

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana

DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2819

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA:
APRENDIZAGENS DE UM PERCURSO HISTÓRICO**Social Movements and Education by and for the Countryside in Latin America:
Lessons from an Historical TrajectoryMovimientos sociales y educación del campo en América Latina: aprendizajes de un percurso
histórico***Lia Pinheiro Barbosa***

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

Peter Michael Rosset

El Colegio de la Frontera Sur - México

Resumo

O Brasil tem sido emblemático no debate político da Educação do Campo, uma luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das organizações da Via Campesina Brasil, e que articula a reivindicação da democratização do acesso à educação para os povos do campo no marco das políticas públicas. Para o caso brasileiro, foram fundamentais as conquistas no campo jurídico e das políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o PRONERA e a Política Nacional de Educação do Campo, sobretudo por romper com o histórico *latifúndio do saber e do conhecimento*, consolidado no Brasil. Neste artigo destacamos que o projeto educativo-político da Educação do Campo ultrapassou as fronteiras locais e nacionais, estabelecendo pontes de diálogo e aprendizagens com outras organizações e movimentos sociais do campo na América Latina, em particular com a Via Campesina / Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (LVC/CLOC). O presente artigo pretende delinear algumas destas aprendizagens da Educação do Campo em perspectiva latino-americana, no intuito de destacar seu papel na consolidação de um Paradigma Epistêmico do Campo e de uma Pedagogia Camponesa Agroecológica.

Palavras-chaves: Educação do campo. Paradigma epistêmico do campo. Pedagogia camponesa agroecológica.

Abstract

Brazil has been emblematic in the political debate over Education for and by the Countryside (*Educação do Campo*), a struggle of the Landless Workers Movement (MST) and the other organizations of La Via Campesina Brazil, which articulates the demand for the democratization of access to education for rural people, in the framework of public policies. In the Brazilian case, victories by social movements in legal and public policy arenas, such as the Operational Guidelines for Basic Education in Schools in the Countryside, PRONERA and the National Policy for Education in the Countryside, have been fundamental, especially because they signify a break with the historical *latifundio* or enclosure of knowledge and ways of knowing that had been consolidated in Brazil. In

this article we emphasize that the educational-political project of *Educação do Campo* has crossed local and national boundaries, establishing bridges of dialogue and learning with other rural organizations and social movements in Latin America, in particular with La Via Campesina/Latin American Coordination of Organizations of the Countryside (LVC/CLOC). The present article analyzes lessons from *Educação do Campo* in Latin American perspective, in order to highlight its role in the consolidation of an Epistemic Paradigm of the Countryside and an Agroecological Peasant Pedagogy.

Keywords: Educação do campo. Epistemic paradigm of the countryside. Agroecological peasant pedagogy.

Resumen

Brasil ha sido emblemático en el debate político de la Educación del Campo, una lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y de las organizaciones de La Vía Campesina Brasil, y que articula la reivindicación de la democratización del acceso a la educación para los pueblos del campo en el marco de las políticas públicas. Para el caso brasileño, fueron fundamentales las conquistas en los campos jurídico y de las políticas públicas, como las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, el PRONERA y la Política Nacional de Educación del Campo, sobre todo por romper con el histórico *latifundio del saber y del conocimiento*, consolidado en Brasil. En este artículo destacamos que el proyecto educativo-político de la Educación del Campo ultrapasó las fronteras locales y nacionales, estableciendo puentes de diálogo y aprendizajes con otras organizaciones y movimientos sociales del campo en América Latina, en particular con La Vía Campesina / Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (LVC/CLOC). El presente artículo objetiva delinear algunos de éstos aprendizajes de la Educación del Campo en perspectiva latinoamericana, con el fin de destacar su papel en la consolidación de un Paradigma Epistémico del Campo y de una Pedagogía Campesina Agroecológica.

Palabras-clave: Educación del campo. Paradigma epistémico del Campo. Pedagogía campesina agroecológica.

A modo de introdução

O presente escrito tem por objetivo apresentar as ressonâncias educativas, pedagógicas e políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. Para tanto, partimos das seguintes afirmações: a emergência do conceito e do projeto político da Educação do Campo constitui um aporte fundamental dos movimentos sociais do campo no Brasil, em particular do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina Brasil,¹ na luta empreendida pelo direito à educação, uma luta comum para outros movimentos sociais e organizações do campo da América Latina.

1 No Brasil, a Via Campesina é integrada pelas seguintes organizações: Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MS), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indígena Missionário (CIMI), Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM).

Por ser uma luta comum, a Educação do Campo é apropriada no âmbito dos movimentos sociais do campo na região e tem propiciado aprendizagens comuns, sobretudo na condução de experiências pedagógicas alternativas, erigidas no contexto da luta agrária latino-americana. Tais experiências forjam um processo formativo da identidade política do sujeito histórico e o fortalecimento da unidade da luta camponesa no campo.

A terceira afirmativa consiste em que a Educação do Campo como conceito e projeto educativo-político abre caminho para a defesa de um *Paradigma Epistêmico do Campo* (BARBOSA, 2015b, 2016b) na América Latina, alicerçado numa elaboração teórica advinda da *práxis* política dos próprios movimentos sociais do campo, um processo indissociável do real concreto das lutas históricas travadas pelo campesinato da região.

A Educação do Campo apresenta um acúmulo histórico para além das experiências educativas articuladas nos assentamentos e acampamentos do MST e da Política Nacional de Educação do Campo. Tal acúmulo reflete a transcendência territorial do projeto educativo-político da Educação do Campo, sobretudo ao aportar às experiências educativas impulsadas por outros movimentos e organizações atuantes no campo latino-americano.

Portanto, buscaremos apresentar algumas aprendizagens desse percurso histórico, sobretudo na perspectiva da internacionalização das lutas, que encontra seu correlato na incidência política da Educação do Campo entre as organizações da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) e da Via Campesina (LVC).

O amanhecer da caminhada da longa noite... e a educação que desponta como sol

Já nos dizia José Martí (1973, p. 302) que “lo pasado es la raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es”. A frase é muito oportuna para refletir sobre o calendário histórico de 2017, ano que traz à memória da resistência internacional e, em particular, da latino-americana e caribenha, fatos históricos e lutadores sociais cujo legado fortalece e revigora a luta pela emancipação humana: o centenário da Revolução Soviética de 1917 e os 80, 50 e 20 anos da ausência física, porém da vitalidade da teoria social crítica de Antonio Gramsci, Ernesto *Che* Guevara e Paulo Freire, respectivamente.

No crisol da história política da região,² estes são marcos que expressam a trajetória da luta de classes no século XX, ao mesmo tempo em que incorpora em nossa especificidade

2 O século XX foi cenário de outras revoluções na América Latina e no Caribe, tais como a Revolução Mexicana, a Revolução Sandinista e a Revolução Bolivariana, herdeiras da luta histórica latino-americana.

continental a resistência permanente e incansável da *longa noite dos 500 anos*³ ou, diríamos nós a propósito de uma atualização temporal, dos *525 anos* de colonização e expropriação territorial, cultural e política que atravessa nossa formação histórica como América Latina e Caribe. Na transição de séculos, a *caminhada do chão da noite*⁴ fez *caminhar a palavra*⁵ das lutas passadas, insumos para as que se travam em nossa atualidade e no horizonte utópico de construção de *outros mundos* no enfrentamento da *hidra capitalista*,⁶ com dignidade, justiça e liberdade.

