

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO CAMPO CEARENSE: ENTRE A PEDAGOGIA DA TERRA, A LUTA SOCIAL E A EMANCIPAÇÃO

Cybely Ribeiro de Oliveira Varela¹; Karla Raphaella Costa Pereira², Francisco Anderson Varela Bezerra³; **Francisco Kelverton Rodrigues da Silva**⁴

¹Mestranda em Educação (PPGE UECE), professora da educação básica,
cybely.ribeiro@aluno.uece.br

²Doutora em Educação e em Letras, professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA),
karla.costa@ufersa.edu.br

³Mestrando em Educação (PPGE UECE), anderson.varela@aluno.uece.br

⁴Mestrando em Educação (PPGE UECE), professor da educação básica,
francisco.kelverton@aluno.uece.br

Resumo: O presente artigo discute a fundamentação teórico-pedagógica da formação de professoras do campo cearense, atuantes em áreas de assentamentos no Estado do Ceará. O estudo aprofunda pesquisa realizada no âmbito do curso de pedagogia cujo objeto foi a formação profissional das professoras do campo cearense, especificamente dedica-se à fundamentação teórica. Evidenciou-se que a formação docente para o contexto da educação do campo no Ceará exige uma ruptura radical com os modelos genéricos das licenciaturas tradicionais. A discussão empreendida aponta para a urgência de uma preparação que contemple a Pedagogia da Terra e os princípios da alternância, garantindo que os educadores se reconheçam como intelectuais orgânicos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo Cearense. Formação Docente. Pedagogia da Terra. Feminismo Camponês e Popular.

Introdução

O cenário educacional do campo cearense é indissociável de um processo histórico marcado por tensões geográficas, políticas e sociais. Sob a lógica das Sesmarias, o sertão nordestino foi rotulado como improdutivo pela visão colonizadora que considerava o semiárido inadequado ao modelo açucareiro (Alegre, 1989). Contudo, o Ceará — majoritariamente sertanejo, revela complexidade que supera o estigma da escassez: apesar das adversidades climáticas, constitui-se como espaço de resistência, vida e produção, estruturado inicialmente pela economia do gado e do algodão e, posteriormente, tensionado pelo avanço do capitalismo e do agronegócio (Barroso, 2019).

Metodologicamente, esta é uma pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada no materialismo histórico. O trabalho buscou compreender a essência da realidade para além de

suas aparências imediatas (Marx; Engels, 2007), compreendendo a totalidade, não como uma mera soma das partes, mas como a articulação dinâmica entre elas.

No atual contexto cearense, a educação do/no campo emerge como conquista dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e não como concessão estatal. Em oposição à lógica do capital, que subordina a escola ao mercado (Soares, 2006), a educação do campo vincula-se à identidade, à cultura e aos interesses da classe trabalhadora. No Ceará, materializou-se em experiências como os assentamentos 25 de maio e Tiracanga, além da consolidação da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que articulam práxis e conhecimento científico (SEDUC, 2016).

Apesar de avanços normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, persiste o desafio da formação docente, ainda marcada por uma perspectiva urbana que negligencia saberes territoriais (Silva, 2004). Urge, portanto, uma formação que compreenda a educação como prática de liberdade (Freire, 1987) e prepare educadores comprometidos com a transformação social e a valorização do campo.

Destaca-se, ainda, o protagonismo das mulheres camponesas que, por meio do Feminismo Camponês e Popular, enfrentam opressões de gênero, raça e classe e ressignificam a Educação do Campo como processo de conscientização e libertação (MMC, 2018). Nesse horizonte, a Pedagogia da Terra consolida-se ao articular educação, trabalho e cultura, assegurando o protagonismo dos sujeitos do campo.

Este artigo busca desvelar a realidade educacional cearense a partir da articulação entre história, luta social, território, gênero e formação docente, analisando como tais dimensões podem fundamentar uma escola que não apenas escolarize, mas emancipe os sujeitos do campo.

Desvendando a realidade educacional no campo cearense: características e desafios

Nesta seção, analisa-se a constituição histórica do Ceará e, consequentemente, do campo cearense. O sertão nordestino formou-se a partir da doação de Sesmarias¹ e foi

¹ A primeira lei que regulamentou a apropriação das terras brasileiras foi o regime de doação de terras pelas sesmarias, inspirada na legislação do Império Romano. A Lei das Sesmarias foi aprovada em Portugal, no ano de 1375, e estabelecia a praxe da concessão de terras a particulares, objetivando a efetiva ocupação (Jahnel, 2017, p. 1).

classificado pelos colonizadores como espaço inapropriado, devido ao solo arenoso, à escassez de água e à ausência de matas, tornando-o “inviável para o empreendimento açucareiro” (Alegre, 1989, p. 2). Essa desvalorização consolidou a imagem do campo como território improdutivo, percepção que ainda persiste.

