REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR DIREITOS E PROJETO EMANCIPATÓRIO DE SOCIEDADE

SOCIAL MOVEMENTS AND RURAL EDUCATION: STRUGGLE FOR RIGHTS AND EMANCIPATORY PROJECT OF SOCIETY

Ciências Sociais Aplicadas • 24/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795444951

Rafael Silva dos Santos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender o processo histórico de constituição da Educação do Campo (EC) a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais camponeses, analisando sua importância política, epistemológica e pedagógica para a garantia de direitos humanos e a consolidação de um projeto educativo emancipatório. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, ancorada na análise crítico-dialética da literatura especializada e em normativas legais que regulamentam a educação rural e do campo no Brasil. Os resultados demonstram que a transição paradigmática da Educação Rural para a Educação do Campo superou as visões assistencialistas e urbano-centradas do ruralismo pedagógico, consolidando uma práxis pedagógica ancorada no território, na identidade camponesa, na agroecologia e na Pedagogia da Alternância. Sobressaem-se conquistas institucionais históricas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Todavia, a discussão explicita contradições contemporâneas severas, manifestas no fechamento em massa de escolas do campo, na política de nucleação descontextualizada e na precarização do trabalho docente em turmas multisseriadas. Conclui-se que a Educação do Campo se afirma como instrumento indispensável de resistência territorial e práxis libertadora, cuja efetivação exige a articulação perene entre políticas públicas governamentais, valorização da docência e o engajamento dos movimentos sociais na defesa da escola pública no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Projeto Emancipatório; Pedagogia da Alternância; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to understand the historical process of constructing Rural Education (Educação do Campo) from the struggles and demands of peasant social movements, analyzing its political, epistemological, and pedagogical importance for guaranteeing human rights and consolidating an emancipatory educational project. Methodologically, a qualitative, bibliographic, and documentary research approach was developed, anchored in the critical-dialectical analysis of specialized literature and legal frameworks regulating rural and field education in Brazil. The results demonstrate that the paradigm shift from traditional Rural Education to Rural/Field Education overcame the welfare-oriented and urban-centric views of pedagogical ruralism, consolidating a pedagogical praxis rooted in territory, peasant identity, agroecology, and the Pedagogy of Alternation. Historical institutional achievements such as the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) and Degrees in Rural Education (LEdoC) stand out. However, the discussion exposes severe contemporary contradictions, manifested in mass closures of rural schools, decontextualized school nucleation policies, and the precariousness of teaching work in multi-grade classrooms. It is concluded that Rural Education asserts itself as an essential instrument of territorial resistance and liberating praxis, whose full realization requires ongoing integration between public policies, teacher valuation, and active participation of social movements in defending public rural schools.

Keywords: Rural Education; Social Movements; Emancipatory Project; Pedagogy of Alternation; Educational Public Policies.

1. O CHÃO DA TERRA E A ESCRITA DA HISTÓRIA: A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A trajetória histórica da educação destinada às populações que habitam, trabalham e produzem a vida no meio rural brasileiro é profundamente atravessada por marcas de exclusão social, invisibilização política e negação sistemática de direitos fundamentais. Durante séculos, a organização da estrutura escolar na zona rural esteve relegada à marginalidade das agendas governamentais ou foi submetida de forma tutelada a propostas pedagógicas importadas e alheias à dinâmica camponesa. O modelo educacional implantado no campo caracterizou-se por uma nítida assimetria urbano-centrada, impondo currículos, metodologias, calendários escolares e referenciais culturais elaborados sob a perspectiva da cidade (Rangel & Carmo, 2011). Essa imposição desconsiderou abertamente os saberes tradicionais, as temporalidades próprias do trabalho agrícola e as especificidades socioculturais dos povos que vivem da e na terra (Bezerra Neto, 2016).

Colocar-se reflexivamente na condição dos sujeitos que tecem a existência no meio rural — camponeses, acampados e assentados da Reforma Agrária, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras e povos originários — implica reconhecer a experiência cotidiana de vulnerabilização a que foram submetidos. Trata-se de vivenciar a dor de presenciar o fechamento de suas escolas comunitárias e de ver seus filhos constrangidos a longos e desgastantes deslocamentos diários em transportes precários rumo aos centros urbanos (Santos, 2017). Da mesma forma, vivencia-se o sofrimento de testemunhar a desvalorização sistemática de sua cultura nos materiais didáticos oficiais. Diante dessa realidade de subalternização forçada, a escola no campo não podia permanecer como mera reprodutora de conteúdos abstratos; ela precisava ser ressignificada como um espaço vital de resistência territorial, de reafirmação identitária e de conquista da cidadania plena (Fernandes, 2012).