É nesse contexto que se perfilavam outras datas fundacionais para a continuidade da luta, especialmente aquela articulada pelos movimentos sociais do campo, camponeses e indígenas. Tal é o caso do surgimento do MST, em 1984, no Brasil. Na denúncia do significado histórico e político-econômico do latifúndio da terra e da questão agrária, o MST amplia a concepção da Reforma Agrária ao imprimir-lhe um sentido político para além da desapropriação das terras improdutivas, incorporando a ela a perspectiva da ruptura de todas as cercas que privam os povos do campo do acesso aos direitos, entre eles, o direito à educação.

A negação histórica dos direitos é um rastro gilvaz dos processos de colonização da América Latina e do Caribe. E a refuta institucional do direito a educar-se aos povos indígenas, afrodescendentes e camponeses - sujeitos que herdaram na pele, no pensamento e no coração o peso da *longa noite* - evidencia um problema histórico nevrálgico na configuração das contradições de classe em nossa região. Não é à toa que a reivindicação do direito à educação política presente nas nascentes repúblicas e na base da ilustração latino-americana, que encontra nos escritos de Simón Rodríguez, José Martí, Nísia Floresta, Joaquim Nabuco e José Carlos Mariátegui, para citar alguns, a tônica do papel político que se deve imprimir à educação reivindicada pelos sujeitos subalternos.

Em *Luces y Virtudes*, Simón Rodríguez (*apud* Ortíz, 1990) argumenta que uma verdadeira revolução política prescinde processos educativos geradores de uma autêntica libertação do pensamento, condição fundante da emancipação humana. O educador

3 Em alusão à metáfora zapatista ao que representou a chegada dos primeiros colonizadores e de uma colonização que perdura por mais de cinco séculos. A metáfora pode ser vista na Primeira Declaração da Selva Lacandona, lida no dia do Levantamento Armado Zapatista, no dia 01 de janeiro de 1994.

4 Este é o título do livro de José de Souza Martins (1989), a propósito da luta dos movimentos sociais do campo por liberdade e emancipação política. Por certo, nos parece muito alusivo em sua complementariedade à metáfora zapatista da *longa noite dos 500 anos*, pelo sentido simbólico das lutas clandestinas, aquelas que se erigiam no silêncio que guarda a noite de suposta calma em um mundo que guarda as contradições do capital.

5 Na prática ancestral dos povos indígenas dos Andes, *caminhar a palavra* significa ter presente a memória histórica das lutas e estabelecer acordos por meio do diálogo, espaço de escuta da fala (da palavra) e do reconhecimento do outro.

6 A Hidra capitalista é a metáfora usada pelos Zapatistas em referência ao sistema capitalista (EZLN, 2015).

venezuelano defendia que os Estados republicanos fundados pelos recentes processos independentistas deveriam impulsar e garantir o direito à educação, de caráter público, gratuito e popular. Rodríguez (2007) acreditava que o compromisso institucional com a educação era crucial no combate à ignorância, esta considerada a principal inimiga das nações livres e emancipadas.

Para José Martí (1977), o ideário educativo e pedagógico tem por atribuição assumir o labor político de uma releitura da América Latina por ela mesma, no intuito de fomentar o autoconhecimento de nossa própria história, a partir das matrizes de nossa formação sociocultural e política. Para o pensador cubano, a educação deve propiciar a construção de um *projeto histórico de conhecimento*, que nos permita compreender nossa realidade histórica a partir dos fatos políticos e seus sujeitos (povos indígenas, negros, mestiços) no esforço de reconstruir a outra história latino-americana.

No pensamento martiano, a recuperação, ou mesmo a reconstrução, da outra história latino-americana, a partir de uma educação socialmente formadora, permitiria a homens e mulheres elaborar uma reflexão crítica dos processos internos da América Latina, com o reconhecimento de nossas particularidades, especificidades, idiosincrasias como povo latino-americano, não permitindo a imposição de modelos de qualquer natureza oriundos de outras realidades externas e alheias ao continente. (BARBOSA, 2010).

Ao analisar as transformações no modo de produção do sistema capitalista, Marx (1963) destaca que as formas de consciência estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais de vida. Para Marx, no mundo industrial, a educação era uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra. Neste sentido, no modelo educativo articulado pelo capitalismo, a escola constitui um espaço de introjeção da ideologia dominante para inculcar na classe trabalhadora o modo burguês de ver o mundo.

Por tal razão, a educação, no marco da produção industrial, está dirigida a um paulatino processo de alienação das massas em dois níveis: na esfera econômica, ao expropriar a classe trabalhadora dos meios de produção e afirmar, no plano subjetivo, o fetiche da mercadoria como necessidade social; no campo ideológico, ao impor um lugar social que permita a reprodução das relações de dominação capitalista.

Neste sentido, Marx (1963) sustenta que o conjunto de ideias e concepções difundidas no processo educativo capitalista são representações aparentes da realidade social e implicam, num primeiro momento, em uma *falsa consciência* ou *consciência invertida*, enraizada no imaginário social que consegue captar a essência das relações sociais e econômicas que subalternizam a classe trabalhadora na ordem do capital.

O debate aberto por Marx com relação à função política da educação na reprodução do capital suscitou importantes debates, especialmente na América Latina. Nessa direção, no século XX, a Educação Popular recupera este debate histórico, ao problematizar a função estrutural do analfabetismo na consolidação do domínio simbólico-ideológico e das relações de dominação no marco do capitalismo. Paulo Freire (2014) afirmava que uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão é a absolutização ou alienação da ignorância, pilar estruturante da desumanização. Conforme Freire, o *pouco saber de si* é a própria essência da desumanização. Em suas palavras (FREIRE, 2014, p. 39-40):

O problema de sua desumanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.

Paulo Freire acreditava que a superação da dialética da opressão só se daria na consolidação da educação como prática libertadora, esta erigida pelas mãos dos próprios oprimidos, aqueles que verdadeiramente sentem e entendem o significado de uma sociedade opressora (FREIRE, 2014). Daí resulta a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014, p. 43):

Aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.

A ruptura com a desumanização prescinde a construção da *consciência* na acepção de Martí e Marx, ou ainda, na perspectiva de Freire (1982), como compreensão crítica do sentido de ser e estar com e no mundo. Conforme Freire, o processo de conscientização pressupõe uma ação cultural libertadora. Acrescenta (FREIRE, 1982, p. 65):

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo por meio de sua ação, captar a realidade, e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. Quando são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, na qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmo, nem do mundo.

No contexto latino-americano, esta consciência de *ser com* e *no* mundo prescindiu a crítica necessária ao legado histórico da colonização e do modelo de desenvolvimento do capital na região, o qual acentuou as desigualdades sociais e o antagonismo de classe. Um

desenvolvimento econômico que encontrou na educação “o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-lo a sua aceitação passiva” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

Parece-nos oportuno recuperar o pensamento teórico-político de Mariátegui (1928) que, ao contrário de Marx e outros pensadores da esquerda europeia, argumentava que o setor da sociedade com maior potencial revolucionário na América Latina era o indígena e o campesinato. Isto nos faz recordar o longo debate à época de Chayanov, Kautsky e Lenin acerca do campesinato como “classe em si e para si”, e se era possível ter ou não uma consciência de classe e potencial revolucionário (SEVILLA-GUZMÁN; GONZÁLEZ DE MOLINA, 2005). O Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), membro da LVC, retoma este debate e argumenta a favor de uma concepção do campesinato como classe, bem como modo de ser, modo de viver e modo de produzir, com consciência de si e para si, além de um projeto societário. (SILVA, 2014).