Como destaca Barroso (2019), entretanto, o Ceará é majoritariamente sertanejo, composto por terras cristalinas e sedimentares, vegetação espinhenta e clima semiárido de chuvas breves e incertas. Apesar das adversidades, o autor revela a beleza do território ao afirmar que “as serras recortam o horizonte de suavidades, feito uma paisagem lunar” (Barroso, 2019, p. 15), indicando que, mesmo na aridez, há vida e resistência.

A economia sertaneja estruturou-se no algodão e na pecuária. No século XIX, o cultivo do algodão levou ao cercamento das terras, enquanto o gado passou ao confinamento (Barroso, 2019). A pecuária expandiu-se nas áreas impróprias à cana-de-açúcar, atendendo aos mercados internos (Alegre, 1989). Conforme Germani (2006, *apud* Lima, 2018), a Lei de Sesmarias originou o direito agrário brasileiro, instituindo uma lógica de distribuição fundiária posteriormente tensionada por latifundiários e pelo capitalismo.

Desse processo, consolidou-se um campo marcado pela exploração e pela precarização do trabalho, intensificadas com a expansão do agronegócio², o que aprofundou o empobrecimento das famílias agricultoras.

Neste sentido, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo, tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar. Na perspectiva do capital, a educação não oportuniza a estes sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão a essa lógica excludente (Soares, 2006, p. 2).

Duarte (2003) afirma que as perspectivas de exclusão integram a lógica empresarial de produção, sendo o capital elemento central para compreender a instabilidade no espaço camponês. Ao sistema capitalista não interessa romper com a representação do campo como espaço inferior à cidade, por isso os movimentos sociais, junto ao povo camponês, lutam para desconstruir essa imagem histórica de atraso; debate fundamental para a superação de formas de repressão.

² “Pressupõe a combinação entre o latifúndio e a dependência de insumos industriais. É a redução da taxa de lucro na indústria que determina a tendência do capital em migrar para ramos menos produtivos, como a agricultura, no sentido de obter lucro suplementar. Por sua característica monopolista, a renda da terra gera condições especiais de produção que permitem transferência de valor para capitais com uma composição orgânica mais elevada” (Rocha, 2013, p. 4).

Nessa direção, Saviani (1994), fundador da Pedagogia Histórico-crítica, explicita a intencionalidade do sistema, ao consolidar, entre sujeitos urbanos, a percepção do camponês como atrasado ou rústico. O campo passa, assim, a ser visto como subordinado ao projeto econômico capitalista, o que evidencia a necessidade de mecanismos de transformação social. É nesse contexto, articulada à reforma agrária, que emerge a luta pela educação camponesa.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling *et al.*, 1999, *apud* Caldart, 2012, p. 258).

As mobilizações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificaram as intervenções do capitalismo e passaram a defender um campo livre da exploração do trabalho, do agronegócio e dos latifundiários que se apropriam da força camponesa.

Nessa perspectiva, a educação assume papel central na formação dos sujeitos. Caldart (2012) a compreende como educação dos sujeitos do campo, instrumento de identificação com o território e mediação política no enfrentamento das desigualdades capitalistas. Instaura-se, assim, a luta por um processo educativo alinhado aos interesses da classe trabalhadora do campo e de seus filhos, fundamentado em direitos essenciais como educação, alimentação e moradia.

No Ceará, essa construção vincula-se à luta pela terra. Desde o início da década de 1980, o MST intensificou conflitos nas fazendas, resultando nos assentamentos 25 de maio, em Madalena, e Tiracanga, em Canindé, primeiros territórios conquistados pelo movimento no estado. O MST, portanto, ocupa lugar central nas reflexões sobre educação, pois articula a luta pela terra ao direito à escolarização, ao criar escolas do e no campo em territórios historicamente negligenciados. A educação configura-se, assim, como ferramenta estratégica de fortalecimento social, articulada aos saberes construídos pelos sujeitos e voltada à transformação consciente da realidade.

Este é o horizonte que define o carácter da educação do MST; processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialista (Princípios da Educação do MST, 2000, p. 10).



