

UMA LEITURA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES ENTRE O BEM VIVER E A AGROECOLOGIA

A DECOLONIAL READING OF RURAL EDUCATION: APPROXIMATIONS BETWEEN GOOD LIVING AND AGROECOLOGY

UNA LECTURA DECOLONIAL DE LA EDUCACIÓN RURAL: APROXIMACIONES ENTRE EL BIEN VIVIR Y LA AGROECOLOGÍA

Monalisa Porto Araújo

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
mona.portoaraujo@gmail.com

Severino Bezerra da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
severinobsilva@uol.com.br

RESUMO

No Brasil e América Latina, o campo foi construído como território de lutas e confrontos de interesses distintos na ocupação da terra. Demandas invisibilizadas ganharam destaque no século XX, pela necessidade de fazer do campo produtor de mercadorias e *commodities*. O Estado passa a se preocupar com políticas voltadas para a população campesina, visando atender o mercado. Dentre as políticas, tivemos o atendimento da Educação Rural, que consolidou a aliança: Estado e Mercado. Em contrapartida, com a mobilização social e a crítica da exploração dos territórios campesinos, com a exploração socioeconômica, tentativa de apagamento cultural e a degradação dos ecossistemas, é forjado um projeto de Educação do Campo, com base nas experiências de educação popular. O intuito da discussão é problematizar sobre quais aspectos são incorporados ao debate da Educação do Campo a partir de uma leitura decolonial. A proposta foi desenvolvida com uma perspectiva de pesquisa bibliográfica e sintetizando discussões resultantes da tese de doutoramento em Educação Popular. Encontramos como resultado duas propostas concorrentes do território campesino: uma Política de Educação Rural, alinhada com a perspectiva de desenvolvimento e progresso, que faz do campo um lugar a ser explorado em sua sociobiodiversidade e potencialidade local; e outra proposta, atrelada a luta popular, de construção de uma Educação Popular do Campo, que reconstrói as territorialidades no sentido de valorizar o local, suas dinâmicas e *ethos*, e propõe uma nova convivialidade mais ética na relação ser humano e ambiente, tendo contribuições das propostas decoloniais do Bem Viver e da Agroecologia.

PALAVRAS-CHAVE: territorialidade camponesa; reciprocidade; ecofeminismo; plurinacionalidade.

ABSTRACT

In Brazil and Latin America, the rural space was constructed as a territory for struggles and clashes of different interests in the occupation of land. Invisible demands gained prominence in the 20th century, due to the need to make the field a producer of goods and commodities. The State starts to worry about policies aimed at the peasant population, aiming to serve the market. Among the policies, we had assistance from Rural Education, which consolidated the alliance: State and Market. On the other hand, with social mobilization and criticism of the exploitation of peasant territories, with socioeconomic exploitation, attempts at cultural erasure and the degradation of ecosystems, a Rural Education project was forged, based on the experiences of popular education. The purpose of the discussion is to problematize which aspects are incorporated into the Rural Education debate from a decolonial reading? The proposal was developed with a bibliographical research perspective and synthesizing discussions resulting from the doctoral thesis in Popular Education. As a result, we found two competing proposals from the peasant territory: a Rural Education Policy, aligned with the perspective of development and progress, which makes the countryside a place to be explored in its socio-biodiversity and local potential; and another proposal, linked to the popular struggle, of building a Rural Popular Education, which reconstructs territorialities in order to value the place, its dynamics and *ethos*, and proposes a new, more ethical conviviality in the relationship between human beings and the environment, having contributions of the decolonial proposals of Good Living and Agroecology.

KEYWORDS: peasant territoriality; reciprocity; ecofeminism; plurinationality.

RESUMEN

En Brasil y América Latina, el campo se construyó como un territorio de luchas y enfrentamientos de diferentes intereses en la ocupación de la tierra. Las demandas invisibles ganaron importancia en el siglo XX, debido a la necesidad de hacer del campo un productor de bienes y materias primas. El Estado comienza a preocuparse por políticas dirigidas a la población campesina, con el objetivo de servir al mercado. Entre las políticas contamos con la asistencia de Educación Rural, que consolidó la alianza: Estado y Mercado. Por otro lado, con la movilización social y la crítica a la explotación de los territorios campesinos, con la explotación socioeconómica, los intentos de borramiento cultural y la degradación de los ecosistemas, se forjó un proyecto de Educación Rural, basado en las experiencias de la educación popular. El propósito de la discusión es problematizar ¿qué aspectos se incorporan al debate de la Educación Rural desde una lectura descolonial? La propuesta se desarrolló con una perspectiva de investigación bibliográfica y sintetizando las discusiones resultantes de la tesis doctoral en Educación Popular. Como resultado, encontramos dos propuestas oponentes desde el territorio campesino: una Política de Educación Rural, alineada con la perspectiva de desarrollo y progreso, que haga del campo un lugar a explorar en su sociobiodiversidad y potencialidad local; y otra propuesta, vinculada a la lucha popular, de construir una Educación Popular Rural, que reconstruya las territorialidades para valorar el lugar, su dinámica y su ethos, y proponga una nueva convivencia más ética en la relación entre los seres humanos y el medio ambiente. contando con aportes de las propuestas decoloniales del Buen Vivir y la Agroecología.

PALABRAS CLAVE: territorialidad campesina; reciprocidad; ecofeminismo; plurinacionalidad.

1. INTRODUÇÃO

Durante o século XX, no Brasil, vivenciamos o apelo crescente às categorias de desenvolvimento e progresso, alinhados com valores europeizados de exploração dos recursos naturais, com altos custos para o ambiente e comunidades locais, silenciadas pelo apelo ao enriquecimento dos países centrais do capitalismo. Embora com um aparente novo discurso, o processo reproduzia o projeto de invasão da colonização, caracterizado pela violência e pela expropriação agrária e cultural, causando danos aos ecossistemas e as populações do campo, com elevada concentração de terras e conflitos gerados por questões agrárias e pelas representações sociais de atraso e inferiorização (Fernandes, 1999), além dos impactos para o ambiente, advindos de deflorestamentos para monocultura, criação de gado e extrativismo.