Ao evocarmos a frase martiana do *passado como raiz do presente*, é justamente para situar este debate no contexto da América Latina e apontar sua apropriação na voz e na *práxis* política dos movimentos sociais do campo na transição de séculos, isto é, do século XX ao XXI. Para o caso específico do MST, a educação se torna o eixo nodal para repensar a questão agrária no Brasil e as estratégias na formação do sujeito histórico-político Sem Terra e na concepção do projeto da Reforma Agrária Popular, conforme apresentaremos a seguir.

A Educação do Campo como projeto histórico de conhecimento

As primeiras experiências educativas articuladas pelo MST aconteceram nos acampamentos, no início dos anos 80, com as Escolas Itinerantes. Nesse período, se intensificava a luta pela terra no Brasil e o trabalho de base realizado junto às famílias era, em si mesmo, um processo de formação política que fazia emergir, na constituição da *consciência de ser um Sem Terra*,⁷ um conjunto de reivindicações que acompanhavam à luta pela terra, com destaque à reivindicação da educação e da escola como direito (MST, 2008a, 2008b).

⁷ A gênese política do MST é resultado da convergência de alguns processos históricos: 1. A própria trajetória da luta camponesa no Brasil; 2. A ação política das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que exerceram um papel central na formação política de base durante os anos da ditadura militar; 3. A Teologia da Libertação e sua mística política, que fomentou um profundo processo de ressignificação da terra como direito do povo do campo; 4. A Pastoral da Terra, que é considerada a mãe do MST, devido ao trabalho de base exercido no campo brasileiro. A formação política promovida pelas CEB's e a Pastoral da Terra fizeram germinar a consciência do que significa ser um *sem terra* no Brasil. Por outro lado, a assunção dessa consciência permitiu construir a identidade política do MST como movimento social, ou seja, ser um Sem Terra como sujeito histórico. Para um aprofundamento dessa gênese, sugerimos Fernandes; Stédile (2004) e Caldart (2004).

Conforme Roseli Caldart e Edgar Kolling, do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST (1997, p. 227):

[...] o motor de surgimento da questão da educação neste contexto foi, de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar), e, por outro lado, uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando, mais rapidamente outras demandas / consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita.

O aprofundamento do debate acerca da centralidade política da educação para o projeto da Reforma Agrária aconteceu durante o 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, evento histórico articulado pelo MST. Neste encontro se elaborou o documento-gênese da concepção de *educação*, intitulado “Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos”⁸.

O documento apresenta a preocupação do MST com a natureza da formação educativa de sua militância e o papel que a escola deve exercer na condução do processo formativo, bem como seu vínculo com o fortalecimento político dos assentamentos. Ademais, delinea uma proposta inicial dos princípios pedagógicos da educação e anuncia o perfil de educadores e educadoras que se almeja para as escolas de acampamentos e assentamentos. Conforme o documento (MST, 1990, s/p)⁹:

A luta pela terra precisa ser entendida também como um combate ideológico, ou seja, uma disputa entre concepções de sociedade e entre modos de pensar e agir que se manifestam tanto nas organizações e lutas coletivas como nos valores culturais e comportamentos pessoais cotidianos, passando principalmente por uma disputa pela apropriação e produção dos CONHECIMENTOS necessários à sustentação econômica e política do novo projeto. A educação sempre foi uma arma importante na luta de classes, justamente porque ela é um veículo fundamental da ideologia.

A *disputa entre concepções de sociedade* é o âmago da luta de classes. Nela, o *combate ideológico*¹⁰ se aproxima à aceção de Lênin (1980) – como assunção de uma consciência de classe - e de Gramsci (1949), como consciência subjetiva dos processos sociais. Do ponto de vista da questão agrária brasileira, é válido destacar que o processo

8 Este constitui um documento manuscrito sumamente significativo no âmbito da construção histórica do conceito de educação para o MST e uma verdadeira relíquia em seu acervo documental.

9 MST. Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos. Mimeo.

10 O conceito de *ideologia* tem sido um dos mais debatidos no âmbito das Ciências Sociais, com destaque para as obras de Marx e Engels, Lênin, Gramsci e Mészáros. Não adentraremos a um aprofundamento teórico da categoria. Para tanto, sugerimos, além das obras clássicas, os escritos de Frosini (2014) e Codato (2016), os quais apresentam uma revisão do marco teórico de análise do conceito de *ideologia*.

histórico de constituição político-ideológica do latifúndio como modelo de desenvolvimento econômico e social (PRADO JR., 1986), e como um direito legal de posse da terra, nasce durante a colonização do Brasil e se consolida, institucionalmente, durante o processo de formação do patronato político brasileiro, que tem na oligarquia agrária a classe social por excelência (FAORO, 1997).

Tampouco podemos omitir, ou mesmo minimizar, o peso simbólico-ideológico e as implicações socioculturais, políticas e jurídicas dos 380 anos do regime escravocrata brasileiro na constituição do Estado-nação no Brasil, bem como no antagonismo de classe que se incrusta, em definitiva, na contradição campo-cidade. Perdura no imaginário sociocultural brasileiro a representação do campo como espaço do atraso, do inculto, do arcaico, isto sem falar na falácia do mito da democracia racial (FERNANDES, 2008), que encobre o racismo contra a população negra, indígena e camponesa.

Importante dizer, ainda, que ao longo do século XX, a oligarquia agrária se reconfigura como burguesia agrária e consolida sua hegemonia de classe¹¹. No período de transição democrática, a burguesia agrária se reafirma como força política e constitui a bancada ruralista pluripartidária, condição que lhe permite exercer uma hegemonia política no controle da base material e jurídica do capitalismo agrário no Brasil, que se fortalece, contraditoriamente, durante as gestões de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores (FERNANDES *ET. AL.* 2017; BARBOSA, 2016C; LAMOSA, 2016, SANTOS, 2016). Por outro lado, o projeto da Reforma Agrária Popular, proposto pelo MST (2014a) durante seu VI Congresso Nacional, em 2014, expressa a disputa de projetos políticos no campo brasileiro (BARBOSA, 2015a, 2015b, 2016c)¹², bem como a disputa de paradigmas de desenvolvimento para o campo. (FERNANDES, 2008).

Portanto, a proposta educativa do MST é concebida no âmbito desse amplo debate em torno da reconfiguração da questão agrária e do capital transnacional no campo brasileiro, como também no reconhecimento da necessidade histórica de apropriar-se teórica e politicamente deste debate no processo educativo e de formação do sujeito histórico-político *Sem Terra*. Não se pode consolidar a luta contra o latifúndio e o agronegócio sem a

11 Basta observar que, ao final da década de 80, duas entidades representavam, no plano político-ideológico, o fortalecimento do empresariado agrário: a Frente Ampla da Agropecuária Brasileira (FAAB) e a União Democrática Ruralista (UDR), esta considerada instância de representação da burguesia agrária, defensora da grande propriedade rural, isto é, do latifúndio (LEAL, 2002).