A Pedagogia da Alternância é o método das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que articula a práxis, saberes vivenciados por estudantes e famílias, ao tempo-escola, com intervenções voltadas ao fortalecimento das comunidades.

Assim como a Educação do Campo no Ceará não se compreende sem as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também é imprescindível reconhecer o papel das EFA que se originaram no Espírito Santo a partir da organização das escolas do campo cearense.

Nesse percurso, o Ceará avançou com a abertura de escolas em áreas de assentamento e, por volta de 2010, iniciou a construção de institutos em parceria com assentados. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 passou, então, a orientar a articulação entre saberes camponeses e conhecimento científico, estabelecendo, em seu Art. 35, que

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Assim, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), o quadro atuante das escolas é o que segue:

Entre estas escolas, estão 8 unidades, localizadas em áreas de assentamento, com 2.074 alunos matriculados, 141 professores lotados e 12 agrônomos. São denominadas de escolas do campo por desenvolverem uma proposta pedagógica, no âmbito da organização curricular, identificada com o contexto da realidade socioeconômica e cultural em que está inserida e sintonizada com as aspirações das populações que ali habitam, buscando refletir a identidade e cultura camponesas. As ações desenvolvidas por essas escolas ocorrem em permanente diálogo com seus gestores, professores, servidores e com o setor de Educação do MST (SEDUC, 2022).

À luz da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, especialmente do Art. 35, as escolas do campo exercem, de forma autônoma e articulada, metodologias próprias orientadas às necessidades da juventude camponesa, tendo no diálogo permanente com esses sujeitos um diferencial de um projeto comprometido com a transformação social.

Embora o Ceará tenha avançado na educação voltada ao povo do campo, ainda é necessário fortalecer e ampliar políticas e práticas que garantam melhorias efetivas para a vida no e do campo.

Formação nas licenciaturas para atuação no campo: compreendendo suas singularidades

A ausência de debate, nos cursos de licenciatura, sobre o desenvolvimento dos educandos decorre de uma concepção formativa que desconsidera o território em que estão inseridos. Analisar esse processo permite compreender tanto a configuração atual desses cursos quanto suas potencialidades e lacunas. Silva (2004) afirma que, no contexto da modernização da sociedade brasileira, a educação consolidou-se como serviço público essencial e instrumento estratégico para a construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, tornou-se imprescindível

[...] reivindicar do Estado ações educacionais que garantisse a formação de funcionários adaptados às novas funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos (Silva, 2004, p. 31).

A citação acima reforça a necessidade de exigir do Estado políticas que garantam tanto a formação de profissionais qualificados para a gestão e funções especializadas quanto a constituição de intelectuais comprometidos com a escola do campo e com a realidade dos educandos. Nessa perspectiva, Freire (1987) compreende a educação não como mera transmissão de conteúdos, mas como prática de liberdade, conscientização e transformação social.

Diante da complexidade da docência, torna-se fundamental aprofundar o debate sobre a Educação do Campo, surgida nos anos 1980 e fortalecida na década de 1990, que propõe formação vinculada às realidades rurais, superando a visão do campo como atraso e valorizando seus saberes e culturas.

Para Caldart (2004), essa educação deve formar sujeitos críticos, capazes de analisar e transformar a realidade, ancorando-se nas especificidades territoriais e nos saberes locais. Ao incorporar o recorte de gênero, reconhece o protagonismo das mulheres camponesas e defende uma formação que ultrapasse conteúdos técnicos, integrando perspectiva feminista e luta de classes no enfrentamento ao machismo e ao patriarcado historicamente reforçados pelo capitalismo e por políticas neoliberais, já que, por longos anos,

A participação das mulheres nos espaços públicos como protagonistas de suas reivindicações foi forjada em meio a muitas lutas e resistências. No espaço rural, apesar de participarem das diversas esferas da instância produtiva, as mulheres tiveram sua identidade de agricultoras e trabalhadoras camponesas reconhecidas tardiamente. A ausência do reconhecimento como trabalhadora no espaço rural está diretamente atrelada às nuances que perpassam as configurações do patriarcado na sociedade capitalista (Pereira *et al.*, 2018, p. 171).



Em consonância com a citação anterior, as políticas públicas de Educação do Campo devem incorporar a perspectiva de gênero e considerar as especificidades das mulheres camponesas, para que a educação se afirme como instrumento de transformação social e de reconhecimento dessas sujeitas.