Mesmo com as novas demandas do século XX e sua modernidade tardiamente importadas da Europa, o campo permanecia expropriado pela mesma lógica da colonização. A relação campo e cidade termina por se tornar mais complexa no pós-Revolução Industrial e se consagram como polos dicotômicos, porém, dependentes. Williams (1989) analisa essa dicotomia pela construção de novos valores sociais, que associaram a cidade como centro da produção de mercadorias, e a produção agrária passou a ser encarada como mercadoria base (e não fim) da produção industrial. A visão de campo como produtor de mercadorias estava presente em todo processo de colonização, com a exploração de nossas riquezas naturais, uma apropriação mercantil de nossos territórios (Assis, 2014). Porém, com a industrialização, a função econômica do campo não era mais o fim da

economia, mas base, sem valor de produto e sem representação de riqueza, sendo um território desvalorizado em seus aspectos socioculturais de forma muito mais profunda.

Essa predisposição de condicionamentos econômicos, culturais e científicos, de apoio às transformações sociotécnicas a serem efetivadas no campo, com base no desenvolvimento e progresso, a fim de atender as exigências de máxima produção no contexto agrário, contribuíram para a disseminação da Revolução Verde, em fins da década de 1950 e início de 1960 (Caporal, 2009). Com a Revolução Verde, assistimos no campo a superexploração dos ciclos de produção na agricultura e a incorporação crescente de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos, com impacto direto para a biodiversidade, água, solo, ar e a saúde das populações que vivem no e do campo, em suas diferentes atividades.

Os desafios para os territórios campestres se tornaram complexos diante da desvalorização de seus aspectos econômicos e sociobiodiversidade. A aliança entre Estado, Mercado e Ciência, de ética questionável, possibilitou a difusão de programas e políticas com vistas a sedimentar os valores e práticas atreladas ao desenvolvimento e progresso, de modo predatório e pouco comprometido com a manutenção da vida. As políticas educativas também foram incorporadas ao conjunto de ações ligadas a difundir a ideia de maior produtividade do campo, tendo as mesmas bases de exploração.

Assim, se fortalece um ideário educativo desde a década de 1930, conhecido como ruralismo pedagógico (Leite, 2002). Caracterizou-se por atender demandas da elite rural e urbana, em um conjunto de ações assistencialistas, que visavam conter os fluxos migratórios do campo à cidade. Do ruralismo pedagógico, feito por missões e programas aligeirados, chegamos à escolarização voltada aos espaços rurais, pela implantação de escolas multisseriadas de ensinar a ler, escrever e contar, como características das políticas denominadas de Educação Rural (Paiva, 1973). Essa política, herdeira de uma construção histórica e política de colonialismo, foi fundamentada nas visões de diferenciação e na invasão dos valores que se materializaram na dominação econômica, política, social, epistemológica, cultural dos territórios campestres, subordinando-os aos urbanos, colonizados pelos ideais eurocêntricos de racionalidade (Quijano, 2002; Santos, 2010; Walsh, 2008).

Ao problematizarmos a educação voltada às comunidades campestres, encontramos o histórico de reprodução da mesma base de valores segregadores e opressores, dentro da própria opressão: a Europa difundiu, pela aliança Estado, Mercado e Ciência moderna, um apelo irrefreável pelo desenvolvimento, progresso, urbanização e industrialização. A América Latina, tratada como

consumidora histórica desses ideais, difunde os valores urbano-eurocêntricos, na superexploração da dinâmica, *ethos*, ritmos e métricas do campo e de sua biodiversidade. Nem todos os grupos, dentro de um mesmo território, sofrem de forma homogênea à violência da colonialidade.

Como uma proposta problematizadora dessa condição de pensar e fazer, encontramos na perspectiva da Educação Popular, (re)fundamentada pela discussão decolonial, um caminho viável, construído historicamente pelas camadas populares da América Latina, de contraposição e superação das situações de opressão cultural, do saber, do poder e do ser da vida no campo. A luta pela descolonização das relações de saber e poder na educação anseia por reconstruir e valorizar os espaços coletivos de reflexão-ação, revalidar os saberes dos grupos sociais invisibilizados e fazer com que os sujeitos criem outras imagens de si, de seus pares e de suas relações com o ambiente e o mundo.

Construir subjetividades insurgentes (Walsh, 2008) parte da luta por romper com a reprodução do presente, ou do que foi colocado historicamente como destino, não apenas possível e viável, mas como única via capaz de garantir um tipo de progresso que agudizou as desigualdades sociais, reforçando a desvalorização, a subordinação, a conformação e a reprodução objetiva e subjetiva da inferiorização de grupos humanos, não só pela invasão territorial, mas também pela ‘invasão cultural’, que se impõe pela ‘violência simbólica’ (Bourdieu; Passeron, 1982), com a doação de *hábitus* de um grupo sobre o outro, através de uma ação cultural, em que a autoridade pedagógica e epistemológica obriga sua aceitação, o que não ocorre sem conflitos entre a resistência e a acomodação.

Interessa-nos, então, discutir quais aspectos podem ser incorporados ao debate da Educação do Campo a partir de uma leitura decolonial? Qual o centro da crítica decolonial, quando situada ao projeto de Educação do Campo? Quais aproximações entre o Bem Viver e a Agroecologia podem contribuir para uma práxis decolonial da Educação do Campo? Nosso intuito é o de analisar as contribuições da perspectiva epistemológica decolonial para a construção de um projeto popular de Educação do Campo.