12 A obtenção da maioria legislativa da bancada ruralista incidiu diretamente no fortalecimento do agronegócio brasileiro e seu vínculo com o capital transnacional. Entretanto, o projeto da Reforma Agrária Popular do MST é um contraponto ao modelo de desenvolvimento do agronegócio, o que configura uma disputa de projetos para o campo brasileiro (BARBOSA, 2016c; LAMOSA, 2016).

consciência subjetiva do percurso histórico que o consolida no Brasil (BARBOSA, 2013b, 2015b).

Assim, ao colocar no centro do debate político o direito à educação, o MST instaura as bases para a elaboração de uma concepção própria de *educação*, de *pedagogia* e de *escola* no contexto da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Ao mesmo tempo, ao reafirmar a identidade política de classe trabalhadora, elabora os princípios pedagógicos e filosóficos que embasam a concepção de *educação* na perspectiva da luta de classes e no horizonte político do socialismo. (MST, 1996; 2005).

No marco do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado há 20 anos, com o lema “*Movimento Sem Terra: por escola, terra e dignidade*”, se aprimora a concepção educativa do MST, com a emergência da Educação do Campo, como *direito, princípio e projeto político* para os povos do campo no Brasil (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Durante as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, o MST estabelece o diálogo com outros movimentos e organizações do campo, sobretudo com a Via Campesina Brasil, convocando-os a assumir o projeto educativo-político da Educação do Campo, inserindo-o no âmbito da disputa de projetos educativo para o campo brasileiro. (BARBOSA, 2016a).

A Educação do Campo fundamenta uma abordagem teórico-epistêmica e política que se contrapõe à Educação Rural, presente na Carta Magna brasileira desde 1934, e que historicamente foi deficiente quanto ao atendimento da totalidade da demanda educativa para os povos do campo. Logo, a Educação do Campo constitui um *projeto histórico e político de conhecimento* (BARBOSA, 2015b, 2016a), na reivindicação do direito constitucional à educação (MOLINA, 2008) e no exercício da *pedagogia do processo* (SIQUEIRA, 2012), no sentido de garantir a justiciabilidade¹³ do acesso a todas as modalidades de ensino¹⁴.

A abordagem teórico-epistêmica e política da Educação do Campo reivindica a educação como direito constitucional para os povos do campo, contribuindo a uma visão radical com relação à garantia da educação formal no campo, de natureza pública, e que

13 No campo dos direitos humanos, a justiciabilidade a um direito acontece quando “sea invocado ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial” (Latapí-Sarre, 2009: 270). Entretanto, também um direito pode ser exigível, isto é, “además de las medidas judiciales, es posible propugnar por otras de carácter legislativo, político, administrativo o social, conducentes a hacer eficaz el derecho a la educación” (*Ibid*), questão pela qual os diferentes movimentos sociais conseguem fazer efetivas suas demandas sociais. Veja-se Latapí-Sarre (2009).

14 No Brasil, a produção bibliográfica acerca da Educação do Campo é sumamente ampla, o que representa a vitalidade do conceito e do projeto educativo no âmbito das pesquisas desenvolvidas e nas experiências concretas vivenciadas nos acampamentos, nos assentamentos e na própria universidade. Dada a abrangência teórica que não pode ser sintetizada no presente artigo, sugerimos alguns documentos que dão conta da gênese e do balanço histórico da Educação do Campo, entre eles: Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Santos (2008), MST (2014b).

assegure o acesso da Educação Básica à Superior. No plano epistêmico, a Educação do Campo interpela a Educação Rural, transcendendo-a ao realizar a crítica a sua concepção educativa, a qual está restrita a dois planos (geográfico e epistêmico), os quais fundamentaram historicamente o discurso urbano-rural/moderno-arcaico.

Nessa perspectiva, a Educação Rural legitima uma *lógica da cidade* que se consolida como racionalidade em detrimento do campo, um processo amplamente fomentado por uma política educacional que estimulou a reafirmação da dicotomia campo-cidade. A própria concepção da *educação rural* presente no discurso histórico do Estado aprofunda esta raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês (BARBOSA, 2015a apud SILVA, 2015). Na disputa por uma educação *no/do campo* (BARBOSA, 2013a, p. 21):

[...] emerge un planteamiento del concepto de educación defendido por el movimiento campesino, que esté visceralmente articulado a las especificidades socio-culturales 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.

O conjunto de medidas legais que estruturam as diretrizes da Política Nacional de Educação do Campo, bem como a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) permitiu avançar no paulatino processo de implementação da Educação do Campo nas áreas de Reforma Agrária, por exemplo, com a construção das escolas do campo para o atendimento da Educação Básica. A apropriação de uma política educativa nas mãos do movimento social é fundamental para erigir experiências educativo-pedagógicas de base popular. No caso das escolas do campo, por exemplo, muitas vezes há a autonomia para decidir, por meio de assembleias realizadas nos assentamentos, desde a localização da escola e seu nome, até a elaboração da matriz curricular e a gestão pedagógica coordenada com as famílias assentadas, o Setor de Educação do MST e os técnicos das Secretarias de Educação¹⁵.

15 Gostaríamos de destacar o processo de consolidação das Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará, exemplo concreto desse processo de construção orgânica da escola do campo. Para conhecer mais dessa experiência, ver Gomes (2013), Nascimento (2015) e Damasceno (2015).

Conforme a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA)¹⁶, que avaliou o impacto do PRONERA no atendimento da demanda educativa entre os anos de 1998-2011, o Programa promoveu, em 880 municípios brasileiros, a realização de 320 cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Básica e Educação Superior, com o envolvimento de 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 instituições sociais, com a participação de 164.894 educandos (IPEA, 2015). Com relação ao acesso à Educação Superior, o II PNERA apresenta os seguintes dados: 42 cursos de graduação (11,6%) e 12 de pós-graduação, referentes à Especialização e Mestrado (2,4%), desenvolvidos por 62 universidades públicas brasileiras¹⁷.

É fato o alcance do projeto educativo-político da Educação do Campo na democratização do acesso à escola e à universidade para os povos do campo. Entretanto, tão importante quanto a garantia desse acesso é a apreensão política da Educação do Campo como conceito e projeto histórico-político de conhecimento. Vejamos as ressonâncias da Educação do Campo em perspectiva latino-americana, sobretudo no diálogo com as experiências educativas da LVC e da CLOC, conforme abordaremos a seguir.

Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico

Herdeiro das lutas históricas camponesas do Brasil, o MST trava uma luta política que dialoga visceralmente com a luta histórica dos movimentos indígenas e camponeses da América Latina. Juntos compartilham uma condição de existência comum, decorrente do processo de formação sociocultural e econômica, qual sejam as marcas da colonização e o desenvolvimento do capitalismo dependente (BAMBIRRA, 1974; MARINI, 2000) na região, cujo legado é a negação de direitos aos povos do campo. Na atualidade, a problemática comum a ser enfrentada constitui (MST, 2014b, 92):

[...] o aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial), Organização Mundial do Comércio, Transnacionais da Agricultura (Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...) com o suporte direto do próprio Estado

16 O I e o II PNERA estiveram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP), responsável pela coordenação nacional do projeto. O PNERA permitiu, a partir de 2005, a inclusão das escolas do campo no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Também propiciou a criação de um banco de dados, o DataPronera, que fornece registros atualizados das ações do PRONERA.

