



## **Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio**

*Pedagogical Integration of Peasant Education in Latin America:  
Concepts, experiences, and subjects in confrontaion with ontolocide and epistemicide*

*Integración pedagógica de la educación campesina en América Latina:  
Concepciones, experiencias y sujetos en el enfrentamiento del ontocidio y del epistemicio*

**Lia Pinheiro Barbosa**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente escrito tem por objetivo tecer uma reflexão acerca do papel cultural e político que tem desempenhado a educação camponesa para a problematização do ontocídio e do epistemicídio, a partir de concepções educativas, experiências pedagógicas e sujeitos histórico-políticos que primam por reestabelecer os vínculos onto-epistêmicos com os territórios no campo da luta agrária. Para tanto, destacarei as experiências educativo-pedagógicas, seus princípios filosóficos e pedagógicos e sujeitos, erigidas pelas organizações que compõem a Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), organização membro da Via Campesina Internacional. Um argumento central é que estas experiências revelam um processo de integração pedagógica da educação camponesa nos sentidos atribuídos por Paulo Freire (2018), ao tempo que buscam reestabelecer a conexão com um paradigma ontológico e epistêmico na defesa do território.

**Palavras-chave:** Integração Pedagógica; Educação Camponesa; Ontocídio; Epistemicídio; Campesinato.

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to reflect on the cultural and political role played by peasant education in the problematization of ontolocide and epistemicide, based on educational concepts, pedagogical experiences and historical-political subjects that seek to reestablish onto-epistemic links with their territories as part of agrarian struggle. To this end, I highlight educational-pedagogical experiences, their philosophical and pedagogical principles, and subjects, erected by the organizations that make up the Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), a member organization of Via Campesina International. A central argument is that these experiences reveal a process of pedagogical integration of peasant education in the senses attributed by Paulo Freire (2018), while seeking to reestablish a connection with an ontological and epistemic paradigm in the defense of territory.

**Keywords:** Pedagogical Integration; Peasant Education; Ontolocide; Epistemicide; Peasantry.

### **RESUMEN**

Este trabajo pretende reflexionar sobre el papel cultural y político que juega la educación campesina en la problematización del ontocidio y el epistemicidio, a partir de concepciones educativas, experiencias pedagógicas y sujetos histórico-políticos que buscan restablecer los vínculos onto-epistémicos con los territorios en el campo

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Latino-Americanos pela UNAM. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Bolsista PQ2/CNPq. Membro da Rede PECC-MS, Pesquisadora da Rede APeAL e do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe. <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027> Endereço eletrônico: [lia.barbosa@uece.br](mailto:lia.barbosa@uece.br)



de la lucha agraria. Para ello, destacaré las experiencias educativo-pedagógicas, sus principios filosóficos y pedagógicos, creados por las organizaciones que conforman la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), organización miembro de La Vía Campesina Internacional. Un argumento central es que estas experiencias revelan un proceso de integración pedagógica de la educación campesina en los sentidos atribuidos por Paulo Freire (2018), al tiempo que buscan restablecer la conexión con un paradigma ontológico y epistémico en la defensa del territorio.

**Palabras clave:** Integración pedagógico; Educación Campesina; Ontocidio; Epistemicidio; Campesinado.

### **Introdução à raiz mais profunda do ontocídio e do epistemicídio**

Advertia-nos José Carlos Mariátegui ([1928], 2012) e Guillermo Bonfil Batalla (1987) que a questão agrária e a questão indígena constituem o ponto de partida, a raiz mais profunda, para compreendermos o nosso processo de formação sócio-histórica e suas contradições no território que, hoje, definimos como América Latina. Há incompletude de uma análise crítica, se insistirmos em desgarrar a interpretação do tempo presente daquilo que fomos no passado, ou seja, o passado vivido pelas civilizações preexistentes nos territórios do *Abya Yala*. Tudo o que se relaciona a eles, também é parte intrínseca de nós mesmos, nosso passado.

Do ponto de vista do desenvolvimento da cultura, as civilizações milenariamente aqui existentes possuíam um pensamento filosófico e científico próprio, uma riqueza linguística, que lhes conferiam a sofisticação conceitual e de abstração intelectual, de organização da vida política, econômica, espiritual, militar, além de outros referentes ontológicos e epistêmicos para as relações sociais e de convivência com o meio natural, todas elas expressão da diversidade civilizatória do *Abya Yala*.

O processo da invasão europeia e da instauração do regime colonial impôs a negação dessas civilizações e o arrebato territorial legitimado por um discurso histórico de que os nossos territórios constituíam uma *terra nullius*, isto é, uma terra de ninguém, uma terra incógnita, em palavras de Bonfil Batalla (1987), passível de “descobrir-se” e conquistar-se. O *a priori* deste “descobrir-se”, sob a ótica dos colonizadores, era um suposto vazio cultural a ser ocupado por aqueles que já se consideravam superiores em relação a nós. Afinal, na raiz da questão colonial estão o colonialismo (MARIÁTEGUI, 1928; GONZÁLEZ CASANOVA,



1969) e as colonialidades do poder, do saber, do ser e do gênero (QUIJANO, 2000; LANDER, 2000; RIVERA CUSICANQUI, 2004; LUGONES, 2020), inerentes à criação da Europa como epicentro cultural (DUSSEL, 2000) que se impõe a partir das históricas tentativas de ontocídio e de epistemicídio próprias da violência colonial.

O ontocídio e o epistemicídio se manifestam não só na violência direta sobre os corpos colonizados, uma vez que possui sua face subjetiva, resultante de um processo educativo permanente, iniciado nas relações coloniais estabelecidas no âmbito do sistema escravocrata e de servilismo instaurados nas diferentes colônias de nosso continente. Entre as aprendizagens sociais historicamente adquiridas pelo ontocídio e o epistemicídio, destacam-se o soterramento e/ou inferiorização de outras ontologias e epistemologias, primeiramente das civilizações milenárias e, logo, daquelas africanas e afrodiaspóricas (OLIVEIRA & BARBOSA, 2020) escravizadas. Outrossim, se consolidou a animalização e bestialização dos corpos indígenas e negros, que se tornaram racializados e submetidos a um racismo estrutural, em que a “epidermização” demarca as funções sociais, conforme analisado por Fanon (2008).

Outro aspecto desse processo de subjetivação colonial é a consolidação simbólica da urbe como centro do desenvolvimento, do conhecimento, do culto, do progresso, colocando à margem, e em posição inferior, o espaço rural e, por conseguinte, suas populações, que passaram a ser consideradas expressão do arcaico, do atraso, do inculto.

Se levamos em consideração que as colonizações representavam o caminho prévio à gênese do capitalismo na América Latina, era primordial, para a sua reprodução, aniquilar toda e qualquer sociedade não capitalista (LUXEMBURGO, 1970). É por esta razão que há, por trás do ontocídio e do epistemicídio, a tentativa permanente de homogeneização totalizadora do capitalismo (ZVALETA, 2009), em termos de instauração de outra cultura propícia a incorporar seu espírito, alicerçado na subsunção dessas civilizações não capitalistas. A *desindianização* (BONFIL BATALLA, 1987) e a *descampenização* (ZVALETA, 2009) são faces desse processo histórico.

É válido salientar que, na consolidação dos sistemas educativos durante o período colonial, bem como após os processos independentistas de muitos países, as heranças coloniais foram absorvidas no processo educativo (MARIÁTEGUI, 1928). Conforme o pensador peruano, a educação nacional não tem um espírito nacional, mas, sim, um espírito

colonial e colonizador (MARIÁTEGUI, 1928), em que a escola se torna o espaço de mediação pedagógica para a legitimação, no campo simbólico-ideológico, da dialética colonial impressa na aceitação de um corpo-cultura-superior e de um corpo-cultura-inferior (CHIRIX, 2013). Por outro lado, a histórica negação do direito à escola para as populações rurais e das periferias urbanas também compõe os anseios do ontocídio e do epistemicídio vinculados à estratégia de dominação, exploração e opressão por meio da alienação cultural.

Se faz primordial, no âmbito dos estudos agrários, compreender essas raízes históricas do ontocídio e do epistemicídio atreladas à questão indígena, agrária e territorial, em especial, para situar o lugar histórico do campesinato em nosso continente. Embora em nosso processo histórico ele tenha surgido posteriormente, enquanto vernácula (SHANIN, 2017) guarda consigo processos similares de arraigo ontológico e epistêmico àqueles vinculados aos dos povos indígenas. Em um contexto de dominação histórica, também está associado ao campesinato os mesmos atributos de inferiorização próprios do ontocídio e do epistemicídio de nossa formação sócio-histórica.

Entretanto, houve e há resistências a essas expressões de dominação e o campo educativo constitui um dos espaços em que elas acontecem. Nos umbrais do século XXI, há uma série de experiências educativas indígenas e camponesas que visam, em definitiva, promover uma descolonização de toda essa herança colonial, fazendo dos processos educativos um momento de recuperação ou fortalecimento de outro paradigma onto-epistêmico na proposição de concepções próprias acerca da educação e da pedagogia para a formação e emancipação humana (BARBOSA, 2015b; 2019; 2021; GONZÁLEZ TERREROS, 2011; 2012; 2015; SOTO, 2020).

No presente ensaio, proponho-me a tecer uma reflexão acerca do papel cultural e político que tem desempenhado a educação camponesa para a problematização do ontocídio e do epistemicídio, a partir de concepções educativas, experiências pedagógicas e sujeitos histórico-políticos que primam por reestabelecer os vínculos onto-epistêmicos com os territórios no campo da luta agrária. Para tanto, destacarei as experiências educativo-pedagógicas erigidas pelas organizações que compõem a Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), organização membro da Via Campesina Internacional



(LVC). Um argumento central é que estas experiências revelam um processo de integração pedagógica da educação camponesa nos sentidos atribuídos por Paulo Freire (2018), ao tempo que buscam reestabelecer a conexão com um paradigma ontológico e epistêmico na defesa do território.

## **1. O analfabetismo como expressão do ontocídio e do epistemicídio**

O século XX foi um período de catarse de um processo histórico que começou 400 anos antes: 1. Da consolidação do Estado-nação capitalista, sustentado pelo colonialismo interno e pelas relações de dominação, exploração e opressão baseadas nos pilares do colonialismo, capitalismo, racismo e patriarcado; 2. De contestação das contradições sócio-históricas do paradigma capitalista ocidental e de crítica radical da dialética da opressão em sua face estrutural, sociocultural e ideológica.

Este processo histórico evidencia que a história da América Latina e do Caribe é, em si mesma, a história de uma obra pedagógica, quer seja devido à dimensão pedagógica do Estado como uma relação social (GRAMSCI, 2011), ou por causa da dimensão pedagógica da rebelião popular que, em diferentes épocas históricas, forjou um sujeito histórico-político que impulsionou uma variedade de lutas e rebeliões locais, nacionais e regionais; lutas independentistas, abolicionistas, revolucionárias, indígenas, negras e camponesas, sindicais, magisteriais, estudantis, de juventudes, lutas feministas, um verdadeiro movimento pedagógico popular contra a desumanização historicamente instituída.

No diálogo com Aimé Cesaire (1978) concordamos de que não pode existir humanidade em quem coloniza. Paulo Freire (1987) denomina a “desumanização” como resultado histórico da dialética da dominação, exploração e opressão inerente à relação capital x trabalho. Para o pensador, os ciclos de pobreza revelavam outras manifestações da dialética da opressão, de natureza subjetiva, em que o analfabetismo era a expressão encarnada de um problema estrutural. A experiência pedagógica com o Método de Alfabetização em Angicos, no nordeste do Brasil, foi fundamental para as reflexões mais profundas de Freire sobre a crueldade desta dialética no arrebatamento do direito do povo à aprendizagem da escrita, da leitura e na reflexão, que lhes permitiria construir sua leitura do mundo a partir de sua própria

experiência social. Em outras palavras, aprender a ler e a escrever era um passo importante para fazer sua própria análise e síntese de uma experiência histórica de opressão vivenciada em carne própria, uma vez que ocupavam o lugar social dos oprimidos.

O analfabetismo traduziu a crueldade de impedir um aspecto fundamental do ato ontológico inerente ao ser humano, qual seja, sua capacidade criadora, de construção de um ato reflexivo crítico que o conduziria à assunção da consciência acerca da natureza múltipla da opressão. Diante desta constatação, Freire considerava central a busca de uma resposta educativa e pedagógica capaz de superar o analfabetismo como alienação cultural e subjetiva. Para Freire (1992), o papel da educação seria o de proporcionar a passagem da ‘transitividade ingênua’ à ‘transitividade crítica’. Ou mesmo, uma educação que permita às mulheres e aos homens “a discussão corajosa de sua problemática. Que o[s] advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente[s] deles ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado[s] e arrastado[s] à perdição de seu próprio “eu”, submetido[s] às prescrições alheias” (FREIRE, 2018, p. 118-119).

Um aspecto pouco analisado na obra de Paulo Freire, em sua crítica à dialética da opressão, é a dimensão pedagógica da integração (FREIRE, 2018). O pensador adverte que o processo de integração não corresponde a uma mera adaptação ou acomodação. A integração constitui a experiência mais profunda da existência humana, em termos de história e cultura. A integração exige uma criticidade que nos conduza a fazer escolhas, tomar decisões que nos permitam transformar a realidade em que vivemos. A integração é essencial na ruptura com o desgarramento ontológico e epistêmico e ocorre quando a consciência se torna crítica. Em suas palavras (FREIRE, 2018, p. 58):

À medida que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem sujeito (grifos do autor).

A superação do analfabetismo não foi ou é suficiente, em si mesma, para alcançar esta integração. Entretanto, é imprescindível na construção histórica da integração no sentido atribuído por Freire. Conforme argumentado, a negação do direito à escola e a uma formação



educativa constitui um dos fatores atrelados ao ontocídio e ao epistemicídio. Não é casual que tanto Paulo Freire, outras pensadoras e pensadores, e muitas lutas do campo popular, reivindicaram a alfabetização como momento de recuperação da dignidade humana.

De Simón Rodríguez a Paulo Freire, a integração pedagógica, antes do domínio das competências escolares, é a capacidade de fomentar ideias e interpretá-las, o que realmente proporciona um espírito culto e emancipado. Em outros termos, a capacidade de ler o mundo e de se posicionar de forma crítica sobre ele. O risco de não alcançar este fim nos processos educativos foi uma preocupação constante de Simón Rodríguez (2007, p. 88): “O que lerá aquele que não entende os livros? Do que falará aquele que não tem ideias?” (tradução nossa).

Nesse sentido, os processos revolucionários ocorridos em nosso continente, sobretudo os do século XX, primaram por alavancar, como experiência primeira dos novos sistemas educativos, a alfabetização. Uma das primordiais tarefas revolucionárias consistiu em iniciar este caminho de “cortar o mal” do ontocídio e do epistemicídio pela raiz. O analfabetismo constitui uma dessas raízes que priva os seres humanos de conhecer o legado escrito de sua própria história social, ou ainda, expressar, na escritura, uma produção histórica de conhecimento transmitida oralmente; que lhes priva de desenvolver sua capacidade intelectual individual e coletiva e, com ela, de tecer ideias, conceitos, isto é, colocar em movimento histórico sua capacidade criadora enquanto uma ontologia do ser social.

No âmbito das revoluções latino-americanas, no contexto mexicano, centro-americano, caribenho e andino, as primeiras iniciativas no campo educativo estiveram diretamente relacionadas com o propósito político e pedagógico de promover a superação do alto índice de analfabetismo preponderante nas zonas rurais, decorrente da precária oferta educativa para estas localidades e que afetava o conjunto das populações indígenas e camponesas. Nessa direção, as Cruzadas ou Campanhas Nacionais de Alfabetização constituíram experiências pedagógicas destinadas à erradicação do analfabetismo, sobretudo adulto e juvenil.

A primeira, dentre essas experiências, foi a Campanha de Alfabetização, realizada entre 1959 e 1969, em Cuba (BARBOSA, 2021; PERONI, 2006). Entre 1952 e 1983, foram desenvolvidas experiências de alfabetização na Bolívia e, na década de 1980, temos a Cruzada Nacional de Alfabetização na Nicarágua, e a Campanha de Alfabetização Integral, de 1981 a

1983, em El Salvador (GÓMEZ & PUIGGRÓS, 1986). O Partido Socialista chileno também apresentava, na sua Política Cultural do Partido Socialista, de 1933, a proposta de incremento de escolas rurais e das escolas normais, como responsabilidade do Estado (JOBET 1971).

Durante o governo sandinista, na Nicarágua, dentro da concepção política da *nova educação* presente no documento do Ministério de Educação, *La Educación en Cuatro Años de Revolución* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1983), incluiu-se, no processo de transformação do sistema educativo, a criação de um sistema educativo específico para as zonas rurais, baseado no princípio pedagógico do trabalho produtivo. Para tanto, o Ministério da Educação conformou duas experiências, a saber: a Educação Geral Básica e a Educação Técnica Nacional, ambas direcionadas à formação profissional (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1983).

No âmbito desse sistema educativo, para o atendimento da demanda escolar das zonas rurais, foram criadas: as Escolas Rurais de Educação-Trabalho (ERET) destinadas à formação técnica agropecuária do 5º ao 9º ano, e as Escolas Agropecuárias Camponesas, com o objetivo de capacitar jovens (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1983).

Outra experiência pedagógica fundamental, produto da Revolução Mexicana de 1910, é a criação das Escolas Normais Rurais, na década de 1920, articulada à ação política camponesa, na reivindicação da reforma agrária e de outros direitos. A partir de 1932, estas escolas se reconfiguraram como Escolas Regionais Camponesas, com um processo educativo organizado a partir do princípio da unidade formativa entre a educação agropecuária e a normalista destinada à formação de professores. Neste período, a educação socialista foi aplicada e os currículos incluíam a orientação socialista e o materialismo histórico (FLORES MÉNDEZ, 2019).

É válido destacar que as Escolas Normais Rurais constituem um histórico espaço de formação educativa e política de base socialista da juventude camponesa e de lá saíram muitos egressos e egressas que, posteriormente, participaram em movimentos revolucionários, como o Movimento de 68 ou a guerrilha. Desde 1935, as Escolas Normais Rurais se agruparam na Federação de Estudantes Camponeses Socialistas do México - FECSM (FLORES MÉNDEZ, 2019).



O conjunto dessas experiências educativas de alfabetização e de consolidação de escolas rurais, nascidas de processos revolucionários, conduziu à politização da educação nos territórios rurais, e à reivindicação do direito à escola e a uma formação educativa para as populações camponesas e indígenas. Por outro lado, a inserção da educação no programa político revolucionário representava o reconhecimento de seu papel estratégico na conformação da consciência crítica e de um sujeito histórico-político comprometido com os horizontes de emancipação. Um aspecto a destacar dessas experiências era a articulação do processo educativo com o fortalecimento do *ethos* com a terra, com a recuperação do orgulho de ser camponês ou camponesa, e o vínculo com a luta revolucionária.

A Educação Popular também constituiu um movimento político, educativo e pedagógico de fundamental importância na América Latina (JARA, 2019), não só em relação aos processos de alfabetização de jovens e adultos, mas na apreensão da educação em sua dimensão cultural e política.<sup>2</sup>

Ainda durante o século XX, outros países que não passaram por processos revolucionários, igualmente reconheceram o direito à educação para as populações rurais, muito embora não houvesse, de fato, um compromisso do Estado em promover uma política nacional de educação que atendesse, plenamente, a demanda educativa. É o caso, por exemplo, do Brasil, conforme demonstrado pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB n. 36/2001):

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Embora houvesse um avanço na perspectiva dos direitos, no caso, o direito à educação para as populações rurais, a demarcação conceitual de “educação rural” mantinha a dicotomia entre rural e urbano, campo e cidade. Essa dualidade não se restringia a uma separação

---

<sup>2</sup> Na esteira do pensamento freiriano, sugiro a leitura da coletânea de escritos de Paulo Freire (Araújo Freire, 2018) em diferentes visitas realizadas em países latino-americanos que nos permitem conhecer o processo histórico da Educação Popular em nossa região.

espacial, territorial. Ao contrário, na maioria das vezes, reforçava as assimetrias entre o que representava, historicamente, o mundo urbano e o mundo rural, ao tempo que aprofundava os antagonismos e reproduzia as lógicas coloniais do ontocídio e do epistemicídio dos povos do campo.

É notório, em nosso imaginário social, a lógica imiscuída na concepção de educação rural: historicamente, é compreendida como uma educação precária, pela escassez de recursos provenientes de políticas públicas, bem como de profissionais qualificados; de acesso limitado às escolas e aos níveis de ensino, o que conduz a uma baixa qualidade na formação educativa ofertada aos povos do campo. Na realidade, essa concepção de educação rural evidencia o paradigma que sustenta a dicotomia campo-cidade. Conforme argumenta Baptista (2003, p. 20-21):

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

O surgimento de movimentos agrários transnacionais, como a Via Campesina Internacional (LVC), propiciou uma articulação global da agenda política do campesinato. No cerne de sua proposta política, a preocupação por erigir processos educativos próprios acompanha a necessidade de uma estratégia global do campesinato no enfrentamento do capital no campo, tanto em termos teóricos, como a Educação do Campo, como no âmbito das experiências pedagógicas em si, a partir das escolas de formação política e educativa. Na próxima seção, adentrarei à experiência educativo-política da CLOC-LVC.

## 2. A Educação do Campo e o Paradigma Onto-Epistêmico

Conforme analisado, ao longo do século XX observamos o fomento da Educação Rural e a criação das escolas rurais no âmbito das políticas nacionais de educação, seja nos processos revolucionários ou enquanto direito constitucional para a garantia da



justiciabilidade do direito à educação para as populações do campo. Não obstante, nos contextos não revolucionários, ademais dos problemas estruturais que afetavam, diretamente, a gestão da política pública para o campo da Educação Rural, sobretudo aqueles relacionados à oferta educativa, adequada formação de professores e estrutura física das escolas, havia um segundo elemento, relacionado ao risco de que a Educação Rural incrementasse a dicotomia campo-cidade, por meio da invasão cultural e do não reconhecimento do conjunto de saberes e conhecimentos intrínsecos à diversidade de povos que vivem no campo.

Essa preocupação encontrava-se nas análises de Paulo Freire (1985) em relação à educação destinada aos camponeses, notadamente no risco de que o processo formativo se reduzisse a uma ação extensionista, de simples transferência de conhecimento de forma mecanicista. Do ponto de vista gnosiológico, o ato de “transferência de conhecimento” faz da ação educativa uma mera substituição de um conhecimento por outro, esvaziando a dimensão filosófica inerente à aprendizagem e à construção de uma consciência crítica. Ora, se o ser humano é um corpo consciente, analisa Freire, a educação deve imiscuir-se de um caráter gnosiológico no fomento a uma “consciência de”, em relação à realidade sócio-histórica.

É nessa perspectiva que emerge, da *práxis* política camponesa, a Educação do Campo enquanto contraposição gnosiológica e política à Educação Rural. A categoria ‘Educação do Campo’ é resultado de um debate histórico de enfrentamento, no campo político e simbólico-ideológico, da consolidação de uma matriz dicotômica para a relação campo-cidade. A própria concepção da Educação Rural, presente no discurso histórico do Estado, aprofunda essa raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês (BARBOSA, 2015a). Na disputa por uma Educação no/do Campo (BARBOSA, 2013, p. 21):

Emerge un planteamiento del concepto de educación defendido por el movimiento campesino, que esté visceralmente articulado a las especificidades socioculturales del campo, articuladora de un fortalecimiento identitario de los pueblos del campo y que viabilice una formación humana de carácter emancipatorio. Por tal razón, se propone a pensar una educación en y del campo, es decir, de situar la categoría campo como eje articulador del concepto de educación en tanto proyecto educativo-político-cultural.

Ao propor a concepção teórica, política e pedagógica da Educação do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) interpela a histórica negação do campo como espaço de vida e de produção cultural. Nas palavras de Caldart (2008), isto é reflexo de uma “contradição inventada” entre campo e cidade. Segundo a autora, a superação desta perspectiva hierarquizada e hegemônica somente ocorrerá no marco de uma nova ordem, que implica a consolidação de uma nova cultura política. Desde este prisma analítico, uma educação construída desde a base popular adquire uma potencialidade no processo de desconstrução dos paradigmas de sustentação de um projeto de modernidade que tem excluído grande parte da população urbana e rural.

Há de se enfatizar que a ruptura gnosiológica que acompanha a concepção da Educação do Campo possui um *a priori* imprescindível, qual seja, a luta de classe empreendida historicamente pelo campesinato. Na *práxis* política das organizações camponesas, a defesa da terra, da reforma agrária popular, da soberania alimentar, da agroecologia e de outra concepção de território camponês se articula ao enfrentamento histórico do capitalismo no campo, bem como do ontocídio e do epistemicídio inerentes ao paradigma de desenvolvimento instituído no marco do capital.

A emergência de lutas agrárias transnacionais e globais, a exemplo da LVC e da CLOC, respondem ao embate histórico da expropriação territorial do capitalismo, às múltiplas formas de exploração intrínsecas as lógicas de reprodução do capital, sobretudo em sua face mais recente, do capitalismo por espoliação, em que o território, em sua completude, se torna a ‘mercadoria’ de interesse do capital transnacional e financeiro.

O MST e a Via Campesina Brasil são a vanguarda na concepção da Educação do Campo articulada à necessidade histórica de construção de um projeto popular para o campo brasileiro. No centro dessa discussão, reconhecem a importância de se incorporar a educação no programa político camponês, não apenas em sua dimensão pedagógica, de alfabetização e escolarização, mas entendida como projeto político, de conformação de um sujeito histórico com capacidade de confrontação do capitalismo por espoliação, materializado no campo com o agronegócio e demais empreendimentos de caráter neoextrativista.



Nessa direção, a Educação do Campo possui três perspectivas: a) constitui um *movimento pedagógico* articulado pelo conjunto dos movimentos sociais do campo, com o intuito de inserir, no debate público, a reivindicação do direito à educação para os povos do campo; b) um *movimento político* de disputa hegemônica da dimensão pública do Estado, ao exigir o cumprimento legal do direito constitucional à educação e que o Estado assuma o compromisso de instituir, no âmbito da Política Nacional de Educação, a política pública específica para a Educação do Campo e c) é expressão de um *movimento teórico*, sobretudo por assentar as bases ontológicas e epistêmicas que definem a Educação do Campo para além do direito à escola, uma vez que se vincula a uma descolonização, ao primar pela recuperação e o fortalecimento do conhecimento camponês associado à um projeto sócio-histórico de conhecimento para o território dos povos do campo.

A realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1998, constituiu o marco dessa caminhada. Transcorridas mais de duas décadas, esse movimento pedagógico, político e teórico, “Por uma Educação do Campo”, permitiu não só a criação de uma Política Nacional de Educação do Campo, como consolidar um amplo debate nacional, envolvendo universidades, poder público e movimentos sociais do campo para estabelecer as diretrizes nacionais para uma Educação Básica do Campo, sua base curricular, seus princípios filosóficos e pedagógicos e, sobretudo, seus sujeitos pedagógicos (ARROYO *et. al.*, 2004; KOLLING *et. al.*, 2004; KOLLING *et. al.*, 1999).

Do mesmo modo, avançou na promoção do acesso à educação, da educação básica à universitária, ao tempo que consolidou uma produção teórica elaborada pelos movimentos sociais do campo em estreito vínculo com a luta em defesa do território camponês e de um projeto de emancipação humana (BARBOSA, 2015a; 2016; 2019). Enquanto *movimento teórico*, a Educação do Campo demarcou a contraposição à Educação Rural, ao definir as dimensões ontológicas e epistêmicas da Educação do e no Campo (BARBOSA 2014, p. 158): “do campo representa a afirmação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro, de fortalecimento sociocultural, econômico e político do território camponês; no campo remete ao direito dos povos do campo de ser educada ou educado, em seu lugar de origem”.

A dimensão onto-epistêmica da Educação do Campo acionou o caráter gnosiológico da concepção educativa na perspectiva camponesa, ao incorporar um processo formativo



articulado com a questão agrária e suas contradições. É por essa razão que a Educação do Campo também constitui um Paradigma Onto-Epistêmico do Campo (BARBOSA, 2019), de enfretamento do ontocídio e do epistemicídio, ao reconfigurar os sentidos da educação na perspectiva da classe camponesa.

Essa reconfiguração se dá em termos de uma reterritorialização educativo-pedagógica (BARBOSA, 2015b), em que a *práxis* educativo-pedagógica acontece para além do espaço escolar, incorporando outros lugares para a construção de processos educativos e formativos. Nesse sentido, o *locus* do ato educativo não se restringe à escola, à universidade e à sala de aula, ao articular uma subjetividade pedagógica a partir do Diálogo de Saberes e de uma identidade cultural e política, “una lógica del proceso educativo que desconstruye la planteada por la racionalidad moderna, en dónde no hay cabida para la cotidianidad, al invisibilizar la experiencia y los saberes como partes instituyentes del proceso educativo-político y pedagógico” (BARBOSA & GÓMEZ, 2014, p. 86). Outrossim, essa reconfiguração se nutre de uma geopedagogia do conhecimento: é o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que emergem do território e do contexto socio-comunitário na construção do conhecimento (BARBOSA, 2015b).

Embora a Educação do Campo, enquanto movimento pedagógico, político e teórico, tenha surgido no Brasil, saiu das fronteiras nacionais e se vinculou ao debate educativo mais amplo da CLOC-LVC, até porque o MST constitui uma organização membro desse movimento social transnacional. Nos diálogos estabelecidos com as outras organizações, identificavam elementos comuns relacionadas à problemática estrutural que envolve a oferta educativa para as zonas rurais. Conforme analisam Barbosa e Rosset (2017, p. 711):

As organizações da LVC/CLOC compartilham a ideia de que as escolas nas comunidades rurais são escassas, não atendem à demanda educativa de crianças, jovens e adultos, com transporte escolar inexistente ou precário para o traslado dos estudantes oriundos de comunidades distantes, entre outras limitações específicas a cada contexto. Portanto, há o consenso de que ainda perdura uma educação precária nas zonas rurais latino-americanas pela escassez de recursos provenientes de políticas públicas e de profissionais qualificados, o que conduz a uma baixa qualidade na formação educativa ofertada aos povos do campo



Do ponto de vista político, a dimensão gnosiológica que emerge da Educação do Campo convergia para o anseio comum às organizações da CLOC-LVC, de fomentar escolas que permitissem recompor a unidade ontológica e epistêmica do processo educativo para as crianças e a juventude camponesa, estendendo-se à totalidade dos povos do campo. Nessa perspectiva, o campesinato amplia a concepção de direitos: incluir algo que historicamente foi excluído; adjudicar direitos para os historicamente excluídos de direitos.

Uma exclusão que se revela na concentração da terra, na histórica negação do direito à educação e na inferiorização do universo cultural que acompanha os diferentes povos do campo, herdeiros da violência epistêmica e do racismo estrutural que os condenou, durante séculos a fio, à miséria moral e material. Conforme analisam Santos e Barbosa (2022, p. 06):

A reconstrução da concepção legal dos direitos tem sido parte das transformações jurídicas impulsionadas por diferentes movimentos sociais do campo para diminuir as históricas formas de exclusão social e dar um passo adiante na construção de uma estratégia jurídica que consubstancie uma ampliação da constitucionalização do direito, sobretudo aquele relacionado ao acesso à terra, à realização da Reforma Agrária, o direito à educação, ao reconhecimento de direitos trabalhistas para os povos do campo, à garantia de permanência no campo

Nesse debate, mais ampliado e articulado às estratégias políticas do campesinato, há uma transcendência educativa, inclusive na concepção da escola: se, por um lado, no caso brasileiro, também se reivindicou a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, para a CLOC-LVC, adquiria outras formas, como a concepção e criação de escolas próprias, de caráter mais autônomo, cujo funcionamento não dependia, única e exclusivamente, do acesso à uma política pública.

Com base no exposto, a Educação do Campo assume o caráter de integração pedagógica no campo da educação camponesa, colocando em movimento um processo formativo mediado por múltiplas expressões filosóficas e pedagógicas, como a Pedagogia do Movimento (CALDART 2004), a Pedagogia do Exemplo, a Pedagogia da Luta e a Pedagogia da Milpa (BARBOSA & ROSSET, 2017) que configuram a pedagogia camponesa e sua concepção acerca da natureza da educação e seu papel na luta do campesinato.

### 3. Experiências educativo-pedagógicas

A pedagogia camponesa, em seus princípios filosóficos e políticos, é incorporada em experiências concretas de formação no âmbito da educação formal da infância e da juventude camponesas, bem como nos espaços de formação política próprios da educação informal, nas escolas vinculadas à Via Campesina. Há uma diversidade, complexidade e combinações que atravessam as estratégias dos processos formativos impulsionados por essas escolas e que conduzem a uma apreensão crítica da educação em seu caráter de integração.

Na América Latina e no Caribe, a CLOC-LVC possui uma variada combinação das experiências educativo-pedagógicas, de educação formal e informal, inclusive com a incorporação da agroecologia como uma concepção, método e projeto político (BARBOSA & ROSSET, 2017). Por exemplo, as escolas do campo, localizadas em assentamentos de reforma agrária do MST e vinculadas à Educação do Campo, reconhecem a agroecologia em sua matriz curricular, além do fato de que todas têm áreas produtivas agroecológicas localizadas dentro das escolas (RIBEIRO *et. al.*, 2017).

Estas áreas produtivas agroecológicas constituem espaços fundamentais para o exercício do Diálogo de Saberes, uma vez que as educandas e educandos aprendem, de forma inter e transdisciplinária, conhecimentos de diferentes áreas relacionados à produção de matriz agroecológica. Do mesmo modo, essas áreas produtivas são consideradas salas de aula vivas, com a presença daquelas pessoas reconhecidas, nas comunidades, como sábias(os) no conhecimento camponês e indígena, e que transmitem o legado da memória biocultural no processo de ensino e aprendizagem. Um aspecto a ser destacado nessas experiências educativo-pedagógicas é a descolonização epistêmica, uma vez que há um processo de recuperação e valorização de um conhecimento que, historicamente, foi renegado em razão do ontocídio e do epistemicídio presentes nos processos formativos (FERNANDES *et. al.* 2021, p. 563):

Os camponeses e camponesas foram instruídos, de inúmeras maneiras, tanto explícitas quanto implícitas, a introjetarem que seus conhecimentos e práticas agrícolas eram antiquados, primitivos, não produtivos. Esse processo os educou a sentirem-se inferiores e a se envergonharem. Essa mediação pedagógica tinha o



intuito de educá-los para ignorar, tanto quanto possível, seus próprios conhecimentos, e para respeitar e buscar o conhecimento de "expertos" - técnicos, agrônomos, pesquisadores, vendedores de pesticidas, intermediários - sempre que surgisse um problema de produção. O resultado de muitas décadas deste processo pedagógico foi que os velhos conhecimentos e formas de agricultura em cada território foram esquecidos por muitos camponeses, e/ou não foram totalmente transmitidos às gerações seguintes. As variedades, as sementes e a raças de gado crioulas foram praticamente perdidas, assim como as espécies locais de plantas que uma vez serviram como forragem animal.

A Metodologia “De Camponesa a Camponês a Camponesa a Camponês” constitui outra estratégia primordial da CLOC-LVC na descolonização epistêmica e na recomposição da unidade gnosiológica do conhecimento, uma vez que articula, dentro dos territórios e com seus sujeitos, uma gama de conhecimentos que se encontram atomizados e que são ressocializados, tornando-se um conhecimento coletivo, do conjunto das famílias camponesas. Portanto, constitui uma “descolonização epistêmica” de um território camponês, no sentido de uma recuperação e valorização dos conhecimentos ancestrais que permitem uma coexistência com o território e com a luta camponesa (FERNANDES *et. al.* 2021).

Existem, ainda, outras escolas de formação política e agroecológica técnica e de ensino superior, que podem ser denominadas de universidades camponesas. Entre elas, a mais notável é o Instituto Latino-Americano de Agroecologia - IALA (ROSSET, *et. al.*, 2021): IALA Guarani (Paraguai), IALA Amazônico (Brasil), Escola Latino-Americana de Agroecologia - ELAA (Brasil), IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colômbia), IALA Mesoamérica (Nicarágua), IALA Mujeres Sembradoras de Esperanza (Chile), a Universidad Campesina SURI" (UNICAM SURI), na Argentina (LVC, 2015b). Em 2022 é fundado o IALA México, de caráter descentralizado, articulado em oito IALAS localizados em oito territórios do país. Outras escolas que articulam a formação educativa e política são o Centro Nacional de Capacitación Niceto Pérez (Cuba) e a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF (Brasil).

As experiências educativo-pedagógicas possuem uma gestão pedagógica colegiada com as organizações da CLOC-LVC, uma matriz curricular de base diversificada, estão localizadas nos territórios camponeses, incorporam o programa agrário das suas organizações no processo de ensino-aprendizagem, e desenvolvem processos agroecológicos dentro e fora das escolas, em articulação com as comunidades que compõem a sua base social.

Estão orientadas à formação da juventude camponesa e seu principal desafio formativo está relacionado a três exigências (ROSSET *et.al.*, 2021): a) competência técnica em agricultura agroecológica; b) a capacidade de facilitar o diálogo entre diferentes conhecimentos e visões de mundo, com ênfase em processos horizontais de recuperação e intercâmbio de conhecimentos populares e ancestrais e c) arraigar uma subjetividade histórica, ou seja, um interesse de classe em assumir a tarefa de consolidar a agroecologia como um modo de produção e de reprodução da vida substancialmente diferente do modo capitalista, tanto em termos de relações sociais como no metabolismo em relação à natureza viva (MCCUNE, 2017).

Outro princípio educativo dessas escolas e universidades camponesas é a formação de seus próprios intelectuais orgânicos, que permitam, no campo da cultura, tecer a interpelação teórica, sistêmica e política do capital. A organização da cultura (GRAMSCI, 1982) constitui uma questão primordial na conformação da camada intelectual e sua função essencial, sobretudo porque é da dimensão cultural que derivam os fundamentos ontológicos do ser em sua existência social, isto é, em como construímos nossas relações nos planos produtivos e reprodutivos, na natureza de nossas instituições sociais e nas subjetividades próprias de nossa vivência social enquanto experiência histórica. A cultura incorpora o processo histórico de fundação das estruturas sociais e produtivas, as quais são permeadas por contradições resultantes das expressões da exploração, dominação e opressão que atravessam toda a história.

Ao formar seus intelectuais orgânicos, as organizações da CLOC-LVC reestabelecem o vínculo entre histórica e cultura, em que a cultura é compreendida “como elemento de mediação da identidade política, da formação da consciência, de transmissão do legado histórico da luta indígena e camponesa, bem como de proposição de um projeto político concreto (BARBOSA, 2022, p. 25). Sendo assim, as escolas e universidades camponesas da CLOC-LVC orientam sua *práxis* educativo-pedagógica a partir de princípios comuns, relacionados ao trabalho como princípio educativo, a *práxis* como um princípio de formação humana, o internacionalismo e o vínculo com a comunidade (LVC, 2015).



Os sujeitos pedagógicos envolvidos no processo formativo dessas escolas e universidades possuem um caráter geracional: as escolas do campo recebem crianças, jovens e adultos; as escolas de formação técnica e universitária, bem como as universidades camponesas, formam jovens e adultos. É importante destacar que, no caso dos IALA's e demais escolas de formação política e agroecológica, a formação se dá com educandas e educandos que chegam de diferentes países da região, ou mesmo de outros continentes, para se formarem juntos, em um legítimo diálogo de saberes provenientes de uma luta comum, porém erigida em contextos socioculturais e históricos que também possuem suas especificidades. Portanto, o conjunto desses sujeitos pedagógicos são fundamentais para materializar o projeto político da CLOC-LVC, uma vez que assumem, como sujeitos histórico-políticos, a tarefa de construir, no chão concreto da luta social, outro projeto de campo para o campesinato em seus territórios.

Em termos de um percurso e acúmulo histórico, essas experiências educativo-pedagógicas são resultado de uma pedra fundamental fincada na luta camponesa, pelo direito à escola, à alfabetização e à escolarização, bem como à formação de uma consciência crítica e a uma identidade política. Na história presente, conduzem um processo educativo de caráter omnilateral, em que a educação é apreendida em um sentido mais amplo, de formação humana para a superação de todas as opressões em um horizonte emancipatório.

Nessa direção, o campesinato busca recompor a unidade ontológica e epistêmica em seu processo formativo como classe em si e para si, articulando a concepção educativa a *práxis* política, na reafirmação de sua identidade política, do território como condição de existência, espaço de reprodução da vida, na consolidação da agroecologia como princípio e projeto político, e na luta permanente contra o caráter expropriador e violento do capital.

### **A integração pedagógica como processo: considerações finais**

No escrito, trato de apresentar elementos que demonstram que a educação, quando apreendida em sua dimensão crítica e política, proporciona um processo formativo em que se interpela o histórico ontocídio e epistemicídio. Certamente, há inúmeros desafios postos e que

não foram apresentados e aprofundados devidamente no artigo, devido aos limites de extensão permitidos.

Não obstante, há de se enfatizar que, nas experiências educativas camponesas, em particular daquelas erigidas pelas organizações da CLOC-LVC, se identifica a perspectiva da integração pedagógica conforme concebida por Paulo Freire. Em primeiro lugar, ao transcender a consciência ingênua e compreender que a negação do direito à educação se vincula ao processo histórico do ontocídio e do epistemicídio sofridos pelas populações indígenas, negras, camponesas e periféricas, para legitimar os mecanismos objetivos e subjetivos de dominação, exploração e opressão inerentes à instauração do paradigma capitalista e para a sua reprodução.

Em segundo lugar, no entendimento do vínculo dialético entre os ciclos de pobreza e o analfabetismo nas zonas rurais, isto é, do analfabetismo como uma problemática estrutural que deveria ser superada. As campanhas de alfabetização articuladas em contextos revolucionários e nas experiências de educação popular foram basilares para a consolidação de um processo educativo que conduza à leitura crítica do mundo. Na mesma direção, a preocupação por ampliar a oferta educativa para as zonas rurais, foi resultado da luta pelo direito constitucional à educação para os povos do campo realizada pelo campesinato.

A integração pedagógica da educação camponesa constitui um processo inacabado, portanto, em curso. As experiências educativas da CLOC-LVC nos permitem compreender essa integração nas seguintes dimensões: a) fortalecimento da consciência de classe camponesa em si e para si; b) articulação da luta camponesa em uma escala transnacional e global, uma vez que o capitalismo se reproduz mundialmente e, portanto, coloca a questão agrária como problemática global; c) formação de um sujeito histórico-político coletivo, orgânico, que conduza a resistência camponesa; d) formação do intelectual orgânico, de caráter coletivo e internacionalista, com capacidade criadora de outro paradigma onto-epistêmico que emerge da própria vivência e construção cotidiana do território pelo campesinato; e) vinculação dos saberes formativos ao programa agrário auspiciado pela Via Campesina Internacional, que prima, em definitiva, pela reforma agrária integral, a soberania



alimentar, a defesa dos territórios e dos comuns, a territorialização da agroecologia, a superação do patriarcado, do capitalismo e do racismo.

## Referencias

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Cstagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.

BARBOSA, Lia Pinheiro. A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos e a organização da cultura. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v.12, n. 28, p. 11–30, 2022.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? **Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 125-143, 2021.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Paradigma Epistêmico do Campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. In: SANTOS, A. R.; COELHO, L. A.; OLIVEIRA, J. M. S. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais. Análises e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 279-299.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **De Raíz Diversa**, v. 3, n. 6, p. 45-79, 2016.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: ACOSTA SILVA, A. *et. al.* **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015a, p. 147-212.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y los Zapatistas**. México: LIBRUNAM, 2015b.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, v.22, n.2, p.143-169, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Por la democratización de la Educación Superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. **Revista Universidades**, v. 2, n. 53, p. 20-31, abril-junio, 2013.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, 2017.



BARBOSA, Lia Pinheiro; GÓMEZ, Marcela Sollano. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. **Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas**, v. 3, n. 6, p. 67-89, 2014.

BONFIL BATALLA, Guillermo. **México profundo: una civilización negada**. México: Grijalbo, 1987.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. P. 67-86.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHIRIX, Emma. **Cuerpos, poderes y políticas: mujeres mayas en un internado católico**. Guatemala City: Ediciones Maya' Na'oj, 2013.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 41-53.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Ivanete Ferreira; BARBOSA, Lia Pinheiro; DAMASCENO, Cosma dos Santos; ROSSET, Peter Michael. Inventário de Práticas Agroecológicas na Metodologia “de Camponês/a a Camponês/a no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re)valorizar o conhecimento camponês. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 58, p. 551-578, jul./dez. 2021.

FLORES MÉNDEZ, Yassenia. Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. **Iztapalapa - Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, núm. 87, año 40, julio-diciembre de 2019, p. 205-226.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GÓMEZ, Marcela; PUIGGRÓS, Adriana. **La Educación Popular en América Latina**. Tomo 2. México: Secretaría de Educación Pública / Ediciones El Caballito, 1986.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Sociología de la Explotación**. México: Siglo XXI, 1969.



- GÓNZÁLEZ TERREROS, María Isabel. **Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas.** México: LIBRUNAM, 2015.
- GÓNZÁLEZ TERREROS, María Isabel. La Educación Propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. **Pedagogías y Saberes**, n. 36, p. 33-43, 2012.
- GÓNZÁLEZ TERREROS, María Isabel. **Movimiento indígena y Educación Intercultural en Ecuador.** México: UNAM, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** Caracas: Editorial Laboratorio Educativo / PROA, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- JOBET, Julio Cesar. **El Partido Socialista de Chile.** Santiago: Prensa Latinoamericana, 1971.
- JARA, Oscar. **La Educación Popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas.** Argentina: El Colectivo, 2019.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2004.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Buenos Aires: Clacso, 2000, 2000, p. 11- 40.
- LVC. Agroecología Camponesa para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina. Cuadernos de la Vía Campesina, Harare, n. 7, abr. 2015.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana.** México: Era, 2012.
- MCCUNE, Nils. Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología. **Práxis Educacional**, v. 3, n. 26, p. 252-280, 2017.
- MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN. **La Educación en cuatro años de Revolución.** Nicaragua: Ministerio de la Educación, 1983.
- OLIVEIRA, Franciane da Silva Santos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Epistemologias marginalizadas: a questão racial no debate sociológico latino-americano. **Revista Afro-Ásia**, n. 62, p. 338-390, 2020.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha de Alfabetização em Cuba.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000, 2000, p. 201-246.

Ribeiro, Dionara; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nívea Regina da (Orgs.) **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidade postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. **Aportes Andinos**, n. 11, p. 01-15, 2004.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2007.

ROSSET, Peter Michael; VAL, Valentín; BARBOSA, Lia Pinheiro; MCCUNE, Nils. Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Vol. 58, p. 531-550, jul./dez. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro Barbosa. Movimentos Sociais do Campo, Práxis Política e Inclusão em Educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 3, p. 01-19, 2022.

SHANIN, Teodor. **Marx tardio e a Via Russa. Marx e as periferias do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOTO, Oscar Humberto. Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. **Revista Colombiana de Educación**, vol. 1, n. 80, p. 355-376, 2020.

ZAVALETA, René. **La autodeterminación de las masas**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 31 de maio de 2022.

**Artigo aprovado para publicação em:** 13 de junho de 2022.