Freire (2013) propõe substituir a extensão como transferência de conhecimentos prontos por uma comunicação dialógica com os camponeses. Experiências como a Residência Agrária e os cursos de Ciências Agrárias apoiados pelo programa materializam essa articulação entre formação acadêmica, território e participação dos sujeitos do campo.

A trajetória do PRONERA revela, porém, desafios importantes: descontinuidade institucional, instabilidade de financiamento, fechamento de escolas rurais, dificuldades de permanência estudantil e preconceito estrutural contra os sujeitos do campo. Segundo o Censo Escolar, o número de escolas de educação básica no campo reduziu-se significativamente entre 1998 e 2023, o que evidencia a contradição entre os avanços de políticas como o PRONERA e a permanência de processos que fragilizam o direito à Educação do Campo (INEP, 2024).

2.5. Educação do Campo em Pernambuco: Impactos e Desafios

Em Pernambuco, a Educação do Campo dialoga com trajetórias de luta pela terra, com a Educação de Jovens e Adultos do Campo e com a articulação entre o MST e o poder público (Molina; Jesus, 2004). Universidades e institutos federais, como a UNIVASF, a UPE e

o IFPE, têm contribuído para formar educadores e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas nas áreas de assentamento, inclusive no Sertão do São Francisco.

Entre os principais desafios, destaca-se o ingresso e a permanência no ensino superior. Muitos jovens camponeses tiveram trajetórias escolares interrompidas pelo trabalho na agricultura familiar e enfrentam processos seletivos que desconsideram as desigualdades formativas entre estudantes urbanos e rurais. A garantia de formação vinculada ao território exige, assim, políticas de acesso, permanência e valorização dos projetos de vida camponeses, sem reproduzir a ideia de que continuar estudando implica deixar o campo.

Em síntese, o referencial evidencia que a Educação do Campo resulta de lutas históricas por terra, território, escola pública e reconhecimento dos sujeitos campesinos como produtores de conhecimento. O PRONERA configura-se como política estratégica ao articular reforma agrária, educação e formação acadêmica, mas sua continuidade depende de financiamento público, compromisso institucional, permanência estudantil e enfrentamento do preconceito contra os povos do campo. A literatura consultada sustenta, assim, o problema desta pesquisa: acesso, permanência e reconhecimento dos saberes camponeses aparecem associados, mas os estudos que os analisam em conjunto no PRONERA, sobretudo em Pernambuco, ainda são poucos, o que justifica uma revisão integrativa mais aprofundada. Essas categorias orientam a leitura do corpus apresentada nas seções seguintes.

3. METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de revisão integrativa da literatura, procedimento que reúne, seleciona e analisa produções científicas já publicadas sobre determinado tema. Como o corpus recuperado reúne estudos de diferentes regiões brasileiras, a investigação assume alcance nacional e confere ênfase interpretativa a Pernambuco. O percurso seguiu as seis fases propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010): elaboração da pergunta norteadora; busca ou amostragem na literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados; e apresentação da revisão integrativa.

A busca foi realizada exclusivamente no Portal de Periódicos da CAPES, escolhido por sua abrangência, confiabilidade e concentração de produção acadêmica, entre janeiro e junho de 2026, no campo de pesquisa geral. Foram utilizadas, em língua portuguesa, as seguintes combinações: “PRONERA” AND “educação no campo”; “Educação” AND “assentamento”; “PRONERA” AND “Universidade”; “PRONERA” AND “educação” AND “assentamento” AND “universidade”; essa mesma combinação acrescida de “Pernambuco”; “PRONERA” AND “assentamentos rurais” AND “pós-graduação”; “PRONERA” AND “Reforma Agrária”; e “PRONERA” AND “Universidade” AND “Movimentos Sociais”. Os primeiros filtros de busca foram acessados em 20 de maio de 2026. Em todas as buscas, aplicaram-se os filtros de publicação de 2020 a 2025, idioma português e texto completo, mantendo constantes as combinações, o campo pesquisado, os filtros e a data para assegurar a rastreabilidade do levantamento. O recorte de 2020 a 2025 foi definido para examinar a produção recente no contexto das descontinuidades das políticas de Educação do Campo observadas a partir de 2016 (Souza et al., 2023) e da recomposição institucional iniciada em 2023.