17 O II PNERA apresenta o número de produções acadêmicas resultantes do PRONERA, realizadas pelos mesmos militantes que cursaram graduação e pós-graduação, como também aquelas resultantes de outras pesquisas, em teses e dissertações.

[...] que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.

Nos umbrais da década de 90, no cenário das lutas altermundistas e antiglobalização, surge a Via Campesina Internacional (LVC), um movimento social transnacional, presente em 80 países do mundo, na Ásia, Europa, Oriente Médio e Américas. Na América Latina, a LVC é representada pela Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), da qual o MST é membro (ROSSET, 2016). A LVC é considerada por muitos o mais importante movimento social transnacional do mundo (MARTÍNEZ-TORRES; ROSSET, 2013), com a participação de 200 milhões de famílias rurais em todos os continentes.

Desde sua criação, as organizações membros da LVC/CLOC buscam fortalecer a unidade da identidade camponesa e da agenda da luta contra o capital transnacional no campo, em âmbito internacional. No plano educativo, há um reconhecimento quanto à negação histórica do direito à educação para os povos do campo, resultado das dinâmicas comuns do padrão de colonização e de desenvolvimento do capitalismo na região. Há o consenso 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. Na declaração final do seu I Congresso, na Resolução sobre educação e saúde no campo, a CLOC destacou¹⁸:

Hay carencias en general de presupuestos, de política educativa pública de acuerdo a las especificaciones regionales. Hay que vincular la educación popular del área rural a los problemas ecológicos, de salud y trabajo. Lo primordial de la educación es una necesidad imperiosa como contribución a la elevación de la productividad y la producción de nuestros campos. La educación es de herencia colonial. La escuela y los niños campesinos e indígenas son escenarios de confrontación de culturas, valores, y códigos: lo urbano occidental y lo andino, como son los casos de los países andinos. La mundialización de la economía y de la cultura se orienta a negar los valores de las culturas nacionales, sobre todo campesino-indígenas. Subsiste el paradigma de la cultura europea y el estigma de la cultura nativa [...]. La participación de la comunidad se restringe a su aporte en trabajo comunitario e infraestructura, no así en la definición de políticas ni en la conducción de los procesos educativos que son impuestos desde las ciudades urbanas. [...] Hay que exigir que la currícula esté ligada a la realidad de cada zona, implementando la enseñanza de las lenguas nativas en cada país. Hay que exigir una educación que responda a los problemas y necesidades estratégicas de transformación y desarrollo integral del campo, que se articule con los problemas ecológicos, los procesos productivos, sociales y culturales. La educación tiene que afirmar los valores culturales de las comunidades campesinas e indígenas como la reciprocidad, la solidaridad, el control y aprovechamiento complementario de los pisos ecológicos, el

¹⁸ Disponível em: <http://www.cloc-viacampesina.net/congresos/educacion-y-salud-en-el-campo>.

trabajo y la organización colectiva, el valor de la fiesta como base del desarrollo de la identidad y la autoestima individual, familiar, comunal, así como del diálogo y la educación intercultural.

Em 2010, a Via Campesina Brasil propôs um programa para a agricultura brasileira com um conjunto de 22 diretrizes, entre elas, a de assegurar a Educação do Campo como instrumento de elevação cultural e do nível de consciência social dos camponeses (LVC, 2010). Na Conferência Internacional da Reforma Agrária, realizada em no Marabá, em 2016, a LVC reafirma sua luta contra o agronegócio em escala transnacional e assume o Programa da Reforma Agrária Popular do MST como projeto político comum. (ROSSET, 2016).

Na trajetória da LVC/CLOC, a *práxis* política das organizações esteve permeada pela emergência de uma concepção educativa que articula o processo de formação de seus sujeitos histórico-políticos a uma dimensão pedagógica das lutas. A Educação do Campo é considerada a síntese da apropriação da dimensão política do educativo e pedagógico no marco da disputa política travada pela LVC/CLOC na região. (BARBOSA; ROSSET, 2017)19.

Nessa direção, a Educação do Campo tem aportado aprendizagens significativas para a luta dos povos do campo em, pelo menos, três vieses: em primeiro lugar, na transcendência da Educação do Campo para além das fronteiras dos assentamentos e acampamentos, nas experiências pedagógicas concretas das escolas do campo e outros espaços de formação educativo-política do MST. Logo, na perspectiva de uma teorização *desde/com/para* os movimentos sociais do campo, que lhes permite consolidar um *Paradigma Epistêmico do Campo* (BARBOSA, 2015b, 2016b). Por fim, na dimensão pedagógica do processo formativo que, no diálogo estabelecido entre as organizações, permitiu que se erigisse uma *Pedagogia Camponesa Agroecológica* (BARBOSA; ROSSET, 2017) da resistência camponesa latino-americana. Destacaremos o que consideramos as principais aprendizagens desse percurso histórico20.

Primeira aprendizagem: o conceito teórico-epistêmico da Educação do Campo

Conforme argumentamos ao longo do artigo, o conceito teórico-epistêmico da Educação do Campo constitui um aporte fundamental na construção de um projeto educativo

19 BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. Escrito inédito, no prelo.

20 Em algumas das aprendizagens seremos breves por consideramos que estão devidamente contempladas na argumentação ao longo do escrito. Em outras, entretanto, detalharemos mais.

em articulação com os interesses dos povos do campo. Nessa direção, a defesa de uma concepção própria de educação, atrelada à cultura camponesa, aos seus saberes, às suas experiências de vida e de luta, assegura a reafirmação de um *ethos* identitário com o campo e com o território camponês, compreendendo-o como espaço de produção material e cultural da vida. (BARBOSA; 2013b, 2015a, 2016a; BARBOSA; ROSSET, 2017).

Posto isto, reivindica-se *outra educação, outra escola, outra pedagogia* que traga em sua constituição a identidade camponesa e que se vincule a processos de fortalecimento sociocultural e político no campo. Dessa forma, ao reivindicar que seja uma educação *do e no* campo, a Educação do Campo se contrapõe à imposição do *paradigma da cidade* como racionalidade unívoca na construção do pensamento e de um *modus vivendi* dos seres humanos na dinâmica da *urbe* capitalista.

Portanto, o conceito teórico-epistêmico da Educação do Campo reivindica a pertença ao campo, ao mesmo tempo em que defende um projeto histórico e político de conhecimento que seja capaz de romper a lógica devastadora do capital transnacional no campo, o qual tem promovido, o que a LVC/CLOC denominam como uma *política de morte*, ao promover um desenvolvimento que destrói a *Pachamama*, seus biomas, suas sementes, suas fontes aquíferas e minerais, além da própria morte das comunidades que vivem no campo.

Segunda aprendizagem: o projeto educativo-político da Educação do Campo

A Educação do Campo como projeto educativo-político se insere na disputa do território camponês pelo campesinato. Esta afirmação se assenta no debate da geografia crítica com relação aos territórios em disputa, que nos permite compreender os conflitos territoriais entre os camponeses e o agronegócio. Fernandes (2008) argumenta que a natureza dos conflitos existentes entre o capital transnacional no campo e o campesinato determina diferentes territórios em disputa, isto é, territórios de dominação e territórios de resistência.