A formação de professoras do campo precisa contemplar etapas específicas que as preparem para atuar de modo contextualizado nas realidades rurais, respondendo às demandas dos territórios e das diferentes áreas do conhecimento. Em vez de um modelo genérico, buscase formar profissionais qualificados, capazes de mobilizar saberes e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação enraizada na realidade do campo. Assim, é imprescindível considerar que

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (Caldart, 2003, p. 64).

A atuação das mulheres camponesas na formação como educadoras do campo vai além das tarefas domésticas, de cuidado e agrícolas, abrangendo participação ativa na construção de um modelo educacional inclusivo e emancipatório. Destacam-se nos debates e nas lutas por uma educação popular comprometida com a transformação social e a superação das estruturas patriarcais. Defendem a conscientização como caminho de libertação e convocam à organização popular para a construção de projetos que atendam às necessidades das comunidades rurais.

[...] não é algo novo, que vem de fora pra dentro, mas é a prática de vida, luta e organização das mulheres camponesas, mesmo quando não o entendíamos desta forma. Com o feminismo Camponês e Popular damos nome à nossa luta histórica pela libertação e igualdade entre mulheres e homens e pela transformação da sociedade [...] (MMC, 2018, p. 34).

É fundamental reconhecer que o papel da mulher na história da Educação do Campo vai além da garantia da continuidade dos estudos de crianças acampadas e assentadas, vinculando-se à incorporação da luta como princípio educativo.

Nesse contexto, a formação específica das educadoras do campo torna-se estratégica ao oferecer fundamentos teóricos e práticos para compreender e dialogar com as demandas do



território. Ao conhecer a história, as lutas e as conquistas das camponesas, as futuras professoras podem valorizar suas contribuições e analisar criticamente as desigualdades e desafios que atravessam suas trajetórias e as comunidades rurais. Assim, evidencia-se que

Nossa missão é a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza nas lutas, na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres são protagonistas de sua história (MMC, 2004, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo configura-se como processo dinâmico e participativo, no qual as mulheres camponesas assumem papel ativo na definição de suas demandas e aspirações, impulsionando, por meio da luta e da organização, a transformação rumo a uma sociedade mais justa.

O feminismo camponês e popular emerge, assim, como expressão da luta histórica dessas mulheres pela libertação, igualdade de gênero e transformação social, fortalecendo sua visibilidade e protagonismo e contribuindo para uma Educação do Campo inclusiva e emancipatória.

Nesse contexto, a Pedagogia da Terra assume centralidade na formação de educadoras ao compreender a educação como processo dialógico e coletivo, com participação ativa das comunidades, valoriza saberes tradicionais e experiências locais como fundamentos de uma prática significativa. Seus princípios pedagógicos são:

Relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; utilização de conteúdos formativos socialmente úteis tendo a realidade como base da produção do conhecimento; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (Caderno de Educação do MST n.8, 2002, p.24).

À luz da citação anterior, a Pedagogia da Terra busca romper com práticas que reproduzem desigualdades e ignoram a realidade do campo, promovendo uma educação que fortaleça as comunidades rurais, estimule a consciência crítica, valorize a identidade camponesa e contribua para sociedades mais justas e sustentáveis, ampliando a visibilidade das mulheres para além dos limites historicamente impostos.

Nessa direção, não se restringe ao ensino formal, estendendo-se a associações, movimentos sociais e práticas de educação popular, ao articular educação e vida no campo

como instrumento de emancipação, valorização cultural e desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, torna-se fundamental destacar que

Um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valoriza o sentimento de pertença do povo do campo e produz uma reflexão sobre o contexto social, focando a questão da terra (Alencar, 2010, p. 214).

Para além de reconhecer o campo como espaço sustentável, a Pedagogia da Terra adota perspectiva interseccional ao considerar as opressões que atravessam a vida das mulheres camponesas, como machismo, racismo e exclusão social, promovendo uma educação que enfrente tais desigualdades e as fortaleça como agentes de transformação.

Caldart *et al.* (2012) defendem que o campo deve ser protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras, em articulação com movimentos sociais que garantam a permanência das comunidades camponesas. Nesse processo, as mulheres assumem papel central na construção de projetos educativos e na mobilização por uma Educação do Campo participativa e contextualizada, articulando saberes e práticas às realidades e necessidades do território.

Assim, considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes (Alencar, 2010, p. 209).