Foram incluídos os estudos publicados de 2020 a 2025, em língua portuguesa, de caráter científico e disponíveis na íntegra (artigos de periódicos, editoriais de periódicos científicos, trabalhos completos em anais de eventos e capítulos de livro), que analisassem de forma substantiva o PRONERA em articulação com a Educação do Campo, a reforma agrária, os assentamentos rurais, as políticas públicas educacionais ou a formação dos sujeitos do campo. Também se exigiu que abordassem ao menos uma das dimensões de análise (práticas pedagógicas; impactos sociais, acadêmicos ou políticos; desafios institucionais e estruturais) e que tratassem de Pernambuco ou, quando referentes a outras regiões, oferecessem contribuição teórica, metodológica ou analítica pertinente ao contexto pernambucano.

Foram excluídos os registros duplicados; as publicações fora do período ou do idioma; os registros sem texto completo ou com informações insuficientes; os textos que apenas mencionassem o PRONERA ou temas correlatos, sem análise substantiva; os estudos de outras regiões sem contribuição pertinente ao contexto pernambucano; as produções que não abordassem nenhuma das dimensões de análise; os documentos sem caráter científico, como matérias jornalísticas, blogs, textos opinativos e materiais de divulgação; e as teses, dissertações, monografias e resumos simples ou expandidos.

A seleção ocorreu em duas etapas sucessivas: leitura de títulos e resumos, com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, e leitura integral das produções potencialmente elegíveis para confirmar a aderência ao objeto, à pergunta norteadora e às dimensões de análise. Após o controle de duplicidades e sobreposições, consolidaram-se 251 registros únicos, dos quais 246 foram excluídos

por não atenderem aos critérios e 5 estudos compuseram o corpus final. Assim, o universo da pesquisa corresponde às publicações recuperadas no Portal de Periódicos da CAPES com os descritores e filtros indicados, e a amostra, aos cinco estudos selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão. A restrição a uma única fonte de busca limita a abrangência do levantamento, pois parte da produção pode estar na SciELO, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em repositórios institucionais, e impede tratá-lo como inventário exaustivo da produção nacional ou pernambucana.

Dos cinco estudos incluídos extraíram-se, em matriz elaborada pela autora, a autoria, o ano, o título, o tipo de documento, o contexto territorial, o objetivo, os procedimentos metodológicos, as práticas pedagógicas, os impactos, os desafios e as principais contribuições. Na análise crítica, considerou-se também o tipo e o alcance da evidência de cada estudo, o que permitiu distinguir a evidência direta de Pernambuco da evidência nacional ou de outros estados. A seleção, a extração, a codificação e a análise foram conduzidas por uma única revisora, sem dupla revisão independente, e não foi aplicada avaliação formal da qualidade metodológica dos estudos.

A análise de conteúdo (Bardin, 2016) compreendeu pré-análise, com leitura flutuante dos estudos e retomada da pergunta norteadora; exploração do material, com leitura integral e codificação por unidades de registro temáticas; e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação em diálogo com o referencial teórico. A leitura partiu de três eixos definidos a priori a partir da pergunta norteadora e dos objetivos: práticas pedagógicas, impactos e desafios. As unidades de registro foram agrupadas por recorrência e proximidade de sentido e organizadas em quatro eixos coerentes com a pergunta e o objetivo do estudo: condições materiais de

permanência; Pedagogia da Alternância e vínculo territorial; linguagem acadêmica, preconceito e reconhecimento; e articulação entre universidade, movimentos sociais e comunidades. Essa organização orientou a apresentação e a discussão dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo (Bardin, 2016) organizou os achados dos cinco estudos do corpus em quatro eixos, apresentados nas subseções seguintes. O Quadro 2 reúne os estudos incluídos, com seu foco e seus principais resultados.

Quadro 2. Estudos que compõem o corpus da revisão integrativa

Autoria e ano	Foco do estudo	Síntese dos resultados
Maciel, Piatti e Souza (2020)	O PRONERA como política de inclusão na educação superior.	É conquista social, mas limitado por cortes de recursos e desigualdades estruturais.
Pereira (2021)	Formação de educadores do campo em Pernambuco (UPE, Campus Mata Norte).	Valoriza o PRONERA, os saberes camponeses e a formação docente crítica.
Santos, Santos Neto e Bezerra Neto (2023)	Curso de Especialização em Educação do Campo da UFSCar, em parceria com o PRONERA.	A Pedagogia da Alternância ampliou o acesso de trabalhadores rurais à pós-graduação; formaram-se 41 especialistas.
Souza et al. (2023)	Trajetória das políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil.	Evidencia avanços legais e institucionais, mas aponta descontinuidade e fragilização após 2016.
Pacheco (2025)	Experiência docente do PRONERA no	Aponta inclusão, dificuldades de

	Assentamento Normandia, em Caruaru (PE).	permanência e preconceito acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O corpus reúne estudos de abrangência nacional e interestadual e dois estudos com evidência direta de Pernambuco: Pereira (2021), na UPE, Campus Mata Norte, e Pacheco (2025), no Assentamento Normandia, em Caruaru. Predominam análises bibliográficas e documentais e relatos de experiência.

4.1. Permanência Como Condição Material do Direito à Educação

Os estudos analisados permitem compreender que a permanência resulta de uma rede de condições interdependentes. Distâncias entre assentamentos e instituições, oferta irregular de transporte, custos de deslocamento, alimentação, hospedagem e acesso a materiais afetam a continuidade do percurso formativo. A instabilidade do financiamento agrava essas dificuldades porque pode interromper calendários, bolsas, atividades de campo e apoio logístico (Maciel; Piatti; Souza, 2020; Souza et al., 2023). Maciel, Piatti e Souza (2020) documentam essa instabilidade: até 2015 foram liberados cerca de R$ 500 milhões ao PRONERA e, depois, os valores anuais foram de R$ 27 milhões em 2016, R$ 14,8 milhões em 2017, R$ 19,7 milhões em 2018, R$ 8,3 milhões em 2019 e R$ 13,3 milhões em 2020. Esse achado confirma que acesso e permanência são dimensões indissociáveis do direito à educação, garantido pela Constituição (Brasil, 1988, art. 205).

Esses elementos mostram que o acesso formal ao curso constitui apenas a etapa inicial da inclusão. Quando transporte, alimentação,

moradia e recursos pedagógicos não são assegurados de modo contínuo, o estudante precisa administrar carências que competem com o tempo destinado ao estudo. Nessa situação, dificuldades produzidas pela organização da política podem ser interpretadas equivocadamente como falta de empenho individual, ocultando o caráter estrutural dos obstáculos à permanência.

Os obstáculos incidem de maneira desigual. Estudantes que conciliam trabalho agrícola, responsabilidades comunitárias e cuidado familiar dispõem de tempos formativos diferentes dos pressupostos pela rotina universitária convencional. Entre as mulheres do campo, as tarefas domésticas e o cuidado com filhos podem ampliar as exigências para participar das etapas presenciais (Pacheco, 2025). Assim, uma política de permanência coerente com a Educação do Campo precisa reconhecer trajetórias concretas e prever apoios compatíveis com elas, em vez de transferir ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por superar desigualdades estruturais.

4.2. Pedagogia da Alternância e Vínculo Territorial

A articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade aparece como prática capaz de reduzir o afastamento entre formação e território. Durante o tempo-escola, os estudantes acessam conteúdos sistematizados, bibliotecas, debates e orientação docente. No tempo-comunidade, relacionam esses conhecimentos a problemas, saberes e iniciativas dos assentamentos. Essa circulação contribui para que a escolarização não seja entendida como caminho obrigatório de saída do campo (Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023; Pereira, 2021; Pacheco, 2025). No curso de Especialização em Educação do Campo da UFSCar, realizado entre

2016 e 2018, 130 candidatos de diferentes estados disputaram 50 vagas e 41 especialistas se formaram, o que indica demanda por formação específica e mostra a alternância como meio de acesso à pós-graduação sem afastar os estudantes de seus territórios (Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023).