No campo de disputa estão os chamados territórios materiais e imateriais (Fernandes, 2008): o primeiro diretamente relacionado à luta pelo acesso, controle, uso e reconfiguração da terra e do território físico e o segundo, relacionado ao terreno da construção das ideias e da elaboração teórica. Por trás do discurso que nega o campo como espaço de vida e de produção material, há o interesse do capital transnacional em desterritorializar o campo para apropriar-se dele. Daí a centralidade do debate em torno aos paradigmas de desenvolvimento do campo que assentam as bases da natureza de projeto que se deseja consolidar nesse território em disputa: de um lado, o paradigma do capitalismo agrário transnacional defendido pelo

agronegócio e, em contraposição a ele, o paradigma do território camponês (FERNANDES, 2008). No marco da disputa dos territórios materiais, haverá a disputa dos territórios imateriais, demarcada na disputa de paradigmas de desenvolvimento dos territórios, que incorpora, necessariamente, e defesa de conceitos, teorias e epistemes. (FERNANDES, 2008; ROSSET, MARTÍNEZ-TORRES, 2016).

Ao assumir a perspectiva teórico-epistêmica da Educação do Campo como projeto, as organizações da LVC/CLOC se apropriam dessa disputa no plano teórico e político, ao mesmo tempo em que fortalecem a unidade na direção política da formação dos seus quadros, portanto, de sua subjetividade política (BARBOSA, 2016b, 2015a). Nesse sentido, a disputa não se restringe ao plano institucional, no âmbito das políticas públicas, uma vez que também há o fortalecimento de processos formativos autônomos, em escolas de formação políticas próprias, como a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e os Institutos Latino-Americanos de Agroecologia – IALA's.

Portanto, a defesa de um projeto histórico de conhecimento *no, do e para o campo* tem por objetivo político avigorar a territorialização camponesa como expressão de uma resistência e enfrentamento da territorialização do capital internacional e financeiro por meio do agronegócio e do extrativismo das mineradoras. Por conseguinte, afirmar o projeto da Reforma Agrária Popular para o campo latino-americano.

Terceira aprendizagem: *teorização própria na construção do conhecimento*

Marx (2006) afirmava que a teoria só se realiza numa nação na medida em que é a realização de suas necessidades. A Educação do Campo é um exemplo concreto de uma teorização dos movimentos sociais em articulação com a necessidade histórica de consolidar outro projeto de sociedade de caráter popular (BARBOSA, 2016b). E este tem sido o sentido apropriado pela LVC/CLOC nos seus diferentes espaços formativos. Vejamos a reflexão de Judite Stronzake, à época da Coordenação Político-Pedagógica do IALA Paulo Freire, em ocasião do Primer Encuentro de Formadores en Agroecología de la Vía Campesina²¹:

[...] o encontro é parte desse processo de construção desta unidade de pensamento e de concepção, que também nos toca enquanto camponeses, indígenas e afrodescendentes do continente começar a criar nossa própria teoria, nosso próprio pensamento, nossa ciência, a partir desse processo de construção da unidade dos camponeses no continente. O desafio de ter nossa própria ciência em qualquer ramo, ou seja, da formação humana, da

21 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yeFTm17R4rs&t=164s>

produção, da educação, da convivência, da cosmovisão, da organização da produção nas comunidades camponesas. Também tem este sentido de que a partir desse encontro necessitamos ter algumas ações comuns. Então, é a unidade, a teoria própria da Via Campesina, dos movimentos camponeses, e é ação, seja pra contribuir nas ações de protesto dos movimentos e ação comum no campo da produção, da educação, da integração, dos direitos humanos. Este encontro também vem consagrar e confraternizar que este projeto que aqui estamos é um projeto da Via Campesina.

Nesse processo de teorização, a principal intencionalidade é não depender ou se restringir a uma produção teórica distanciada de sua própria luta, ao mesmo tempo em que se combate a imposição de um conhecimento canônico que nega, em definitiva, os saberes construídos nas experiências de vida e de luta dos povos do campo. Portanto, almejam construir seu próprio conhecimento, resultante da sistematização, reflexão coletiva e teorização sobre seus próprios exemplos e experiências, os quais permitem a produção de seus respectivos documentos e textos de estudo e, sobretudo, socializar de maneira horizontal o aprendizado construído no Diálogo de Saberes e no intercâmbio das experiências. (STRONZAKE, 2013; MCCUNE *et. al.*; 2014; BARBOSA, 2016b; ROSSET, MARTÍNEZ-TORRES, 2016).

Exemplares são os Boletins da LVC, o *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART *et. al.*, 2012), os cadernos de formação política, os Cadernos de Sistematização de Socialização de Experiências, produzidos pelos IALA's, entre outros documentos que expressam o registro histórico e teórico da luta política na região. Condensam uma série de conceitos e categorias de análise relacionadas com a luta pelo território, pela reforma agrária, o direito à educação, os direitos da Mãe-Terra, das sementes crioulas, entre outros. Cada conceito é abordado em um contexto histórico-político, teórico e cultural, o que lhe permite maior amplitude conceitual. Tal esforço constitui uma construção do conhecimento que expressa a busca incessante por gerar um conceito para além da nomeação de um grupo social, um processo produtivo, um fenômeno político, social ou cultural. (BARBOSA, 2014, 2016b).

As organizações membro da LVC/CLOC tem elaborado documentos de estudo que condensam uma teoria para consolidar uma matriz do *Pensamento Epistêmico do Campo* (BARBOSA, 2015b, 2016b), construído pelos povos do campo e que deve ser apreendido e fortalecido nos seus espaços de formação educativa e política. No Brasil, para citar um último exemplo, o MST realizou, em setembro de 2016,22 o Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, com um caderno de estudo que contém um conjunto de

22 Realizado na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Bruneto.

textos elaborados pelo próprio Movimento e em diálogo com as demais organizações da LVC/CLOC, e que contempla a abordagem teórico-epistêmica e política da Agroecologia para o projeto educativo-político da Educação do Campo e da Reforma Agrária Popular.

Quarta aprendizagem: o intelectual orgânico coletivo de classe

O processo de consolidação da Educação do Campo como projeto histórico e político de conhecimento é resultado de uma reforma intelectual e moral no sentido atribuído por Gramsci (1949). Nessa direção, as organizações se constituem, em seu processo formativo, como um *intelectual orgânico coletivo de classe* (BARBOSA, 2015b), principalmente porque o *Paradigma Epistêmico do Campo* necessita seu próprio sujeito histórico-político para consolidar a hegemonia política do território camponês e da Reforma Agrária Popular.

Nesse processo, as organizações da LVC/CLOC reivindicam ser reconhecidas como *sujeitos construtores de conhecimento*, sobretudo por aportar categorias e perspectivas analíticas genuínas para pensar particularidades subjetivas e de um tempo histórico no enfrentamento das contradições do capital no campo e na cidade. (BARBOSA, 2015b, 2016b).

No processo de teorização própria, elaboram categorias de análise em articulação com a teoria crítica marxista, com o pensamento crítico latino-americano, bem como com as epistemologias originárias da cosmovisão e da cultura camponesa. O construto teórico que emerge desse diálogo de saberes permite desconstruir a *gramática normativa* (GRAMSCI, 1968) instituída pelo Estado, ao interpelar racionalidade da educação rural, que historicamente subalternizou as populações do campo. Portanto, ser um *intelectual orgânico coletivo de classe* é central no fortalecimento da Educação do Campo entre as organizações da LVC/CLOC, uma vez que implica fortalecer um projeto político articulado pelo campesinato da região.