2. METODOLOGIA

O debate foi construído como uma síntese conceitual da tese de doutoramento em Educação Popular, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), defendida no ano de 2018, cujo título foi “O Programa Mais Educação e o

fortalecimento da identidade da Escola Popular do Campo”. A pesquisa, que originou a tese, teve a tipologia Participante, correspondendo às necessidades de investigação prática do estudo e de caracterização de uma pesquisa em Educação Popular, que não apenas intentou conhecer processos por meio do discurso, mas buscou construir espaços de reflexão-ação coletivos nas escolas públicas do campo (Araújo, 2020).

Embora exista uma diversidade de nomes e significados para Pesquisa Participante, esses se unificam para compor a característica e o compromisso comum das ações: “projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular” (Brandão; Borges, 2008, p. 53). A pesquisa tem por finalidade assumir um papel político e educativo, em que se apaga a distância entre sujeito e objeto de pesquisa, no enfrentamento à neutralidade científica, e a proposição e vivência de outras formas produção e partilha de saberes.

A pesquisa empírica que resultou na tese, foi vivenciada durante os anos de 2014 a 2017, considerando a imersão no contexto de inserção profissional como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Ipanguaçu, em parceria com duas escolas municipais do campo, nas comunidades Tabuleiro Alto e Picadas, e uma Associação de Moradores de uma das comunidades integrantes da proposta na qual vivenciamos a implantação e ampliação dos espaços de hortas nas escolas e na sede da mencionada associação.

A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), possibilitando a participação de cinco bolsistas do Ensino Médio do Instituto, do curso de técnico integrado em agroecologia e dois extensionistas representantes de cada comunidade envolvida, responsáveis pela ampliação da horta escolar e atendeu cento e vinte (120) alunos do Ensino Fundamental das escolas nas comunidades citadas.

Nos propomos nesse artigo uma síntese teórica da discussão que construímos na pesquisa de doutoramento, e para esse texto escolhemos a tipologia da pesquisa bibliográfica, baseada na leitura e organização de materiais publicados de modo impresso ou digital, livros e revistas de caráter científico, com base em conceitos que precisam de maior aprofundamento (Gil, 2019). Nosso recorte conceitual considerou como categorias de análise a colonialidade, decolonialidade, política de Educação Rural, extensão rural, progresso, desenvolvimento, Educação do Campo, Educação Popular, Bem-viver e Agroecologia.

3. SITUANDO DESAFIOS E VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO IDEÁRIO POPULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Educação Rural: aliança com a ideologia do progresso e desenvolvimento para materialização de um projeto de colonialidade

O campo foi alvo histórico do processo colonizador, a princípio, com orientações econômicas mais evidentes em um projeto exploratório de enriquecimento direto da metrópole colonizadora. Nossas raízes civilizatórias na América Latina se constroem, em um primeiro momento, pelo viés colonizador, com enfoque nos processos de dominação econômica. Com a Independência do território brasileiro de Portugal, não superamos os processos enraizados de colonização e perpetuamos uma relação de desigualdade no plano sociocultural, mesmo em um contexto de independência econômica. Quijano (2002) caracteriza nossa condição de colonialidade como projeto construído desde a colonização econômica, para reprodução de uma hierarquia de desigualdade do ser, do conhecer e do poder.

A colonialidade do saber se relaciona com a ordem epistemológica e suas formas de reprodução de regimes de pensamento e de validação, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos nos códigos, nas linguagens e na visão de mundo dos povos colonizados (Assis, 2014). De acordo com Araújo e Silva (2017), a principal marca da exploração colonial na América Latina foi o poder da imposição cultural europeia nos territórios, nas vidas, nas culturas, nos conhecimentos, nas identidades e na expropriação do ambiente.

Enquanto parte da colonialidade do poder, a ideia de identidade nacional assume centralidade no projeto político moderno. A junção histórica do poder jurídico centralizado na figura do Estado e da construção identitária atrelada a um ancestral comum, que subjaz a ideia de Nação, tem repercussões para construir novos pactos sociais de convivialidade nos moldes capitalistas (Bresser-Pereira, 2017).

O estado-nação ou país é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território. É a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e principalmente aos impérios antigos (ibidem, p. 158).

Inspirado nos ideais cientificistas e capitalistas europeus, a ideia de identidade nacional vira a tônica da República (1889). Com bases econômicas, culturais e epistemológicas, com ares evolucionistas, condicionou a sociedade a um pacto civilizatório atrelado ao progresso e ao desenvolvimento. De Adam Smith a Karl Marx, o progresso e o desenvolvimento foram o triunfo da

sociedade moderna. Para Acosta (2016), a América Latina desempenhou um papel contestador nas revisões sobre o conceito hegemônico do desenvolvimento, criou suas alternativas analíticas adjetivando-o: desenvolvimento econômico, desenvolvimento social, desenvolvimento local, desenvolvimento sustentável, e uma infinidade de outros nomes; porém, aceitou o conceito como um fato linear na sociedade. Por outro lado, o fantasma do desenvolvimento e do progresso passam a ser questionados nesse mesmo contexto da periferia do capitalismo, ao se deparar com o fracasso das adjetivações:

[...] percebeu-se que a questão não é simplesmente aceitar uma ou outra trilha para o desenvolvimento. Os caminhos ao desenvolvimento não são o problema maior. A dificuldade radica no conceito. O desenvolvimento, enquanto proposta global e unificadora, desconhece violentamente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos. A negação agressiva do que é próprio desses povos foi muitas vezes produto da ação direta ou indireta das nações consideradas desenvolvidas (Acosta, 2016, p. 58).

O desenvolvimento e o progresso foram vividos historicamente como uma verdade universal, mas propagou a falácia por ter se justificado na relação desigual entre Estados-Nações, fazendo com que Estados com maior acúmulo de capital pudessem fazer dos demais, com menor acúmulo, degraus para alcançar o progresso, por via da relação de poder desigual e apropriação perversa (Arendt, 1991). Fazer países cederem suas riquezas e aderirem a um projeto político e econômico exterior foi um triunfo da narrativa do desenvolvimento e progresso como identidade comum de países modernos e capitalistas, impondo aos países subdesenvolvidos a ilusão de, em um futuro próximo, alcançar o mesmo patamar. Essa deveria ser a identidade de todo país que se filiasse ao paradigma da modernidade, do cientificismo e do capitalismo (Santos, 2010).