A alternância também amplia as possibilidades de atribuir sentido social ao conhecimento acadêmico. Ao retornar à comunidade com questões construídas no curso e levar ao espaço universitário experiências observadas no território, o estudante participa de um movimento de reflexão que aproxima teoria e realidade. Desse modo, o território deixa de ser apenas o lugar de origem do estudante e passa a integrar o próprio processo de investigação e produção do conhecimento.

Entretanto, a alternância não produz esses efeitos automaticamente. Sua potência depende de mediação pedagógica, integração curricular, acompanhamento docente e planejamento coletivo. Sem essas condições, o tempo-comunidade pode ser tratado como atividade acessória e desconectada dos componentes acadêmicos. Quando efetivamente integrado ao curso, fortalece vínculos de pertencimento, favorece pesquisas comprometidas com demandas comunitárias e amplia a participação das comunidades no processo educativo.

4.3. Linguagem Acadêmica, Preconceito e Reconhecimento

A literatura também evidencia tensões relacionadas à linguagem acadêmica. Normas de escrita e apresentação científica são importantes para a circulação do conhecimento, mas podem converter-se em mecanismos de exclusão quando utilizadas para

desqualificar modos de falar, narrar e interpretar próprios das comunidades rurais (Pacheco, 2025). A aprendizagem da linguagem acadêmica deve ampliar repertórios, não exigir o apagamento da identidade camponesa.

Essa distinção é central para compreender o reconhecimento como dimensão da permanência. O estudante pode continuar formalmente matriculado e, ainda assim, experimentar uma inserção marcada pelo silenciamento de suas referências culturais e territoriais. Quando somente uma forma de expressão é considerada legítima, a universidade limita a participação e enfraquece a possibilidade de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes construídos na experiência comunitária. Essa leitura converge com a crítica de Freire (2013) à transmissão unilateral e com a defesa do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes dos estudantes.

O preconceito contra os sujeitos do campo manifesta-se em estereótipos que associam ruralidade a atraso, incapacidade intelectual ou ausência de cultura (Pacheco, 2025). Essas representações afetam autoestima, participação em sala e sentimento de pertencimento. Seu enfrentamento requer formação de docentes, espaços de escuta, revisão de práticas avaliativas e reconhecimento institucional da diversidade de conhecimentos. Tais medidas não significam reduzir o rigor acadêmico, mas criar condições para que ele seja construído sem deslegitimar identidades, linguagens e trajetórias. Pereira (2021) também registra que a Educação do Campo ainda enfrenta preconceito e descrédito, o que exige formação de professores atenta às especificidades e às identidades dos sujeitos do campo.

4.4. Universidade, Movimentos Sociais e Corresponsabilidade

A participação dos movimentos sociais diferencia o PRONERA de políticas formuladas exclusivamente de cima para baixo. Movimentos e comunidades colaboram na identificação de demandas, na mobilização dos estudantes, na organização de tempos e espaços e no acompanhamento das turmas. Essa presença contribui para aproximar a instituição das realidades territoriais e para tratar os sujeitos da reforma agrária como participantes da política, e não apenas como beneficiários (Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023; Pereira, 2021; Pacheco, 2025; Maciel; Piatti; Souza, 2020). Essa articulação confirma a compreensão da Educação do Campo como construção política dos sujeitos coletivos (Caldart, 2004).

A participação social também funciona como mediação entre as exigências acadêmicas e as condições concretas de vida dos estudantes. Ao comunicar necessidades, acompanhar dificuldades e colaborar com a organização formativa, movimentos e comunidades ajudam a tornar visíveis fatores que poderiam permanecer externos ao planejamento universitário. Essa interlocução amplia a capacidade institucional de responder a problemas de permanência sem desvinculá-los do contexto territorial.

Às universidades cabe assegurar qualidade acadêmica sem reproduzir uma hierarquia que considere apenas o conhecimento científico como legítimo. O diálogo entre saberes não significa abandonar rigor metodológico, mas construir perguntas, currículos e práticas de extensão capazes de relacionar teoria e realidade. A corresponsabilidade entre poder público, instituições de ensino, movimentos e comunidades é, portanto, indispensável para transformar acesso em permanência, conclusão e produção compartilhada de conhecimento. Maciel, Piatti e Souza (2020)

alertam, ainda, que o discurso da inclusão, no sistema capitalista, tende a minimizar desigualdades sem alterar as estruturas que as produzem, o que reforça a necessidade de políticas capazes de enfrentá-las.

Em conjunto, os quatro eixos mostram que permanência material e reconhecimento simbólico não constituem dimensões separadas. As condições de estudo viabilizam a presença; a Pedagogia da Alternância preserva o vínculo territorial; o diálogo entre saberes favorece participação e pertencimento; e a articulação entre instituições, movimentos e comunidades sustenta respostas coerentes com as trajetórias dos estudantes. A inclusão promovida pelo PRONERA torna-se mais consistente quando essas dimensões são tratadas como partes de uma mesma política educacional.

4.5. Síntese dos Achados

Os cinco estudos convergem na compreensão da Educação do Campo e do PRONERA como conquistas sociais resultantes da luta dos movimentos do campo e da atuação das universidades públicas (Souza et al., 2023; Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023; Maciel; Piatti; Souza, 2020). Em contrapartida, apontam desafios persistentes: descontinuidade das políticas públicas, fragilidade do financiamento, dificuldades de permanência, distância entre universidade e comunidades rurais e preconceito contra os saberes e os modos de vida camponeses (Souza et al., 2023; Maciel; Piatti; Souza, 2020; Pacheco, 2025).

A Pedagogia da Alternância aparece como metodologia que aproxima universidade, território e prática social e favorece a permanência dos estudantes vinculados às suas comunidades

(Santos; Santos Neto; Bezerra Neto, 2023; Pereira, 2021; Pacheco, 2025; Maciel; Piatti; Souza, 2020). Os estudos indicam, ainda, que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e o reconhecimento dos sujeitos do campo. Pacheco (2025) relata que críticas ao vocabulário dos estudantes afetaram a autoestima da turma e reforçaram a pressão para abandonar formas de expressão próprias das comunidades, o que mostra que a linguagem acadêmica pode operar como barreira simbólica.

Quanto à abrangência territorial, a evidência é mista: apenas Pereira (2021) e Pacheco (2025) constituem evidências empíricas de Pernambuco, enquanto os demais estudos oferecem evidências nacionais ou de outros estados. Como predominam análises bibliográficas e documentais e relatos de experiência, os resultados indicam contribuições e efeitos relatados, e não causalidade demonstrada.

Em resposta à pergunta de pesquisa, os estudos mostram, como práticas, a formação contextualizada, a Pedagogia da Alternância e a articulação entre universidades, movimentos sociais e assentamentos; atribuem ao PRONERA contribuições para o acesso, a permanência, a identidade camponesa e a valorização dos saberes rurais; e apontam como desafios a descontinuidade institucional, a instabilidade do financiamento, a infraestrutura, o transporte, a permanência estudantil e o preconceito. O pressuposto da Introdução é sustentado em âmbito nacional. Em Pernambuco, porém, só Pereira (2021) e Pacheco (2025) oferecem evidência direta, o que impede generalizar os achados para todo o estado. O Quadro 3 sintetiza o território e o tipo de evidência de cada estudo e os eixos em que contribui.

Quadro 3. Território, tipo de evidência e eixos de cada estudo

Estudo	Território ou abrangência	Tipo de evidência	Eixos em que contribui
Maciel, Piatti e Souza (2020)	Abrangência nacional	Pesquisa bibliográfica e documental	Condições materiais; articulação (4.1 e 4.4)
Pereira (2021)	UPE, Campus Mata Norte (PE)	Estudo qualitativo com observação participante e pesquisa documental	Alternância; linguagem e reconhecimento; articulação (4.2 a 4.4)
Santos, Santos Neto e Bezerra Neto (2023)	UFSCar, São Carlos (SP), com estudantes de dez estados	Revisão documental e pesquisa bibliográfica com enfoque histórico	Alternância; articulação (4.2 e 4.4)
Souza et al. (2023)	Abrangência nacional	Análise bibliográfica, histórica e normativa	Condições materiais (4.1)
Pacheco (2025)	Assentamento Normandia, Caruaru (PE)	Relato e reflexão de experiência docente	Condições materiais; alternância; linguagem e reconhecimento; articulação (4.1 a 4.4)

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos cinco estudos do corpus.

Em síntese, os achados reforçam que acesso, permanência e reconhecimento dos saberes camponeses formam uma mesma agenda de política educacional. Persiste, porém, a escassez de estudos específicos sobre Petrolina e o Sertão pernambucano, o que constitui lacuna e agenda para novas pesquisas.

5. CONCLUSÃO

O objetivo do estudo é atingido. A revisão identifica as condições materiais e pedagógicas que favorecem ou dificultam a continuidade dos estudantes no PRONERA. Em resposta à pergunta de pesquisa, a formação contextualizada e a Pedagogia da Alternância são as práticas centrais. A literatura atribui ao PRONERA a ampliação do acesso e da permanência e a valorização dos saberes camponeses. Os principais desafios são a descontinuidade institucional e a instabilidade do financiamento. Permanência estudantil e reconhecimento dos saberes são dimensões interdependentes.

O pressuposto da pesquisa é parcialmente confirmado. Em âmbito nacional, o PRONERA contribui para democratizar o acesso à educação e fortalecer a identidade camponesa. Sua consolidação depende de continuidade institucional, financiamento adequado e práticas pedagógicas contextualizadas. Em Pernambuco, apenas dois estudos oferecem evidência direta, na UPE, Campus Mata Norte, e no Assentamento Normandia, em Caruaru. Essa evidência não permite generalizar o pressuposto para todo o estado.

A escassez de estudos sobre Petrolina e o Sertão do São Francisco é um achado da revisão. O corpus não traz evidência específica sobre esses territórios, o que define uma agenda de pesquisa. A principal

contribuição teórica é tratar acesso, permanência e reconhecimento como partes de uma mesma política educacional. Na prática, o estudo aponta a necessidade de assistência estudantil adequada às realidades rurais, planejamento integrado da alternância, formação docente para a diversidade e participação efetiva das comunidades.

O estudo tem limites. O corpus é reduzido e a busca se restringe a uma única base. A seleção e a análise cabem a uma única revisora, sem avaliação formal da qualidade dos estudos. Por isso, os resultados não esgotam a produção nacional nem a pernambucana. Estudos futuros podem ampliar as bases consultadas, adotar dupla revisão independente e aplicar avaliação formal da qualidade. Também podem investigar experiências no Sertão do São Francisco e em Pernambuco.

Acesso, permanência e reconhecimento formam uma mesma política educacional. Essa política exige a Educação do Campo como política de Estado, com financiamento público contínuo, compromisso das universidades públicas e participação das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

_____. **Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010.** Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER). Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12188.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da

República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002. Acesso em: 29 out. 2026.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo.** Novo Pronacampo. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo/linha-do-tempo. Acesso em: 29 out. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **II PNERA:** Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Ipea, 2015. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520. Acesso em: 29 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Brasília, DF: INCRA, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

MACIEL, Carina Elisabeth; PIATTI, Celia Beatriz; SOUZA, Gisele da Rocha. Inclusão, educação superior e educação do/no campo: o PRONERA no contexto do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1068-1092, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14332.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília, DF: MDA; MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação,** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em:

https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19. Acesso em: 29 out. 2026.

PACHECO, Lwdmila Constant. Educação do campo antipatriarcal e coletivista: experiência docente do PRONERA no Assentamento Normândia em Caruaru, Pernambuco. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 222-236, 2025.

PEREIRA, Ana Maria Sotero. Pedagogia da alternância e a curricularização da extensão popular na formação inicial de professores. **Revista Educação e Fronteiras,** Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021018, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16509.

SANTOS, Patric Oberdan dos; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a democratização do ensino superior público: o registro da experiência do curso de especialização em Educação no Campo da UFSCar. **Revista Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 12, n. 1, 2023. DOI: 10.14393/repod-v12n1a2023-67547.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134.

SOUZA, Vilma Aparecida de; RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Raquel Aparecida. Políticas públicas e educação do campo. Editorial. **Revista Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 12, n. 1, 2023. DOI: 10.14393/repod-v12n1a2023-67674.

[1] Licenciada em História pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestranda em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR)-UNIVASF.