Quinta aprendizagem: a Agroecologia como matriz formativa da Educação do Campo

Ao longo do percurso histórico da Educação do Campo, a Agroecologia é incorporada como matriz formativa, sobretudo por ser considerada um elemento estratégico no fortalecimento da resistência no território camponês (ROSSET, 2017). Para disputar o projeto territorial no campo, é fundamental que se fomente a territorialização da agroecologia camponesa e popular. E para conduzi-la a uma massificação é importante que as famílias

camponesas compreendam sua centralidade no Projeto da Reforma Agrária Popular (ROSSET, 2017). Isto posto, a Agroecologia sob o prisma da Educação do Campo, deve “estar diretamente ligada à construção de um projeto de campo. Este deve ser capaz de promover justiça social, Reforma Agrária Popular, soberania alimentar e emancipação humana como dimensões estruturais dessa formação” (RIBEIRO *et. al.*, 2017, p. 09).

Nesse sentido, há uma aprendizagem mútua entre o MST e a LVC/CLOC, especialmente na formação dos educadores e educadoras atuantes nas escolas do campo. Um exemplo concreto desse processo foi o Curso Básico de Educação e Agroecologia, com o tema “Agroecologia na Educação Básica nas Escolas do Campo: pressupostos teóricos, conteúdos, metodologia e avaliação”, realizado em 2016, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, com a participação de 64 educadores e educadoras.

Um dos eixos de formação do curso esteve relacionado com a composição do currículo de Agroecologia das escolas do campo, que visa contemplar algumas dimensões formativas centrais, com destaque para a compreensão da agroecologia como processo de construção de conhecimento, que exige um exercício de criatividade da escola, bem como de articulação entre teoria e prática (RIBEIRO *et. al.*, 2017). De igual maneira, a Agroecologia deve fortalecer a identidade camponesa e assumir-se como uma matriz essencial da Reforma Agrária Popular, no sentido de “promover mudanças sociais, econômicas e políticas na perspectiva de construção de uma nova sociedade”. (RIBEIRO *et. al.*, 2017, p. 12).

Fruto desse encontro de formação foi a publicação do Caderno de Formação “Educação em Agroecologia – Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdos e metodologias”, o qual reúne o conjunto de textos e dos fundamentos pedagógicos para a incorporação da Agroecologia como matriz formativa da Educação do Campo (RIBEIRO, 2017). Importante destacar que nesse processo formativo são compartilhadas as experiências agroecológicas de organizações da LVC/CLOC, a exemplo do Método de Camponês a Camponês, desenvolvido pela Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), em Cuba (MACHÍN *et. al.*, 2013).

Outro processo importante na assunção da matriz agroecológica é sua definição pelas organizações. Vejamos sua concepção de Agroecologia (IALA-GUARANÍ, 2014, p. 06):

Agro: significa campo, chakra. Significa un espacio natural o modificado en donde suelos, plantas, animales, seres humanos conviven y se desarrollan para dar alimentación y sustento a la sociedad y la naturaleza. Ecología: significa ciencia de conjunto de elementos naturales, plantas, animales y seres humanos que coexisten armónicamente (oikova oñondive oñombyai'ÿre) en un espacio (tekoha) determinado.

Parece-nos fundamental a definição da *Agroecologia* pelas próprias organizações para demarcar o lugar epistêmico e político de onde emerge o conceito (STRONZAKE, 2013; BARBOSA, 2013b, 2015b, 2016a, 2016b). Para o exemplo conceitual da citação, é central seu contraponto ao mesmo conceito adotado pelo agronegócio, que de igual maneira se apropria de alguns conceitos para mascarar a natureza política e econômica da produção agrícola, isto é, atravessada pelo uso abusivo de agrotóxicos, pelas sementes transgênicas, pelo monocultivo e por relações de trabalho pautadas na proletarianização camponesa, ou ainda, na expulsão indígena de seus territórios²³.

Sexta aprendizagem: a consolidação da *Pedagogia Camponesa Agroecológica*

A consolidação de experiências educativas pautadas nos princípios educativo-políticos da Educação do Campo e da Agroecologia tem propiciado processos pedagógicos próprios, os quais denominamos como uma *Pedagogia Camponesa Agroecológica* (BARBOSA; ROSSET, 2017). Nela, há uma reterritorialização educativo-pedagógica (BARBOSA, 2014; 2015b), na qual os saberes, as experiências e a identidade sociocultural são reivindicados como eixos constitutivos do ensino e aprendizagem. (BARBOSA, 2014; 2015b; MEEK, 2015; MCCUNE *et. al*, 2014, 2016).

Embora haja a reivindicação da escola e do direito constitucional à educação, os territórios do ato educativo não estão restritos à ela, à universidade, à sala de aula. Portanto, a construção do conhecimento se reterritorializa em diferentes lugares que são considerados centrais na conformação de subjetividades e 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; SOLLANO, 2014, p. 86).

Consideramos que no âmbito dos conflitos agrários correntes na América Latina é premente conformar um projeto educativo embasado em uma teoria e em um método que permita conformar o *intelectual orgânico coletivo de classe* como aquele que dará a direção política do projeto de campo que se almeja consolidar.

23 No Brasil, a Rede Globo tem veiculado comerciais sobre o “Agro”, na tentativa de fortalecer a narrativa do agronegócio no imaginário simbólico nacional, inclusive utilizando a expressão “Agro é pop”. As próprias empresas do agronegócio são financiadoras dos comerciais televisivos. A mesma emissora e seus meios de comunicação impressos tem sido uma das responsáveis pelo processo de criminalização da luta política no campo brasileiro, em especial, aquela construída pelo MST.

Dessa forma, a Educação do Campo constitui um projeto de transformação cultural e formação do sujeito histórico-político do campo, e a Pedagogia Camponesa Agroecológica sua *práxis* política, ambas fundamentais à consolidação do *Paradigma Epistêmico do Campo*, compreendido como núcleo vital do pensamento social e político agrário erigido pelo campesinato na perspectiva na disputa de projetos políticos para o campo latino-americano.

Considerações Finais

Conforme apresentamos ao início do presente artigo, nosso intuito foi o de apresentar as ressonâncias educativas, pedagógicas e políticas da Educação do Campo na América Latina, em particular entre as organizações da Via Campesina (LVC) e da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), da qual o MST é membro.

Para tanto, ademais de reafirmarmos a centralidade do conceito e do projeto educativo-político da Educação do Campo na disputa de territórios pelo campesinato da região, enumeramos um conjunto de seis aprendizagens consolidadas na trajetória de duas décadas desde o surgimento da Educação do Campo. Nessa direção, afirmamos que a LVC e a CLOC estão consolidando espaços de formação educativa e política na América Latina, embasados pelos princípios teórico-epistêmicos e políticos da Educação do Campo, no sentido de fortalecer processos de resistência e de enfrentamento político em seus territórios.

É hora das organizações camponesas, não em pequenas experiências, mas articuladas na unidade da luta como *intelectual orgânico coletivo de classe* gerar processos políticos que incidem diretamente em seus territórios, construindo conhecimento que nascem da luta e que, em seu movimento dialético, são assumidos como chaves interpretativas da realidade concreta, e da busca incessante por respostas aos desafios cotidianos impostos pelo paradigma do capital transnacional em seus territórios.

Pensamos que há muitas outras aprendizagens a ser identificadas e que abrem caminho para a consolidação do *Paradigma Epistêmico do Campo* erigido no âmbito das lutas empreendidas pelo campesinato latino-americano. É justamente na articulação dessas aprendizagens que se potencializa os processos de defesa dos territórios materiais e imateriais, de recuperação e socialização dos saberes ancestrais, dos saberes populares, como aporte fundamental no âmbito das lutas empreendidas pelo campesinato latino-americano. E a Educação do Campo é a materialização desse processo erigido pelo campesinato.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAMBIRRA, Vania. **El capitalismo dependiente latinoamericano**. México: Siglo XXI, 1974.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **Journal of Peasant Studies**, p. 01-27, 2016a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, p. 45-79, 2016b. Disponível em: http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf

BARBOSA, Lia Pinheiro. Brasil. La disputa de proyectos políticos en el siglo XXI. In: OLIVER, Lucio. **Transformaciones recientes del Estado integral en América Latina**. México: UNAM / La Biblioteca, 2016c.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, Adrián. Acosta. *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 de los Zapatistas**. México: LIBRUNAM, 2015b.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 22, n. 2, p. 143-169, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5105/3768>

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 (UDUAL)**, n. 56, p. 20-31, abril-junio, 2013.

BARBOSA, Lia Pinheiro; GÓMEZ-SOLLANO, Marcela. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. **Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas**, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, v. 03, n. 6, p. 67-89, 2014. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9065> . Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

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

CALDART, Roseli Salette *et. al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. *O MST e a educação*. In: STÉDILE, João Pedro (org). **A reforma agrária e a luta do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CODATO, Adriano. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. **Política e Sociedade**, v. 15, n. 32, jan./abr., 2016, p. 311-331. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/45427>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

DAMASCENO, Cosma dos Santos. **Contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para a construção do projeto de agricultura camponesa do MST – Ceará**. 191f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Agrossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Orientadora: Dra. Valeska Nahas Guimarães.

EZLN. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. **El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista**. San Cristóbal de las Casas – México, 2015.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. 12ª ed. São Paulo: Editora Globo, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA – MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano *et. al.* A reforma agrária na segunda fase neoliberal no Brasil. **Boletim Dara Luta**. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STÉDILE, João Pedro. **Brava Gente: Historia y lucha del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil**. La Habana: Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FROSINI, Fabio. Ideologia em Marx e Gramsci. **Educação e Filosofia**, v. 28, nº 56, julho-dezembro, 2014, p. 559-582. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/25032>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

GOMES, Maria de Jesus Santos. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: dois Projetos de Campo e de Educação em confronto**. Monografia, 72f. (Especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais). Fundação Osvaldo Cruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – Escola Nacional Florestan Fernandes, Rio de Janeiro, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Gli intellettuali e l'organizzazzione della cultura**. Torino: Einaudi, 1949.

IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: IPEA 2015

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas – por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2002.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

LATAPÍ-SARRE, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. **RMIE**, v. 14, n. 40, p. 255-287, 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012

LVC. **Plataforma da Via Campesina para a agricultura**. Documento interno, 2010. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/PLATAOFRMA%20POLITICA%20PARA%20A%20AGRICULTURA-%20via%20%20maio%2010.pdf>

LEAL, Giuliana Franco. **Organizações da burguesia agrária e reforma agrária: um estudo sobre a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA (1995-2001)**. 159f. Dissertação (Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas). Universidade de Campinas. São Paulo, Campinas, 2002.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. México: ERA, 1928.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1977.

MARTÍ, José. **Crónicas del 19 de agosto de 1889**. Obras Completas. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1973.

MARTÍNEZ TORRES, María Elena; ROSSET, Peter Michael. Del conflicto de modelos para el mundo rural emerge La Vía Campesina como movimiento social transnacional. **El Otro Derecho**, Bogotá, n. 44, p. 21-56, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130715064924/otroderecho44.pdf>

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **El capital. Tomo III.** México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

McCUNE, Nils. *et. al.* Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. **Journal of Peasant Studies**, 2017. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03066150.2016.1233868>.

MEEK, David. Learning as territoriality: The political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement. **Journal of Peasant Studies** 40, no. p 2: 1–22, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03066150.2014.978299?journalCode=fjps20>

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo *Mançano et. al.* **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação.** Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MST. Programa Agrário do MST. Lutar, construir Reforma Agrária Popular. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2014a.

MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. **Boletim da Educação – Edição Especial.** N. 12. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2014b.

MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante.** Ano VIII, nº 1 – abril de 2008. Curitiba: Setor de Educação do MST / Secretaria de Educação do Estado do Paraná / Coordenação da Educação do Campo, 2008a.

MST. **Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos.** Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 2008b.

MST. Dossiê MST - Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação** número 13. 2ª Edição, São Paulo, Expressão Popular, 2005.

MST. Princípios da Educação do MST. **Caderno de Educação.** Nº 8. São Paulo: Setor Nacional de Educação, 1996.

NASCIMENTO, Joel Gomes. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Francisco Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro:** uma proposta de Educação do Campo. 42f. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável). Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Fortaleza, 2015. Orientador: Dr. Francisco Amaro Soares de Alencar.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nivia Regina da (Org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e método.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

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

RODRÍGUEZ, Simón. Luces y virtudes sociales. In: ORTIZ, Oscar Rodríguez (ed.). **Sociedades americanas**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.

ROSSET, Peter Michael. La reforma agraria, la tierra y el territorio: evolución del pensamiento de La Vía Campesina. **Mundo Agrario**. v. 17, n. 35, 2016.

ROSSET, Peter Michael. A territorialização da agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nivia Regina da (Org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e método**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROSSET, Peter Michael; MARTÍNEZ TORRES, María Elena. Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. **Estudios Sociales** 25(47): 275-299, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária de consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA – MDA, 2008.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SIQUEIRA, José do Carmo Alves. “Direito ao direito: uma experiência de luta pela efetividade da promessa constitucional do direito de acesso universal à educação”. In: FON, Aton *et. al.* (orgs.). **O direito do campo no campo do direito: universidade de elite versus universidade de massas**. São Paulo: Outras Expressões / Dobra, 2012.

SILVA, Valter Israel. **Classe camponesa: modo de ser, de viver e de produzir**. Porto Alegre: Padre Jósimo, 2014.

STRONZAKE, Janaína. Movimientos sociales, formación política y agroecología. **América Latina en Movimiento** 487: 27–29, 2013.

Dr^a Lia Pinheiro Barbosa

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Socióloga, Doutora em Estudos Latino-Americanos

Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Docente na Faculdade de Educação de Crateús - UECE/PPGS/FAEC

Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na

América Latina e Caribe - UECE

Pesquisadora do Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América

Latina (APPeAL) e do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, no GT Cuerpos,

Territorios y Resistencias e no GT Herencias y Perspectivas del Marxismo en América Latina

Membro do Coletivo de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Crateús-Ceará) e da
Red Transnacional Otros Saberes – RETOS
E-mail: lia.barbosa@uece.br

Dr. Peter Michael Rosset
Professor-Investigador Titular El Colegio de la Frontera Sur - ECOSUR
Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente
Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable
Professor Visitante do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC
PVE/CAPES – nº do processo: 23038.010102/2013-34
Membro da Red Investigación-Acción sobre la Tierra e da Equipe Técnica Internacional da
Via Campesina
E-mail: prosset@ecosur.mx

Recebido em: 17 de junho de 2017
Aprovado em: 22 de julho de 2017