A problematização central que orienta esta reflexão radica nas contradições estruturais entre os projetos de sociedade em disputa no espaço agrário brasileiro e suas correspondentes concepções de formação humana. De um lado, estruturam-se visões conservadoras e hegemônicas que encaram o meio rural prioritariamente como um balcão de negócios ou um celeiro de exportação de *commodities*. Sob essa ótica mercadológica, a escolarização rural é reduzida ao adestramento técnico instrumental, visando à formação de mão de obra barata e disciplinada para o agronegócio ou à contenção compulsória dos fluxos migratórios (Costa & Cabral, 2016). De outro lado, emerge a práxis emancipatória articulada pelos movimentos sociais camponeses, que concebe o campo como um território pleno de vida, cultura, diversidade e soberania, no qual a educação assume o papel de vetor de transformação social e libertação humana (Rossi & Giorgi, 2014).

Diante dessa nítida dicotomia, o problema de pesquisa desdobra-se na seguinte questão norteadora: de que maneira os movimentos sociais camponeses atuaram decisivamente para promover a superação paradigmática da tradicional Educação Rural em direção à Educação do Campo, e como suas lutas históricas fundamentam a construção de um projeto educacional verdadeiramente integrador, justo e emancipatório para os sujeitos do campo?

Para responder a essa interpelação, o artigo tem como objetivo geral compreender o processo histórico de constituição da Educação do Campo a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, discutindo sua relevância política, epistemológica e pedagógica para a garantia de direitos e para a construção de um projeto de formação humana emancipatório. A justificativa do estudo fundamenta-se na urgência teórica e social de denunciar as

ameaças contemporâneas que pairam sobre a escola pública camponesa — destacando-se a política sistemática de nucleação e o fechamento em massa de turmas e estabelecimentos de ensino — e de evidenciar as contribuições inovadoras e contra-hegemônicas gestadas no âmbito dos movimentos sociais, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) e da Pedagogia da Alternância (Camacho, 2024; Valadão, 2023).

2. CAMINHOS DE ESCUTA E DIÁLOGO TEÓRICO

A apreensão rigorosa dos fenômenos sociais, políticos e pedagógicos que entretecem a Educação do Campo requer um arcabouço metodológico capaz de transcender a mera descrição linear dos fatos e de se comprometer com a apreensão crítica da realidade objetiva dos trabalhadores. Nesse sentido, esta pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, orientada pela matriz teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético e da pedagogia crítica de matriz freiriana (Freire, 1987; Rossi & Giorgi, 2014). Essa postura metodológica compreende a produção do conhecimento não como um ato neutro ou asséptico, mas como um exercício engajado de escuta teórica dos intelectuais, pesquisadores e militantes que refletem a partir e com a práxis dos movimentos sociais camponeses.

O procedimento de coleta e seleção do material bibliográfico deu-se por meio de um mapeamento sistemático da literatura acadêmica e das normativas legais que regulamentam a educação no meio rural brasileiro. O corpus documental e bibliográfico foi constituído a partir de obras clássicas de referência sobre a questão agrária, a história da educação rural e a emergência da Educação do Campo

(Bezerra Neto, 2016; Caldart, 2012). Articularam-se a essas obras as contribuições estruturantes sobre território e formação docente (Fernandes, 2012; Santos, 2017), em estreito diálogo com produções científicas recentes publicadas no triênio de 2024 a 2026 em periódicos qualificados (Camacho, 2024; Sá & Carmo, 2026).

A análise e interpretação dos dados bibliográficos operou-se mediante a categorização temática do conteúdo, articulada em três núcleos de discussão interdisciplinar:

1. *A matriz de disputa e a superação epistemológica:* análise comparativa entre as premissas do ruralismo pedagógico e a matriz emancipatória da Educação do Campo (Bezerra Neto, 2016; Costa & Cabral, 2016);

2. *A práxis formativa e inovações metodológicas dos movimentos sociais:* investigação do papel do PRONERA, das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia na construção da autonomia dos sujeitos (Camacho, 2024; Valadão, 2023);

3. *As contradições contemporâneas e a resistência territorial:* exame das políticas de nucleação, do fechamento de escolas rurais sob a Lei nº 12.960/2014 e dos desafios pedagógicos do trabalho docente em turmas multisseriadas (Brasil, 2014; Sá & Carmo, 2026).

Essa opção metodológica permitiu tecer um diálogo denso entre a fundamentação teórica e as experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos do campo, assegurando a coerência e a profundidade analítica requeridas para a compreensão do tema.

3. SEMEANDO DIREITOS, RESISTINDO AO APAGAMENTO

3.1. Do Ruralismo Segregador à Construção Autônoma da Educação do Campo

Para que se possa alcançar a devida dimensão da virada epistemológica promovida pela Educação do Campo, torna-se imprescindível perscrutar o contexto histórico do ruralismo pedagógico que vigorou no Brasil, com especial intensidade, durante a primeira metade do século XX. Naquele período, intelectuais e educadores de renome como Sud Mennucci (1934) e Alberto Torres (1938) articularam reflexões e propostas governamentais destinadas a formular uma pedagogia especificamente desenhada para o homem do meio rural (Bezerra Neto, 2016). Da mesma forma, Carneiro Leão (1939) contribuiu para a estruturação do debate sobre a escolarização nas zonas rurais. O núcleo central dessa proposta fundamentava-se na premissa de que a escola rural deveria moldar um ensino adaptado à vida no campo com o objetivo primacial de conter o desordenado êxodo rural, aumentar a produtividade agrícola e fixar o trabalhador à terra (Bezerra Neto, 2016).

Conforme demonstra o rigoroso exame de Bezerra Neto (2016), existiam pontos de convergência formais entre a retórica do ruralismo pedagógico e as bandeiras posteriormente hasteadas pelos movimentos sociais camponeses. Ambas as correntes reconheciam a injustiça do abandono das escolas rurais e criticavam a inadequação dos currículos urbano-centrados. Além disso, defendiam a urgência de uma formação docente específica e contextualizada com a realidade local dos educandos (Bezerra Neto, 2016). Todavia, como adverte expressamente o autor, essa

semelhança superficial encobria projetos de sociedade e horizontes ideológicos diametralmente opostos.

Enquanto os ideólogos do ruralismo pedagógico almejavam adequar a escola aos interesses das elites agrárias, mantendo a estrutura fundiária inalterada e integrando o camponês de forma subalterna ao projeto nacionalista e capitalista de desenvolvimento (Bezerra Neto, 2016), o movimento social camponês — com destacado protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) — vinculou a luta pela educação à luta radical pela Reforma Agrária, pela democratização da terra e pela construção de uma sociedade fundada na justiça social e no horizonte socialista (Costa & Cabral, 2016).

Essa verificação histórica permite compreender que a transição da Educação Rural para a Educação do Campo não consistiu em uma simples atualização de nomenclatura acadêmica ou em um ajuste administrativo, mas sim em uma profunda e irreversível ruptura paradigmática (Costa & Cabral, 2016; Rangel & Carmo, 2011). A Educação Rural concebia as populações do campo como meros objetos passivos de políticas estatais paternalistas e assistencialistas, impondo-lhes uma escolarização empobrecida, precarizada e funcional ao capital. Em contraposição, a Educação do Campo ergue-se afirmando o camponês como sujeito ativo de sua própria história, compreendendo o campo não como um espaço de atraso a ser superado pela urbanização, mas como um território de vida, cultura, soberania e resistência social (Fernandes, 2012; Santos, 2017).

Como problematizam Costa e Cabral (2016), a verdadeira valorização do conhecimento camponês não pode ser confundida com o enclausuramento cultural ou com a privação do acesso aos saberes

científicos e universais acumulados pela humanidade. Trata-se de assegurar que os sujeitos do campo disponham das ferramentas conceituais e materiais para escolher conscientemente seu destino. A decisão de permanecer no campo ou de dele migrar deve ser um ato de liberdade sustentado por condições econômicas dignas, acesso garantido à terra e soberania sobre seus modos de produção, e jamais o resultado da falta de alternativas ou do desamparo estatal (Bezerra Neto, 2016; Brasil, 1996).

3.2. A Práxis dos Movimentos Sociais e a Formação Emancipatória

A consolidação da Educação do Campo como paradigma educacional e política pública conquistada é fruto direto da organização coletiva, da pressão política e da ousadia pedagógica dos movimentos sociais rurais. Ao longo dos anos 1990 e 2000, marcos históricos como as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representaram vitórias decisivas dos trabalhadores (Fernandes, 2012). Da mesma forma, a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação fortaleceu as bases normativas do setor (Santos, 2017). A reflexão sobre esse percurso exige colocar-se no lugar dos militantes e educadores camponeses para compreender que a luta nunca foi apenas por edifícios escolares de alvenaria, mas pelo direito inalienável dos povos do campo de conceber, gerir e direcionar o projeto político-pedagógico de suas escolas (Caldart, 2012).

No âmbito da formação superior de educadores, destaca-se a gestação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Analisadas por Silva Filho, Barzano e Cavalcante (2024), as LEdoC

constituem políticas públicas inovadoras fruto da demanda direta dos movimentos sociais e sindicais. Elas foram estruturadas para formar professores por grandes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Sociais) e capacitá-los tanto para a docência em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio quanto para a gestão de processos educativos comunitários e desenvolvimento territorial (Silva Filho et al., 2024). O grande diferencial dessas licenciaturas reside em colocar a realidade social e os saberes camponeses no centro da matriz curricular universitária.

Contudo, a trajetória das LEdoC não está isenta de severos sobressaltos. Como ressaltam Gomes e Santos (2022) em sua revisão sistemática, a implementação e consolidação desses cursos enfrentam frequentes resistências institucionais nas universidades e contingenciamentos orçamentários. Além disso, enfrentam ameaças de descontinuidade de editais de financiamento e a precarização das condições de trabalho docente (Silva Filho et al., 2024). A sustentabilidade dessas licenciaturas tem dependido, em grande medida, da militância dos professores e do acompanhamento vigilante dos movimentos sociais que exigem a manutenção dos compromissos estatais (Gomes & Santos, 2022).

Outra contribuição fundamental da práxis camponesa é a consolidação da Pedagogia da Alternância (PA). Ao examinar experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PRONERA, Camacho (2024) e Valadão (2023) sublinham que a PA promove a articulação orgânica e indissociável entre o tempo-escola (período de vivência acadêmica intensiva) e o tempo-comunidade (período de pesquisa, trabalho e ação comunitária na propriedade familiar ou no assentamento). Como demonstra Valadão (2023), a alternância

não pode ser reduzida a um simples arranjo administrativo de fracionamento de calendário. Ela exige uma intencionalidade pedagógica em que os problemas enfrentados no cotidiano produtivo e cultural do campo se convertem em objeto de investigação científica, e os conhecimentos elaborados na universidade retornam à comunidade como instrumentos de transformação da realidade objetiva (Camacho, 2024).

Essa integração radical entre educação, trabalho e território conecta a Educação do Campo aos postulados da Agroecologia e da Soberania Alimentar. Conforme analisam Campos, Nascimento e Reis (2021), a agroecologia ultrapassa a dimensão de um conjunto de técnicas agrícolas sustentáveis para se afirmar como um movimento político, epistemológico e cultural que defende a produção de alimentos saudáveis sem agrotóxicos, a preservação da biodiversidade, o empoderamento das mulheres e jovens camponeses e a autonomia das comunidades sobre seus sistemas alimentares. O currículo da escola do campo, ao incorporar a crítica contundente ao modelo devastador do agronegócio e à espoliação dos bens comuns, converte-se em um espaço de emancipação.

Conforme a síntese cirúrgica de Rossi e Giorgi (2014, p. 669), inspirada na matriz libertadora freiriana, "não basta saber-se oprimido, é necessário também que ocorra o engajamento em um movimento conjunto maior de luta pela libertação" (Freire, 1987). A Educação do Campo materializa esse imperativo freiriano ao proporcionar aos sujeitos as condições intelectuais e organizativas para transformar a consciência ingênua ou fanatizada em consciência crítica e transformadora, capacitando-os a agir coletivamente na superação das estruturas de dominação.

3.3. As Trincheiras do Presente: O Combate Ao Fechamento de Escolas, à Nucleação e à Precarização Territorial

A despeito da inegável consolidação teórica e dos avanços normativos alcançados pela Educação do Campo, a realidade cotidiana vivida pelas comunidades rurais é marcada por graves contradições e por uma ofensiva neoliberal que ameaça a própria existência da escola no campo. Conforme adverte Santos (2017), a insuficiência de prédios escolares na zona rural e a precariedade das estradas vicinais erguem barreiras diárias ao acesso escolar. Da mesma forma, a falta de água potável, de equipamentos pedagógicos adequados e as enormes distâncias a serem percorridas pelos educandos continuam a dificultar a permanência na escola (Santos, 2017).

Nesse cenário de fragilidades, destaca-se a política de nucleação escolar, que consiste no fechamento de pequenas escolas comunitárias rurais e na concentração dos alunos em grandes escolas-polo localizadas nas sedes urbanas dos municípios (Luther & Gerhardt, 2018). Como denunciam Luther e Gerhardt (2018), sob o pretexto gerencialista de otimização de custos e racionalização de recursos públicos, a nucleação retira a criança de seu meio sociocultural, impõe-lhe rotinas exaustivas de transporte escolar e acelera o desraizamento comunitário, atuando como um poderoso vetor de indução do êxodo rural.

Estudando a realidade empírica das comunidades camponesas no estado do Pará, Sá e Carmo (2026) revelam as dramáticas contradições decorrentes da nucleação associada ao transporte escolar. A pesquisa demonstra que a substituição da escola local pelo transporte diário para a cidade prejudica severamente o

rendimento escolar das crianças devido ao cansaço físico e aos riscos de acidentes em estradas intrafegáveis, além de desorganizar a vida familiar e desarticular a escola como centro de reunião, cultura e resistência comunitária (Sá & Carmo, 2026). Colocar-se no lugar de uma mãe ou pai camponês significa sentir o desespero de ver a última instituição pública de sua vila ser lacrada, sabendo que isso decreta o esvaziamento progressivo e a morte de sua comunidade.

Em resposta ao fechamento em massa de milhares de estabelecimentos de ensino rural no país, a pressão incansável dos movimentos sociais camponeses culminou na aprovação da Lei nº 12.960/2014, que alterou o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). A nova legislação passou a condicionar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas à prévia manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, que deve avaliar a justificativa apresentada pela administração, o diagnóstico de impacto da medida e a oitiva obrigatória da comunidade escolar (Brasil, 2014; Brasil, 1996). No entanto, como documentam Sá e Carmo (2026), essa exigência legal tem sido frequentemente burlada por gestores municipais e estaduais mediante pareceres pro forma e audiências maquiadas, revelando a continuidade de uma lógica contábil que sobrepõe o corte de despesas ao direito humano à educação.

Somando-se a esses desafios, sobressai a realidade das turmas multisseriadas em edifícios precários. Historicamente rotuladas pela visão urbana como sinônimo de atraso e deficiência pedagógica, as turmas multisseriadas precisam ser compreendidas em sua complexidade objetiva (Bezerra Neto, 2016; Rangel & Carmo, 2011). Os limites enfrentados por essas salas não decorrem da reunião de estudantes de diferentes idades em um mesmo espaço — dinâmica

que pode, inclusive, favorecer a cooperação e a solidariedade —, mas sim da perversa falta de formação docente específica, da ausência de materiais didáticos adequados e da sobrecarga de trabalho imposta aos professores, que frequentemente acumulam funções de docência, merenda e limpeza sem o devido apoio pedagógico (Santos, 2017).

Superar essas agruras exige investimentos públicos robustos, concursos públicos específicos, planos de carreira atraentes e formação continuada que capacite os educadores a transformar a diversidade das turmas multisseriadas em riqueza pedagógica, garantindo que a permanência da escola no território seja acompanhada do pleno desenvolvimento intelectual e humano de seus sujeitos (Bezerra Neto, 2016; Rangel & Carmo, 2011).

4. A SEMENTE DA ESPERANÇA E O HORIZONTE EMANCIPATÓRIO

A trajetória investigativa percorrida ao longo deste artigo permite concluir com firmeza que a Educação do Campo se consolidou como uma conquista histórica patrimonial dos movimentos sociais camponeses, marcando a transição irreversível do paradigma assistencialista da Educação Rural para um projeto de formação humana emancipatório, autônomo e territorialmente situado. Ao questionar a hegemonia do ruralismo pedagógico e a lógica urbano-centrada, a Educação do Campo afirmou os homens e mulheres da terra como sujeitos históricos soberanos, detentores do direito inalienável de produzir cultura, saber e de definir os rumos de sua própria formação escolar.

Em atendimento direto ao objetivo geral estabelecido, evidenciou-se que o engajamento orgânico dos movimentos sociais —

corporificado em instrumentos inovadores como o PRONERA, as Licenciaturas em Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a articulação com a Agroecologia e a Soberania Alimentar — logrou inscrever as demandas camponesas na agenda das políticas públicas nacionais. O núcleo de seu projeto emancipatório radica na articulação dialética entre a valorização da sabedoria popular camponesa e a apropriação rigorosa dos conhecimentos científicos universais, capacitando os trabalhadores a intervir criticamente sobre a realidade e a lutar pela transformação das estruturas fundiárias e sociais injustas.

As implicações teóricas e práticas decorrentes deste estudo exigem uma tomada de posição clara por parte do Estado e da sociedade civil. No plano prático, impõe-se a interrupção imediata da política ilegal e danosa de fechamento de escolas rurais, a revisão crítica da nucleação descontextualizada e o aporte de investimentos financeiros massivos para a melhoria da infraestrutura física, do transporte escolar e da valorização salarial dos professores do campo. No plano teórico, reitera-se a necessidade de aprofundar pesquisas que acompanhem a consolidação das LEdoC e que fortaleçam a Agroecologia como princípio curricular integrador.

A escola pública camponesa deve continuar fincada no chão da terra como uma trincheira de resistência, esperança e cidadania. A lição duradoura legada pelos movimentos sociais ensina que educar o campo não é adestrar os sujeitos para a aceitação das desigualdades do presente, mas semear coletivamente as condições para a edificação de um mundo socialmente justo, soberano e plenamente humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Navegando Publicações.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.

Brasil. (2014). *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas*. Presidência da República.

Caldart, R. S. (2012). Sobre a especificidade da Educação do Campo. In I. L. C. Fernandes (Org.), *Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo* (pp. 58–69). Revista de Educação Popular.

Camacho, R. S. (2024). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: política de formação emancipatória de educadores(as) – camponeses(as) por meio da Pedagogia da Alternância. *Revista NERA*, 27(2), e9829.

Campos, V. G., Nascimento, A. G. do, & Reis, R. de S. (2021). Soberania alimentar e agroecologia: direitos humanos, políticas públicas e empoderamento feminino. *Cadernos de Agroecologia*, 16(1), 1–12.

Costa, M. L., & Cabral, C. L. de O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 177–203.

Fernandes, I. L. C. (2012). Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. *Revista de Educação Popular*, 11(2), 58–69.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

Gomes, D. A., & Santos, J. S. dos. (2022). A implementação e a consolidação dos cursos de formação de professores para a educação do campo: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1079–1097.

Leão, A. C. (1939). *O ensino na zona rural*. Editora Juventude.

Luther, A., & Gerhardt, T. E. (2018). Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. *Saberes da Amazônia*, 3(7), 281–310.

Mennucci, S. (1934). *A crise da educação nacional*. Piratininga.

Rangel, M., & Carmo, R. B. do. (2011). Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 205–214.

Rossi, R., & Giorgi, C. A. G. di. (2014). Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, 9(17), 652–671.

Sá, B. da C., & Carmo, E. S. do. (2026). O movimento paraense por uma educação do campo e o enfrentamento à política de nucleação de escolas vinculada ao transporte escola. *Missioneira*, 28(7), 15–35.

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210–224.

Silva Filho, A. P., Barzano, M. A. L., & Cavalcante, L. O. H. (2024). A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professor na Área de Matemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 9, e15572.

Torres, A. (1938). *A organização nacional* (3ª ed.). Companhia Editora Nacional.

Valadão, A. D. (2023). A pedagogia da alternância frente às teorias do currículo: tradicional, crítica ou pós-crítica? *Roteiro*, 48, e32209.