Desse modo, a Educação do Campo e a Pedagogia da Terra constituem referenciais fundamentais para uma prática educativa inclusiva, contextualizada e transformadora. Ao incorporar seus princípios, a educadora adquire bases teóricas e metodológicas para atuar de forma crítica e comprometida com as demandas das comunidades rurais, compreendendo as dimensões sociais, políticas, econômicas e ambientais que atravessam a vida no campo e reconhecendo direitos e potencialidades dos sujeitos.

Essa formação deve pautar-se em relações horizontais e dialógicas, promovendo a troca de saberes entre famílias, movimentos sociais e lideranças comunitárias. Visa, assim, formar profissionais comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural, os direitos humanos e a transformação das estruturas sociais.

As experiências das escolas do campo no Ceará têm mostrado que persistem, contudo, contradições entre a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que orienta metodologias específicas

para o campo e a formação oferecida pelas licenciaturas tradicionais, ainda marcadas por perspectiva urbana e genérica que ignora a ancestralidade camponesa (Silva, 2004). Tal lacuna reforça a necessidade de uma pedagogia nova baseada no pertencimento e na conscientização do educador como um sujeito do campo e um agente de transformação social.

A incorporação do recorte de gênero e do Feminismo Camponês e Popular evidencia as mulheres como protagonistas na defesa de uma escola emancipatória, tensionando o patriarcado rural e inserindo classe e identidade no centro do currículo. À luz da Pedagogia da Terra, conclui-se que a efetividade da Educação do Campo no Ceará reside na articulação entre teoria e prática, convertendo a escola em instrumento de luta política e de valorização da vida, em contraposição à negligência histórica das Sesmarias.

Conclusões

As reflexões deste estudo indicam que a Educação do Campo no Ceará ultrapassa a condição de modalidade de ensino, afirmando-se como território de disputa e identidade. A análise histórica demonstra que a imagem do campo como improdutivo ou atrasado foi forjada pela lógica colonial para legitimar a exploração latifundiária. Em contraposição, a resistência dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e a consolidação das Escolas Famílias Agrícolas ressignificaram o sertão cearense como espaço de vida, produção e saber emancipatório, em enfrentamento ao agronegócio e ao capital.

A formação docente exige ruptura com modelos genéricos das licenciaturas tradicionais. As lacunas da formação inicial apontam para a necessidade de uma preparação ancorada na Pedagogia da Terra e na alternância, de modo que o educador se reconheça como sujeito do campo. Apenas a articulação entre saberes locais e conhecimento científico pode superar a lógica de educação para o capital e transformar a escola em instrumento de libertação e de fortalecimento da agricultura familiar.

Destaca-se, ainda, o protagonismo das mulheres camponesas. O Feminismo Camponês e Popular constitui pilar na desconstrução do patriarcado rural, articulando a luta pela terra à defesa de uma educação que respeite as subjetividades e as memórias do povo do campo. Conclui-se que a consolidação de uma escola do campo autêntica no Ceará depende da

continuidade desse processo coletivo, no qual o direito à terra e à educação contextualizada caminham juntos na construção de uma sociedade mais justa.

Referências

ALENCAR, Maria Fernandes dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro**. Ciência & Trópico, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ALEGRE, Maria Sylvia Porto. Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará Colonial. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.20/21, n.1/2, 1989/1990, p.1-29.

BARROSO, Oswald. **Ceará Mestiço**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras. 60-81, 2008.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos avançados, v. 15, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Caderno de Educação nº 08**. Dossiê MST – Escola. São Paulo, 2002.

DUARTE, Valdir P. **Escolas Públicas no campo: problemáticas e perspectivas: Um estudo a partir do Programa Vida na Roça**. Francisco Beltrão, PR ASSESOAR, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1978.

JAHNEL, Teresa Cabral. As leis de terra no brasil. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 65, p. 105–116, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/968>. Acesso em: 26 fev. 2026.

KOLLING, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo - memória, coleção de cadernos por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília MEC/CNE, 2010.

MARX, K.; Engels, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus**

representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Luciano Cavini Martorano, Nélcio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS - MMC. **Deliberação do Movimento de Mulheres Camponesas - Brasil. Uma afirmação de muitas histórias.** Documento Tese do MMC. Brasília, 2004.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS – MMC. **Feminismo Camponês e Popular.** Cartilha do MMC. Passo Fundo: Ed. Passografic, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).** 2004. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SECRETARIA ESTUDUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação do Campo:** ações e programas. 2016.

XVI
FRPED



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP