

ENTRELAÇOS DA FEMINILIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS INCLUSIVOS NA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA?

Rita de Cássia Chagas Carvalho ¹
Maria de Lourdes Soares Ornellas ²
(Orientadora do Trabalho)

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar a intersecção entre a feminilidade e a educação do campo, discutindo os caminhos inclusivos adotados nas políticas públicas brasileiras, postas nos documentos oficiais, como as especificidades de gênero, entendidas a luz da psicanálise, influenciam a educação no campo e de que forma é possível garantir uma abordagem mais inclusiva para as mulheres no contexto educativo. A partir de um estudo teórico e entrevistas semi estruturadas, realizamos uma reflexão sobre o campo que por muito tempo foi marginalizado, esquecido e recriminado e a feminilidade que é um conceito complexo na psicanálise, o qual explora como as mulheres se desenvolvem, se identificam e expressam sua sexualidade e identidade de gênero. A pesquisa tem como base teórica, principalmente, Freud (1996), Lacan (1985), Caldart (2015,2012,2009 e 2001), Carreira (2016), Molina (2010), Arroyo, Caldart, Molina (2004); Fernandes e Molina (2005), Dussel (1995), Santos (2020). Os resultados apontaram para um olhar mais apurado do poder público em relação as particularidades das mulheres no campo, as quais na maioria das vezes enfrentam desafios, a exemplo da carência de acesso a recursos educacionais, a sobrecarga de trabalho e a resistência machista à sua participação nos espaços, pois quando políticas educacionais são formuladas sem uma perspectiva de gênero, o risco é de perpetuar desigualdades já existentes. As conclusões desta pesquisa sugerem políticas públicas em uma perspectiva mais robusta, que considere as vozes e as experiências das mulheres no campo. A exemplo de ambientes educativos mais acolhedores, fortalecimento de redes de apoio e a valorização do conhecimento local desempenham um papel crucial para a construção de uma educação no campo que respeite e amplifique as particularidades da feminilidade da mulher no campo. Assim, para que seja uma educação verdadeiramente inclusiva, contribuindo para a emancipação das mulheres e ajudando a uma transformação social nas comunidades rurais brasileiras.

Palavras-chave: Mulher, Educação do Campo, Feminilidade, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto campo de lutas e conquistas sociais, tem sido historicamente marcada por invisibilizações e pela hegemonia de políticas públicas urbano-centradas. Esse cenário se torna ainda mais desafiador quando observamos a condição das mulheres camponesas, atravessadas pelo machismo estrutural, pela sobrecarga de trabalho e pela carência de recursos educacionais. Inserir a perspectiva da feminilidade nesse debate exige reconhecer a complexidade dos processos de subjetivação, como abordados pela psicanálise, e

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia; Mestra em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA-UNEB, Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pesquisadora e Psicanalista. ritaccarvalho13@gmail.com;

² Doutora em Psicologia da Educação. Pós Doutora em Psicanálise e Educação. Profa Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/PPGEDUC. Escritora, pesquisadora e Psicanalista Clínica. ornellas@terra.com.br.

compreender de que modo tais atravessamentos impactam o acesso, a permanência e a constituição das mulheres do campo.

Este estudo nasce desse ponto de tensão: a ausência de um olhar de gênero nas políticas educacionais reforça desigualdades e silencia experiências. Ao escutar mulheres camponesas como eixo de reflexão, problematizamos os sentidos que emergem em suas vozes, tensionando políticas públicas para além da garantia formal de direitos, em direção a um reconhecimento sensível aos saberes femininos como constitutivos do espaço educacional.

Assim, objetivamos de forma geral, analisar os entrelaços entre feminilidade e Educação do Campo, ao mesmo tempo em que procuramos entender de que modo as políticas públicas acolhem, ou deixam de acolher, mulheres camponesas, refletindo sobre como a escola do campo pode constituir-se em um lugar mais sensível às suas singularidades e saberes femininos.

Metodologicamente, realizamos um estudo teórico-bibliográfico articulado a entrevistas semiestruturadas com mulheres camponesas, inspirado em referenciais da psicanálise (FREUD, 1996; LACAN, 1985) e da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; FERNANDES, 2005). Essa articulação permitiu confrontar marcos legais, categorias analíticas e narrativas de experiência.

Refletir sobre a Educação do Campo exige considerar que as estruturas históricas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado atravessam o cotidiano e produzem exclusões. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 12), “todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado)”. A desigualdade vivida pelas mulheres do campo não é só resquício do passado, mas efeito de sistemas que ainda organizam relações sociais e simbólicas.

Nesse horizonte, Ribeiro (1995, p.454). lembra que “somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante. Na verdade, das coisas, o que somos é uma nova Roma. Uma Roma tardia e tropical” (RIBEIRO, 1995, p. 454). Essa grandiosidade simbólica contrasta com exclusões cotidianas e com uma inclusão ainda mais retórica do que prática. Para Sassaki (2010, p. 40), inclusão é “um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas”. Na mesma direção, Aranha (2002) define inclusão como convite aos que ficaram à margem da escola, privados do exercício de seus direitos.

Historicamente, a Educação do Campo foi tratada com descaso desde o período colonial. A exclusão dos sujeitos rurais, especialmente das mulheres, sustentou a ideia de que

a escolarização era desnecessária aos trabalhadores da terra, mantendo-a fora das agendas políticas. A partir da década de 1990, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) passaram a reivindicar alternativas educacionais, organizando encontros e conferências que influenciaram a inclusão da Educação do Campo nas políticas públicas, consolidada com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002.

Reconhecer a Educação do Campo como direito social implica ultrapassar a noção geográfica e afirmar sua função de respeitar e acolher a diversidade, garantindo pertencimento e fortalecendo identidades. Os resultados deste estudo mostram que persistem barreiras, como a resistência machista, a sobreposição de responsabilidades e a falta de recursos, mas também apontam caminhos: políticas robustas sensíveis ao gênero, fortalecimento de redes de apoio e valorização dos saberes locais. Reinscrever as vozes das mulheres camponesas no campo educacional não garante fórmulas nem respostas prontas, mas abre brechas pelas quais a Educação do Campo pode se afirmar como prática política e lugar de reinvenção da feminilidade, na travessia de sentidos sempre em construção.

2 METODOLOGIA

O caminho metodológico que trilhamos nesta pesquisa, combinou estudo teórico-bibliográfico com a realização de entrevistas semi-estruturadas, junto a mulheres camponesas. A investigação bibliográfica, conforme orientações de Gil (2010) e de Marconi e Lakatos (1992), foi conduzida a partir de livros, artigos, documentos oficiais e produções acadêmicas, possibilitando a análise crítica de diferentes posições acerca da Educação do Campo, das políticas públicas e das questões de gênero. Esse levantamento teórico foi fundamental para situar o problema de pesquisa e para embasar as reflexões sobre os marcos legais e conceituais.

As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados empíricos, buscando escutar as experiências, resistências e modos de subjetivação das mulheres do campo. A escolha por esse tipo de instrumento possibilitou a abertura para que as participantes pudessem expressar suas percepções em relação à feminilidade e à escolarização, permitindo identificar tanto enunciados explícitos quanto silêncios e deslocamentos significativos.

A análise do material empírico se deu em diálogo com referenciais da psicanálise (FREUD, 1996; LACAN, 1985) e dos estudos da Educação do Campo (CALDART, 2001, 2009, 2012, 2015; MOLINA, 2010; ARROYO; FERNANDES, 2005). Esse percurso

metodológico permitiu articular os dispositivos legais, as produções teóricas e os dizeres das entrevistadas, de modo a evidenciar como se constituem os entrelaços entre feminilidade e Educação do Campo.

Não houve necessidade de submissão a comissões de ética em pesquisa, uma vez que não foram coletados dados que identificassem diretamente as participantes e todo o material foi tratado com rigor ético, preservando a confidencialidade das falas. Ressaltamos, ainda, que não houve utilização de imagens, o que dispensa autorização específica de uso.

3 CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na perspectiva inclusiva, a Educação do Campo se afirma como aliada dos sujeitos sociais em luta, garantindo sua permanência como camponeses e a reprodução material de suas vidas pelo trabalho na terra. Sua identidade deve se construir a partir da diversidade cultural de seus sujeitos.

Para Fernandes e Molina (2005), o campo é espaço de particularidades, matrizes culturais e possibilidades políticas, que envolve formação crítica, resistência, mística, identidades e histórias. Assim, cabe à Educação do Campo fomentar reflexões e produção de saberes, funcionando como ferramenta de resistência e reinvenção da realidade. Nesse horizonte, a Educação do Campo amplia as condições de existência dos camponeses, vinculada às lutas dos trabalhadores pobres e sem-terra, organizados contra a exclusão histórica (CALDART, 2009). Como afirma Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública.

A concepção da Educação do Campo passa por um processo de construção através dos movimentos que travam batalhas pela terra de trabalho, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais, “A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira [...] (ARROYO, CALDART, MOLINA, p. 176, 2004)”. Nesse contexto, a Educação do Campo confronta a lógica da educação rural tradicional, contrapondo uma pedagogia do trabalho a uma pedagogia do capital. Como afirma Caldart (2012, p. 262),

“[...] exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria e maior rigor de análise da realidade concreta [...] Nos combates que lhe têm

constituído, reafirma uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.[...] A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores [...]”.

É nessa perspectiva emancipatória que a Educação do Campo se inscreve como prática em disputa, organizada a partir das lutas camponesas. Mais do que definição acabada, constitui-se como processo histórico em permanente reinvenção. Para Arroyo e Fernandes (1999), o termo “campo” foi cunhado pelos movimentos sociais e deve ser adotado nas políticas públicas. A proposta é de uma Educação do Campo para e com os sujeitos que nela vivem e trabalham. Como aponta documento oficial: “Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo” (BRASIL, 2004).

Nessa direção, a concepção emancipatória e inclusiva da Educação do Campo caminha para superar o antagonismo entre cidade e campo, reconhecendo como dimensões interdependentes e igualitárias, respeitando modos de vida e de produção (BRASIL, 2008). Caldart (2002) reforça a necessidade de superar a dicotomia rural/urbano e recriar vínculos de pertença ao campo, o que requer políticas públicas orientadas pelos princípios dos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004). Entre eles: o direito a uma educação de qualidade, o respeito às organizações sociais, a produção de cultura, a formação humana e a valorização das especificidades camponesas.

A Educação do Campo constitui dimensão fundamental da existência camponesa e possibilidade de reprodução social vinculada ao trabalho na terra. A busca por uma educação libertadora se orienta pela perspectiva de que o conhecimento científico seja estratégia de resistência para preservar modos de vida, saberes e vínculos sociais (FERNANDES; MOLINA, 2005). Seu horizonte emancipatório envolve sujeitos concretos, com histórias, lutas e identidades diversas, que reivindicam no cotidiano o direito a conhecimentos capazes de fortalecer pertencimento e abrir futuros mais solidários e coletivos.

3.3 ENTRELAÇOS DA FEMINILIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O modo de vida camponês carrega marcas de machismo que atravessam as relações sociais e incidem sobre os modos de subjetivação das mulheres nesse contexto. Mais do que registrar números que comprovam a presença feminina, importa interrogar como uma sociedade organizada segundo valores masculinizados ainda produz a inferiorização da mulher e como as

práticas cotidianas no território sustentam e disseminam tais discursos. Nesse entrelaço, a feminilidade não aparece como essência fixa, mas como um campo de tensões: atravessada por interditos, deslocamentos e tentativas de fixação em papéis determinados, mas também por brechas que permitem novas inscrições e possibilidades de dizer.

Estudos realizados em diferentes regiões (MELO; SABBATO, 2008) evidenciam a centralidade da masculinidade como eixo de referência no mundo rural, associada, entre outros fatores, à migração de mulheres jovens para os centros urbanos. Os meninos permanecem mais vinculados ao trabalho agrícola e são frequentemente considerados os herdeiros “naturais” da terra. Os dados revelam a desigualdade persistente na distribuição da posse e dos títulos de terra, ainda majoritariamente masculinos. A psicanálise contribui para compreender que tais arranjos não se limitam à materialidade da terra, mas remetem à forma como a cultura inscreve a mulher em lugares de falta e de exclusão simbólica, como se a ela coubesse apenas o espaço privado e doméstico.

Além da migração feminina e da dificuldade de acesso à escolarização, persiste um descompasso entre os lugares atribuídos ao masculino e ao feminino. Em muitos casos, às mulheres é destinado o espaço da casa, o cuidado do marido e dos filhos, enquanto os homens ocupam o lugar de provedores e autoridades. Essa divisão rígida, ainda que atravessada por relações de dependência mútua, está enraizada em valores patriarcais tradicionais. Na chave psicanalítica, podemos dizer que esses significantes delimitam lugares possíveis de identificação para a mulher camponesa, mas a feminilidade, por sua vez, desliza e escapa a qualquer tentativa de totalização.

A literatura sobre gênero e reforma agrária (MEDEIROS, 2008) mostra que, embora mudanças venham ocorrendo, com maior participação das mulheres nas decisões, ainda persiste a lógica da família nuclear centrada na figura masculina. O entrelaço da feminilidade nesse contexto aponta tanto para os limites da tradição quanto para a emergência de deslocamentos, nos quais as mulheres passam a ocupar novos lugares de enunciação e de reconhecimento.

No campo da escolarização, os dados revelam diferenças significativas: enquanto jovens mulheres prolongam sua permanência na escola por não vislumbrarem a herança da terra, muitos rapazes interrompem os estudos para assumir o trabalho agrícola (RUA; ABRAMOVAY, 2000). A escola, nesse movimento, aparece como espaço atravessado por interdições e aberturas: se de um lado reproduz desigualdades de gênero, de outro, se mostra como lugar possível de deslocamentos, no qual a feminilidade se liga ao saber e abre frestas de resistência.

A psicanálise oferece um ponto de escuta fecundo para pensar essas tensões. Freud (1996) destaca que a posição feminina não é dada de antemão, mas constituída em processos marcados pela falta e pelo desejo. Lacan (1985), ao afirmar que “a mulher não existe” no sentido universal, indica que não há uma essência de feminilidade, mas modos singulares de inscrição no simbólico. Nesse horizonte, o entrelaço da feminilidade com a Educação do Campo evidencia processos de subjetivação marcados por interditos, deslocamentos e resistências, que se jogam tanto no silêncio quanto na palavra, tanto a tradição quanto nas brechas da reinvenção.

Ao afirmar que “A mulher não existe”, Lacan (1985), não quis trazer uma negação da existência real das mulheres, mas uma impossibilidade de totalizar o feminino em um significante universal. Enquanto o masculino tende a se organizar em torno da referência fálica, o feminino escapa a essa lógica, não podendo ser reduzido a uma essência fixa ou a um destino biológico. O que existe são as mulheres, sempre no plural, cada uma inscrita de modo singular nos atravessamentos da linguagem, do desejo e do gozo. Esse deslocamento teórico permite compreender que a constituição da feminilidade, quando atravessada pelas condições do campo, não se apresenta como identidade fechada, mas como processo em permanente tensão entre os lugares que a cultura patriarcal tenta impor e as brechas em que novos modos de ser e dizer podem emergir. Assim, as mulheres camponesas não podem ser pensadas como um bloco homogêneo, mas como sujeitos que se constituem entre interditos e possibilidades, produzindo diferentes formas de inscrição na educação, no trabalho e na vida comunitária.

Não se trata de propor a emancipação plena ou a transformação definitiva da condição feminina, mas de compreender como as mulheres camponesas se significam em meio a interditos e resistências. O entrelaço entre feminilidade e Educação do Campo permite pensar a escola não apenas como espaço de instrução, mas como lugar simbólico de disputas e novas inscrições do feminino. Reconhecer essas vozes, ainda que parciais e fragmentadas, é fundamental para escutar como se desenham as possibilidades de subjetivação feminina em meio às marcas do patriarcado rural.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas em diálogo com diferentes referenciais teóricos, permitiu identificar três categorias analíticas que se entrelaçam e revelam tanto as marcas históricas do patriarcado rural quanto os deslocamentos simbólicos em curso.

a) Invisibilização e resistência machista: os relatos evidenciam que, embora as mulheres participem ativamente da vida comunitária, sua presença muitas vezes permanece invisível.

Esse apagamento aparece na ausência de seus nomes em títulos de terra, na exclusão de assembleias e na resistência machista à sua participação em espaços decisórios. O silenciamento, portanto, não se limita ao plano social, mas incide sobre a constituição subjetiva, reiterando lugares de subalternidade.

A invisibilização das mulheres camponesas remete à crítica feita por Enrique Dussel à modernidade e ao seu modelo de sujeito. Em sua *Filosofia da Libertação*, o autor mostra que, longe de superar as contradições, a modernidade produziu uma “subjetividade absoluta”, que se afirma como universal ao custo de excluir o outro. Como escreve Dussel:

[...] foi suprimida a posição pensar-objeto pensado, conceito-essência, saber-ser. Da mesma maneira, ter-se-ia anulado a oposição moderna de sujeito e objeto. Isto quer dizer que nos encontraríamos nada mais e nada menos do que com a superação da modernidade em pleno século XIX [...]. [No entanto] o sujeito que se opõe a um objeto aparece já dentro de uma totalidade que não pode senão ser chamada de 'subjetividade absoluta'. [Esta] aparente superação da subjetividade de Kant e de seus sucessores vem a ser, deste modo, a subjetividade mais atrevida que a filosofia jamais expressou” (DUSSEL, 1995, p. 99).

Essa crítica permite compreender que a exclusão das mulheres do campo não é apenas social ou econômica, mas se ancora em uma estrutura de pensamento que constrói um sujeito universal masculino, invisibilizando as diferenças e silenciando o feminino. A psicanálise, por sua vez, desmonta essa pretensão de totalidade do sujeito. Freud (1917/1996), lembra que “o Eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1996, p. 285), indicando que o sujeito está atravessado pelo inconsciente e não controla plenamente seus processos.

As mulheres camponesas se apresentam em sua diversidade, carregando histórias, marcas e trajetórias singulares, que se constituem em meio a interditos, silenciamentos e resistências. Enquanto Dussel (1995) denuncia a exclusão estrutural produzida pela modernidade, a psicanálise lembra que não há sujeito pleno, mas sujeitos sempre marcados pela falta e pelo desejo. Nesse entrelaço, a invisibilização das mulheres do campo pode ser compreendida não apenas como efeito de desigualdades históricas, mas também como processo simbólico que estrutura o lugar do feminino e sustenta seu silenciamento.

b) Sobrecarga de trabalho e limitações no acesso à educação: as entrevistas revelam que as mulheres camponesas acumulam atividades domésticas, cuidado dos filhos e trabalho agrícola, o que produz uma sobrecarga que atravessa suas trajetórias. Além disso, enfrentam limitações concretas no acesso à educação, seja pela carência de recursos, seja pelas dificuldades de conciliar estudo e responsabilidades cotidianas. Ainda que em alguns contextos as jovens permaneçam por mais tempo na escola, a desigualdade de acesso e permanência permanece como dado estruturante.

Caldart (2009, 2015) e Molina (2010), defendem a necessidade de uma Educação do Campo que não seja mera adaptação do modelo urbano, mas que reconheça os sujeitos em sua singularidade. A psicanálise ajuda a compreender que a associação da mulher ao cuidado e à maternidade, repetida culturalmente, estrutura um lugar simbólico de falta e de não reconhecimento, o que repercute em sua relação com o saber.

c) Deslocamentos e produção de novos sentidos: apesar das adversidades, emergem nas falas experiências de resistência. Mulheres assumem papéis de liderança em movimentos sociais, e reivindicam reconhecimento de seus saberes. Essas práticas revelam deslocamentos que, ainda que parciais e fragmentados, instauram novas formas de inscrição do feminino no espaço social e educativo.

De modo geral, os resultados apontam que, quando políticas educacionais são formuladas sem incorporar a perspectiva de gênero, não apenas deixam de atender às especificidades das mulheres do campo, como também perpetuam desigualdades já existentes, reforçando os silenciamentos, a sobrecarga e a exclusão identificados nas categorias anteriores.

Assim, os resultados demonstram que a Educação do Campo é mais do que um espaço de transmissão de saberes: ela funciona como lugar simbólico em que se entrecruzam interditos, resistências e novas inscrições. O entrelaço entre feminilidade e Educação do Campo mostra que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto abrir brechas para que as mulheres se inscrevam de novos modos, produzindo sentidos que tencionam as marcas do patriarcado rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os avanços institucionais sejam inegáveis, permanecem desafios que incidem sobre a vida das mulheres do campo, como a limitação de recursos, a sobreposição de responsabilidades e as barreiras culturais que restringem sua participação nos espaços educativos.

A Educação do Campo, conquista dos movimentos sociais e afirmação do direito à escolarização no território rural, não pode ser reduzida a uma adaptação da escola urbana. Reconhecer singularidades culturais, sociais e subjetivas significa valorizar saberes e fortalecer redes comunitárias. Programas como o PRONERA evidenciam a importância de políticas específicas para ampliar o acesso e a permanência, sobretudo das mulheres camponesas.

Esta pesquisa mostrou que a Educação do Campo não se limita às normas e programas, mas se constitui como espaço simbólico onde feminilidade e escolarização se entrelaçam.

Escutar as vozes das mulheres, ainda que fragmentadas e tensionadas pelo patriarcado rural, é condição para compreender como elas se significam em meio a interditos e resistências.

Mais do que direitos formais, importa criar práticas educativas que legitimem saberes femininos e abram novas formas de inscrição do feminino. A Educação do Campo, nesse horizonte, pode ampliar as condições de participação social das mulheres e se afirmar como espaço simbólico em que se cruzam repetições e deslocamentos, no qual a feminilidade se reinscreve nas brechas do simbólico, tecendo novos sentidos para a presença das mulheres no campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia. Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia, v. 2, p. 63-70, 2002.

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

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

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **PRONERA:** Educação na reforma agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 06 nov. 2024.

Brasil. **Referências para uma política nacional de educação do campo – caderno de subsídios.** Ministério da educação – grupo permanente de trabalho de educação do campo. MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: trajetória e perspectivas**. In: MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (orgs.). Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARREIRA, Denise. **Educação e gênero: apontamentos para políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

FERNANDES, Bernardo; MOLINA, Mônica. **O campo da educação do campo**. Brasília: NEAD, 2005.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa**. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate;

MELO, Hildete Pereira de; SABBATO, Alberto Di. **Um Olhar de Gênero nos Assentamentos da Reforma Agrária**. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate;

MOLINA, M. C. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In Molina, M. C. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painéis?”** Brasília: Ed. Unesco, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.