Segundo Schwarcz (1993), com a influência do cientificismo no Brasil e da necessidade de se construir uma identidade nacional voltada ao progresso, os valores urbanos são difundidos como 'civilizadores' e capazes de 'livrar' o país da barbárie, da degeneração e da dominação agrária. Nesse contexto, a educação é escolhida, por ser responsável pela transmissão de saberes e de valores, como alavanca propulsora do desenvolvimento e capaz de incutir os valores urbanos e de formar mão-de-obra para a indústria, processo que vai ganhar mais expressividade com o período desenvolvimentista no Brasil pós-1950.

Os valores urbano-industriais foram colocados como ideais de formação a serem seguidos por todos, independentemente de serem do campo ou da cidade. Dessa forma, a educação, como propulsora do progresso da nação, tinha como principal função para o campo habilitar e promover valores favorecendo a integração dos camponeses nas cidades (Rodrigues; Richardson, 1984). O

progresso e o desenvolvimento deveriam ser materializados nos mesmos moldes eurocêntricos: urbanização e industrialização. As políticas de Educação Rural aparecem nesse primeiro momento, como um agente de incentivo ao processo de êxodo rural, pela via da escolarização precária e de distanciamento dos valores locais, ressaltando a urbanidade.

Com a crescente população migrando para as cidades e as decorrentes carências de infraestrutura urbana para atender a todos, principalmente entre as décadas de 1910 e 1920, os problemas sociais foram tornando-se mais complexos. Aumenta os movimentos de greves e as revoltas contra o alto custo de vida nas cidades e incapacidade de aproveitar toda mão-de-obra. Na III Conferência Nacional de Educação, de 1929, a educação rural figurou como uma das prioridades nacionais, no sentido de conter fluxos migratórios, o que foi corroborado pela Revolução de 1930 ao estabelecer duas linhas de ação: a educação rural para conter os fluxos migratórios e a educação técnico-profissional nas cidades, para qualificação do trabalho e diminuição do descontentamento da população urbana (Paiva, 1973).

A educação rural, com a preocupação inicial de difundir valores urbanos e estimular o esvaziamento do campo, passa a ser central no projeto de contenção dos fluxos migratórios. A Constituição de 1934 assume a educação enquanto integrante do ideário desenvolvimentista, entrando em acordo com os interesses do 'ruralismo' dos agroexportadores e das elites urbanas (Leite, 2002). Da confluência dos interesses de elites urbanas e rurais, o ideal proclamado pela educação rural era o do progresso e do desenvolvimento, na forma de desenvolvimento econômico para um número mínimo de pessoas, enquanto, para a maior parte da população rural, quando muito, havia uma política assistencialista, que não considerava o fazer autônomo dos camponeses, pelo contrário, instaurava uma 'cultura de dependência' e acomodação às situações de desigualdade no campo (Sabourin, 2009).

De forma geral, as iniciativas de educação rural, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, se caracterizaram pela descontinuidade das 'missões', assim denominadas pelo caráter assistencialista e instantâneo com que campanhas para educação foram realizadas, pela 'folclorização' da realidade do campo e pelo viés da sanitização, com vistas a mascarar o descaso com a saúde e questões sanitárias no campo (Paiva, 1973; Marinho, 2008), servindo de mais um instrumento de manipulação do poder local.

A Educação Rural, central para o projeto desenvolvimentista, foi tratada como uma educação de menor valor, como doação para aqueles de valor social inferior, sendo considerados

apenas por sua força de trabalho para o latifúndio. Assim, a educação guiava-se pela ação cultural bancária (Freire, 2005), para acomodação e conformação na aceitação das injustiças sociais vividas no campo desde a colonização, mas necessárias, consoante discurso hegemônico, para garantir o progresso e o desenvolvimento. Os princípios dominadores permanecem os mesmos da colonização, modificam-se os meios da manutenção da hegemonia na permanência da expropriação ambiental e cultural.

Seguindo as orientações de uma política desenvolvimentista, não apenas a política de educação foi direcionada para a manutenção e fixação das populações do campo, mas todas as estratégias e esforços para tal objetivo foram lançados, incluindo os serviços e empresas de extensão rural. A extensão rural, presente no Brasil desde o Império, embora de modo rudimentar, foi incorporada como ação política desenvolvimentista de modo mais agressivo e preocupado em disseminar a modernização da agricultura e da vida no campo pela difusão dos ideais da Revolução Verde. A extensão rural, como ação política para o campo, se deu efetivamente entre as décadas de 1950 e 1960, auge das políticas desenvolvimentistas no país, pela institucionalização do serviço de assistência técnica e extensão rural, mediante criação das Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR) (Peixoto, 2008).

De acordo com Caporal (2009), a Revolução Verde, como processo de difusão e estímulo do uso de insumos químicos sintéticos para o aumento da produção agrícola, foi justificada diante da promessa de aumento substancial da produção de alimentos para evitar um colapso no sistema de distribuição de alimentos. Esse foi o incentivo decisivo para a crescente invasão do agronegócio e suas formas de produção monocultoras e degradantes do ambiente, natural e social, expropriando não apenas o território e os recursos naturais da agricultura familiar de base agroecológica, mas também, o trabalho e os saberes-fazeres tradicionais de produção baseados na diversidade de culturas e criações.

O ataque das grandes empresas do setor agrícola, desde a disseminação da Revolução Verde, encontra na biodiversidade sua maior ameaça ao desenvolvimento capitalista, que, contando com o apoio e chancela da ciência, estende a colonização monocultural aos cultivares e sementes, pela modificação genética e possibilidade de patentes, fazendo dos camponeses reféns do mercado de sementes, sem autonomia de plantar, escolher suas sementes e reproduzir, conforme crítica feita por Shiva (2001, np):

O controle pela semente já havia sido realizado com o uso de químicos na Revolução Verde. Hoje, com a introdução da semente híbrida e da semente patenteada, há uma colonização ainda mais profunda. A natureza da semente é se reproduzir, e todas as tecnologias e truques jurídicos do mundo estão sendo aplicados para impedir que a semente se reproduza e para fazer com que os agricultores não possam guardá-la, tendo de comprá-la todos os anos.

O controle promovido pela Assistência Técnica em aliança com a Revolução Verde promoveu a doação de conteúdos técnico-científicos convencionais, aos modos da ciência moderna, na tentativa de elevar a produtividade. Desse modo, os agricultores eram 'vasilhas' a serem preenchidas de novos tipos de conhecimentos (Freire, 2005). A colonialidade no campo, pela ciência e pelo interesse do capital, difundiu a ideia de que o campo prescindia de assistência e de uma profunda transformação nas formas de produzir, devendo adotar tecnologias e insumos sintéticos.

Os processos de extensão tecnológica atrelados a Revolução Verde contribuíram para um processo, paulatino, de invasão cultural (Freire, 2006) nos modos de entender e produzir com a terra, feriram a autorrepresentação dos grupos camponeses, que assumiram, não sem inadequações, a ideia de que só se produz no campo com insumos sintéticos, ou seduzidos pelo valor do salário, uma dimensão não presente como identidade do trabalho camponês, os grupos passaram a vender sua força de trabalho para o agronegócio e a monocultura.

As políticas para o campo refletiram o caráter colonizador e opressor da tendência moderna de desenvolvimento e progresso, que aliou saber científico à concentração do capital, subjugando as populações camponesas e o campo. Economicamente, o campo e os grupos camponeses são tratados, respectivamente, como território de expropriação e força de trabalho a ser explorada, gerando a riqueza para os que dominam o capital de exportação e sem redistribuição para a população que o produziu. Culturalmente, o território e seus grupos sociais foram tratados como meros reprodutores do atraso social e cultural, um empecilho aos valores ligados ao progresso e ao desenvolvimento econômico.

3.2 Por outros referenciais de práxis decolonial para Educação do Campo: a Agroecologia e o Bem Viver

Como contraposição histórica as ações estatais para educação das populações camponesas, que caminhavam em sintonia com as demandas das oligarquias rurais, os movimentos sociais do campo buscaram traçar outras formas de viver e lutar. Construíram um histórico de resistência contra a opressão e a negação de direitos. As lutas se vincularam, inicialmente, à terra, como

possibilidade plena de trabalho e sobrevivência dos grupos camponeses. Com o fortalecimento dessa luta, passam a desmascarar um cenário de descaso e abandono com as populações e o espaço agrário para além do interesse capitalista. Paulatinamente, foram agregando outras reivindicações como acesso a água, moradia, educação e saúde.

Para Silva (2006), os movimentos sociais do campo foram responsáveis por produzir e fortalecer as ações de Educação Popular, que visibilizaram os invisíveis e inferiorizados pelo processo de colonização. O campesinato brasileiro ganhou repercussão com o surgimento da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab), das Ligas Camponesas e do Movimento dos Agricultores Sem Terra. No conjunto das lutas dos movimentos camponeses, que ganharam força entre as décadas de 1950 e 1960, somaram-se as experiências de educação popular do Movimento de Cultura Popular (MCP/1960), dos Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE/ 1961), do Movimento de Educação de Base (MEB/1961) e da Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler (1961); e as ações dos Movimentos da Ação Católica da Juventude (JAC, JEC, JIC, JOC e JUC) e Ação Popular (AP).

Além das articulações dos movimentos camponeses, também se mobilizaram lideranças indígenas na luta pelo reconhecimento de seus territórios e suas nacionalidades, como povos originários e detentores de direitos. Desde a década de 1970, ocorreu a organização das Assembleias de Chefes Indígenas, mobilizando os mais de 200 povos indígenas. Partindo delas, ocorreu a criação da União das Nações Indígenas (UNI/1980), dirigida pelas próprias lideranças indígenas, com o apoio de entidades indigenistas como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e a Operação Anchieta (OPAN) e, posteriormente, da Comissão Pró-Índio, Conselho de Missão entre Índios (Comin), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão de Criação do Parque Indígena Yanomami (CCPY) (Cruz, 2017).

As experiências, mobilizações e movimentos citados contribuíram para aprendizagens coletivas, base para a reflexão-ação da Educação Popular, desde a década de 1960 e 1970, e territorializadas na Educação do Campo, em fins da década de 1990, período em que ocorreu seu “batismo”, expressão utilizada por Caldart (2009), para demarcação da mudança de Educação Rural e fortalecimento das ações em Educação do Campo pelas aprendizagens da Educação Popular e sua força de criar espaços políticos para os grupos socialmente invisibilizados.

Desde seu surgimento na América Latina, a Educação Popular luta pelo espaço das camadas populares humanizarem-se, assumindo sua própria história e lutando contra a opressão. Do Chile

ao México encontramos, respeitando as especificidades locais, características comuns em relação à base econômica agrária e de extrativismo, com a população rural marcada pela pobreza, dispersão (no sentido de distribuição espacial) e as diferentes linguagens utilizadas pelos diversos povos camponeses, o que dificulta a organização de projetos educativos que integrem uma identidade de campesinato. Além disso, as políticas de incentivo a monocultura em toda a América Latina pressionam o grupo camponês, econômica e cientificamente, ameaçando a biodiversidade, os territórios e, até mesmo, o acesso a cultivares e sementes (Araújo; Silva, 2017).

Esses são desafios presentes na agenda de lutas do campesinato, não apenas no Brasil, mas em toda América Latina, que enfrenta a mesma luta contra o modelo de desenvolvimento de perpetuação das desigualdades. As veias abertas da América Latina continuam sangrando com a pobreza e a fome dos grupos camponeses espoliados e com a expropriação agrária. A Educação Popular do Campo, pela raiz da decolonialidade, luta para retomada do campo como território de vida e não de progresso e desenvolvimento desigual, que servem para a produção de *commodities* e a destruição ambiental e cultural.

Na esteira das pressões culturais e econômicas sofridas pelos camponeses, como representação da capacidade dos grupos sociais se organizarem, resistirem e recriarem seus mundos sociais, vemos surgir a agroecologia como práxis de reestabelecimento do grupo camponês com seu universo cultural, de trabalho e com a natureza. Partindo da crítica ao ideal de desenvolvimento atrelado as formas de produção do capitalismo industrial, chancelados pela ciência moderna, e sua esquizofrênica busca por eficiência e eficácia na produção, a agroecologia encara o desafio de propor uma lógica mais humana e de transformação econômica, política, social, territorial, cultural, ecológica, tecnológica, científica e ética para a vivência de outras convivialidades no campo, que respeitem tanto os ecossistemas, quanto os agrossistemas (unidades produtivas). Nos agrossistemas, as práticas agroecológicas respeitam os ciclos da natureza, os saberes locais, as interações ecológicas e sinergismos na produção de novas convivialidades e produção no campo (Altieri, 2004).

A agroecologia aparece como uma abordagem científica e prática, portanto, de caráter praxiológico, para construção de processos de produção no campo ecologicamente viável e socialmente justo, elementos não respeitados pela agricultura moderna e industrial, sustentada pela tríade agroquímica sintética, motomecanização e manipulação genética (Jesus, 2005). Para Siliprandi (2009), a fundamentação da agroecologia enquanto ciência agrega três correntes de

pensamento: a agronômica (agrossistemas de Altieri e Gliessman e de solo como organismo vivo de Primavesi); a sociológica (organização coletiva e cooperativismo de Guzmán); e a indígena/camponesa (movimentos de indígenas e camponeses de Toledo e Leff).

Mesmo tendo contribuições plurais e de diversas partes do planeta, a preocupação estava na proposição de soluções em longo prazo à crise sistêmica implantada pelo modelo de produção agrário moderno. Além disso, a agroecologia, pensada a partir da América Latina e demais países colonizados da África e Ásia, assume feições de caráter político mais evidente, de não apenas ressaltar a crise ecológica ligada ao desenvolvimento capitalista, mas de retomar a vinculação orgânica entre os modos de produzir e os contextos culturais que produzem, revalidando grupos que ficaram à margem da ideia moderna de desenvolvimento.

A Educação Popular no Brasil favoreceu a disseminação da reflexão agroecológica a partir dos trabalhos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ao atender camponeses perseguidos pela ação dos militares, buscaram novas formas de organização coletiva, encontrando nesse espaço estudantes de agronomia e técnicos em extensão rural, favorecendo a construção de um novo ambiente sociotécnico (Sabourin, 2009) de discussão dos rumos da reflexão-ação com camponeses e a construção de outras tecnologias em confrontação com as tecnologias convencionais da modernidade.

Foi a partir da valorização de ambientes de organização sociopolítica criados pelas CEBs, que o movimento social do campo no Brasil incorporou os preceitos da educação popular, e, ao discutir a realidade local dos camponeses e seus modos de produção, deu os primeiros passos na construção do enfoque agroecológico, propondo alternativas ao modelo hegemônico de produção agroindustrial (Sousa, 2017, p. 634).

A agroecologia passou a ser um caminho viável de reflexão para a superação do modelo de produção hegemônico e de unificação das lutas de camponeses na América Latina, lutas tão diversificadas, mas que se unem ao considerar a pobreza rural provocada pelas desigualdades e pressões econômicas nas comunidades camponesas. A agroecologia institui-se como território de insurgência para promoção de novas racionalidades, metodologias, tecnologias, afetividades e valores nas comunidades camponesas. Reitera o compromisso com a construção de outros mundos possíveis, que respeitem a convivência e a manutenção da vida, buscando aportes em novos horizontes teóricos e práticos, distanciados da subjetividade capitalista, em que tudo vira mercadoria.

A agroecologia representa em si mesmo um princípio de ação e a própria identidade de um projeto popular de Educação e Escola do Campo. Nesse novo *ethos* educativo camponês provocado pela insurgência da agroecologia, podemos vislumbrar como horizonte possível a perspectiva do *Bien Vivir* ou *Buen Vivir*, difundido entre as reflexões dos povos indígenas equatorianos e bolivianos:

“Bien Vivir” y “Buen Vivir”, son los términos más difundidos en el debate del nuevo movimiento de la sociedad, sobre todo de la población indigenizada en América Latina, hacia una existencia social diferente de la que nos ha impuesto la colonialidad del poder. “Bien Vivir” es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia “indígena” contra la colonialidad del poder (Quijano, 2012, p. 46).

O *Bien Vivir*, em português, Bem Viver, tem muitas lições a fornecer para nossa sociedade e nos coloca em outro patamar de discussão sobre o desenvolvimento e progresso, não de criar novos significados para conceitos cunhados pela ciência moderna e apropriados pelo capitalismo, que nos fazem adjetivar os termos, em uma tentativa crítica de transformar conceitos e práticas, âmbitos simbólicos e materiais, mas de suprimirmos os termos, já em muito viciados, criando novas formas de convivência e resistência da vida na Terra, desde que o Bem Viver não se distancie de sua vocação política de territorialização indígena e de autogestão das comunidades, e não seja usado como vertente estritamente espiritualista, para terapia excêntrica de uma elite urbana.

Na Educação Popular do Campo de caráter decolonial, a agroecologia aparece como possibilidade de novas formas de convivência do ser humano com a natureza, com as lições latino-americanas. O Bem Viver capaz de confrontar as narrativas modernas do progresso, pelo acúmulo material irrefreado, e do desenvolvimento, como direção única da humanidade. O Bem Viver, como uma oportunidade de reconstrução coletiva do futuro e das formas de vida no planeta, refunda a Educação Popular do Campo ao propor o olhar para a luta de grupos invisibilizados da América Latina, mediante a descrença e superação do discurso de desenvolvimentos alternativos, que não valorizam e nem colocam o protagonismo dos povos originários e suas lições de convívio fora do circuito do contrato social do Estado-Nação moderno.

Se o desenvolvimento trata de ‘ocidentalizar’ a vida no planeta, o Bem Viver resgata as diversidades, valoriza e respeita o ‘outro’. O Bem Viver emerge como parte de um processo que permitiu empreender e fortalecer a luta pela reivindicação dos povos e nacionalidades, em sintonia com as ações de resistência e construção de amplos segmentos de populações marginalizadas e periféricas. Em conclusão, o Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana. O Bem Viver nua é um simples conceito é uma vivência (Acosta, 2016, p. 90).

Nessa perspectiva, assumimos o Bem Viver como um acordo coletivo de convivialidade na superação da competição entre os seres humanos e, destes, sobre a natureza, na superação do Estado soberano construído pelo valor da liberdade individual, um indivíduo autossuficiente e competitivo. O Bem Viver não é uma alternativa que cabe na construção mitológica do desenvolvimento e do progresso, mas uma nova forma de convivialidade, que força transformações profundas no plano político, econômico, social, cultural e ético. Confrontar o Estado-Nação moderno e capitalista, responsável pelos processos de neocolonialismo que assistimos na contemporaneidade, é uma das implicações de assumir o Bem Viver como horizonte de convivência social.

O Bem Viver é um convite à valorizar e assumir as heranças e os *ethos* dos povos originários e suas lições para a resignificação na relação ser humano e natureza, abrindo caminhos para a construção de uma esfera política baseada no plurinacionalismo, em que as identidades dos povos originários não sejam subalternizadas, e o espaço político da agroecologia seja pauta do Estado e não cooptação de grupos e políticas públicas que reforçam a dependência e a exploração pelo latifúndio e corporações. Não subalternizar os povos originários, em um cenário plurinacionalista, ataca diretamente a estrutura de um Estado Soberano e submisso ao Mercado, Estado-Mínimo, para construir e estabelecer convivialidades fundamentadas em um pacto social de respeito e solidariedade, em que os povos sejam soberanos, construindo espaços de poder e de livre escolha, do que produzir e como produzir em harmonia com a natureza e sem as pressões da indústria do agronegócio. A soberania dos povos é construída com a possibilidade dos vários grupos deliberarem e discernirem formas mais éticas de viver sem pressões mercadológicas de produção e consumo, colonialistas e patriarcais.

A defesa da plurinacionalidade, como luta no projeto de Educação do Campo com horizontes no Bem Viver, reconhece nossa herança histórica e cultural diversa, contemplando as características dos povos e territórios da América Latina, e uma nova convivência com a natureza. Desde as conquistas com as Constituintes da Bolívia, Equador e Peru, mais recentemente, o referendo do Chile, que incorporam grupos étnicos e a natureza como detentores de direitos.

A plurinacionalidade, enquanto nova concepção de organização social, resgata a pluralidade de visões étnicas e culturais para repensar o Estado. Para mencionar apenas algumas referências, os direitos coletivos - e não apenas os direitos individuais - também são importantes. Igualmente, interessa uma nova forma de relacionar-se com a Natureza, que abriria as portas a uma cidadania ambiental e ecológica, tal como discutimos (Acosta, 2016, p. 154).

No recorte da discussão do Bem Viver, materializado nos princípios agroecológicos na Educação do Campo, a defesa de um Estado plurinacionalista lança palco para vozes silenciadas do Sul Global, como as vozes das mulheres de vários grupos étnicos. Cresce no projeto de Educação do Campo a responsabilidade de incorporação do enfoque do ecofeminismo como um importante referencial para a práxis coletiva, com ações que respeitam a partilha de poder, pela soberania e o enfoque ecológico em uma intervenção na natureza que respeita os ciclos de forma harmônica.

O ecofeminismo aparece renovando a práxis da Educação do Campo e reconhece a dominação colonial e patriarcal do desenvolvimento e do progresso e reconhece que um dos grupos mais afetados pelas mudanças climáticas são as mulheres dos países periféricos (Mies; Shiva, 1993). Como grupo mais afetado, pode também numa relação dialética, construir uma mobilização crítica e inclusiva de todos os povos na perspectiva de superação das hierarquias de desigualdade.

Es hora de ecofeminismo para que otro mundo sea posible, un mundo que no esté basado en la explotación y la opresión. Esta sociedad del futuro se vislumbra ya en la lucha contra todas las dominaciones, las antiguas y las nuevas, las de los antiguos patriarcados de coerción y las del patriarcado de consentimiento que impone sus mandatos en la desmesura neoliberal. Transformar el modelo androcéntrico de desarrollo, conquista y explotación destructivos implica tanto asumir una mirada empática sobre la naturaleza como un análisis crítico de las relaciones de poder (Puleo, 2011, p. 16).

O ecofeminismo, com a integração das preocupações da ecologia profunda e o feminismo, incorpora lutas no campo das relações de poder e reconstrói relações de soberania dos povos, considerando também o plano da economia e buscando a reciprocidade simétrica entre os membros de um grupo. As mobilizações, os espaços sociotécnicos construídos por associações de mulheres camponesas, seja na produção do artesanato, como o a Associação de Artesãs da comunidade de Picadas (Ipanguaçu-RN), na produção do fubá orgânico, o Fubá da Paixão, no Brejo paraibano, pela Cooperativa de Mulheres da Borborema, ou ainda pelas ações de difusão de valores agroecológicos na luta das mulheres da *Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas* (ANAMURI, Chile).

Muitas são as lutas e experiências que gestam outras formas de produzir, partilhar e conviver no campo, partindo de valores que confrontam a lógica da troca individualista do capitalismo. Dessas experiências, a reciprocidade simétrica, em que os participantes convivem em uma relação de poder equânime, são um laço comum de esperança que une a urgência dos povos invisibilizados por justiça social e solidariedade na economia.

Na verdade, a economia da reciprocidade, há de fato uma produção material gerada pela economia doméstica e pelas formas de reciprocidade produtiva (ajuda mútua, manejo compartilhado de recursos, de saberes, etc.). Mas estas prestações e relações econômicas dependem de estruturas de reciprocidades mais ou menos instituídas que, quando são equilibradas ou simétricas, dão origem a produção de valores materiais de uso ou de serviços, bem como valores humanos e afetivos (Sabourin, 2009, p. 57).

A reciprocidade, como identidade das comunidades camponesas, não estabelece uma relação diametralmente oposta ao mercado de troca mercantil, mas aparece como um elemento insurgente e conciliador entre a liberdade individual e a justiça social (Sabourin, 2011). Essa visão aponta para caminhos a serem trilhados na partilha da produção da existência camponesa, atrelada à construção de valores éticos e afetivos de fortalecimento da identidade desse grupo, permitindo o desenvolvimento da autonomia, tratado pelas políticas clientelistas por uma reciprocidade assimétrica, hierárquica e desigual, aprofundando a marginalização e a cultura de dependência, a “privatização da dádiva”, a prisão dos assistidos e a eterna dívida.

As estruturas da reciprocidade, conforme Sabourin (2009; 2011), são reforçadas pelas configurações sociotécnicas de cada comunidade, seus modos de produzir, suas inovações e suas formas de redistribuição. Essas estruturas de reciprocidade, ao reforçarem relações mais amplas comunitárias e grupais e de partilha de poder simétricas, conseguem desenvolver valores associados à confiança, solidariedade, responsabilidade, respeito e cuidado, como valores de consciência mais coletiva, e que contribuem para a produção e compartilhamento de valores comprometidos com o bem da coletividade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As provocações articuladas nessa reflexão foram guiadas pela inquietação sobre a perspectiva decolonial e suas contribuições para construção de novos espaços de luta e identidades na Educação do Campo ao incorporar demandas invisibilizadas na dialética Estado e Mercado que mascarou as necessidades ecológicas, socioculturais e de gênero na constituição de um movimento genuíno e popular de luta por direitos e por educação. Quando fundamentamos o debate da Educação do Campo, em uma perspectiva decolonial, nos situamos no berço das lutas e reivindicações da sociedade civil e movimentos sociais que engendraram o nascimento da Educação Popular na América Latina. Nessa perspectiva, encontramos um embate desde a colonização de lógicas distintas que atravessam o campo brasileiro, a lógica perversa do lucro a qualquer custo, apoiada por um Estado-Nação que impôs como identidade um projeto de desenvolvimento e

progresso, sem respeito ético com a vida; e uma lógica baseada na emancipação dos grupos explorados e da natureza, que se vivifica nas experiências de grupos específicos de comunidades originárias e camponesas para construir novas formas de convivialidades eticamente comprometida com a vida.

Para a Educação do Campo, a agroecologia aparece como um elemento de identidade e com possibilidades para a concretização de ideais de confrontação à lógica imposta do progresso e desenvolvimento, pela assunção da perspectiva epistemológica e uma práxis do Bem Viver. O Bem Viver, como uma resposta do Sul ao colonialismo, anuncia-se como horizonte para ações agroecológicas nas experiências da Educação do Campo. Como aspectos reforçadores ou “catalisadores” sociais de novos referenciais para a práxis em Educação Popular do Campo, encontramos ações que fortalecem a construção de Estados Plurinacionais, o Ecofeminismo e o princípio econômico da Reciprocidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre - RS: Editora da UFRGS, 2004.

ARAÚJO, M. P. **O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da escola popular do campo**. 2020. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020.

ARAÚJO, M. P.; SILVA, S. B. da. Paulo Freire e o pensamento decolonial: contribuições para a reflexão sobre a educação do campo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, 4., 2017, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 943-953.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, n. 72, p. 613–627, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, 2017.

CAPORAL, F. R. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição para a agricultura mais sustentáveis. In: CAPORAL, F. R.; PAULUS, G.; COSTABEBER, J. A. (org.). **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. Brasília: [s.n.], 2009.

CRUZ, T. A. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. **Revista SURES**. Foz do Iguaçu-PR, n. 9, p. 145-163. fev. 2017.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Cultura Vozes**. Petrópolis-RJ, v. 93. n 2. p. 1-12. jan-ago. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, E. L. de. Diferentes abordagens de agricultura não-convencional: história e filosofia. In: AQUINO, A. M. de. ASSIS, R. L. de. (org.). **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília, DF: Embrapa, 2005. p. 21-48.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, E. R. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.

MIES, M.; SHIVA, V. **Ecofeminismo**. Tradução Fernando Dias Antunes. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação popular brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2008.

PULEO, A. **Ecofeminismo para otro mundo posible**. Madrid: Cátedra. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**. Anuário Mariateguiano, n. 37, p. 04-28, 2002.

QUIJANO, A. *“bien vivir”*: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Revista Viento Sur**, n. 122, p. 46-56, 2012.

RODRIGUES, M. M.; RICHARDSON, R. J. **Educação rural e desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1984.

SABOURIN, E. **Camponeses do Brasil**: entre a troca mercantil e reciprocidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SABOURIN, E. Teoria da reciprocidade e sócio-antropologia do desenvolvimento. **Sociologias**, v. 27, n. 13, p. 24-51, 2011.

SANTOS, B. **Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHIVA, V. Biopirataria é colonialismo atual, diz Vandana Shiva. [Entrevista concedida] Maria Brant. **Folha de São Paulo**, São Paulo, maio de 2001.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia**: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, M. D. S. **Da raiz à flor**: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUSA, R. D. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 140, p. 631-648, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Artigo submetido em: 20/02/2024

Artigo aceito em: 20/07/2024

Artigo publicado em: 02/09/2024