

EDUCAÇÃO DO CAMPO E REEXISTÊNCIA NO SUL GLOBAL: Agroecologia enraizada nos territórios

Kamila Karine dos Santos Wanderley¹

Resumo: Marcada por desigualdades históricas e pelas imposições das políticas neoliberais e coloniais, a Educação do Campo afirma-se como projeto político-pedagógico contra-hegemônico, forjado nas lutas dos Movimentos Sociais do Sul Global e enraizado nas práticas de resistência e reexistência dos povos camponeses. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como essa proposta educativa resiste às políticas neoliberais e coloniais e constrói práticas de reexistência baseadas na Agroecologia. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e documental realizada em bases como SciELO e Portal de Periódicos CAPES (2000-2025). O referencial teórico apoia-se em Altieri (2009), Brandão (1986; 2006), Caldart (2004; 2017), Caldart *et al.* (2012), Freire (1997), Leff (2006) e Walsh (2009), entre outros, que abordam a Educação do Campo, a Educação Popular e a Agroecologia como matrizes educativas. Conclui-se que, mesmo diante da captura empresarial e internacional das políticas educacionais, a Educação do Campo permanece como trincheira de resistência e criação de novos mundos possíveis o que pode ser expresso, por exemplo, na formação de agricultores e agricultoras capazes de desenvolver práticas sustentáveis, respeitando a biodiversidade e promovendo a soberania alimentar.

Palavras-chave: Agroecologia; Educação Popular; MST.

RURAL EDUCATION AND RE-EXISTENCE AND THE GLOBAL SOUTH: Agroecology rooted in the territories

Abstract: Marked by historical inequalities and the impositions of neoliberal and colonial policies, Rural Education affirms itself as a counter-hegemonic political-pedagogical project, forged in the struggles of Social Movements of the Global South and rooted in the practices of resistance and re-existence of peasant peoples. The objective of this study is to understand how this educational proposal resists neoliberal and colonial policies and builds re-existence practices based on Agroecology. The research adopts a qualitative, theoretical-analytical approach, grounded in bibliographic and documentary review conducted in databases such as SciELO and the CAPES Journal Portal (2000-2025). The theoretical framework draws on Altieri (2009), Brandão (1986; 2006), Caldart (2004; 2017), Caldart *et al.* (2012), Freire (1997), Leff (2006),

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de pesquisa Educação Popular. Professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cabedelo-PB. E-mail: kamilakarinesw@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3652475995695674> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9528-5253>

and Walsh (2009), among others, who discuss Rural Education, Popular Education, and Agroecology as an educational matrix. It is concluded that, even in the face of corporate and international capture of educational policies, *Education of the Countryside* remains a stronghold of resistance and the creation of new possible worlds. This can be expressed, for example, in the training of farmers—men and women—capable of developing sustainable practices, respecting biodiversity, and promoting food sovereignty.

Keywords: Agroecology; Popular Education; MST.

EDUCACIÓN RURAL Y REEXISTENCIA EN EL SUR GLOBAL: Agroecología arraigada en los territorios

Resumen: Marcada por desigualdades históricas y por las imposiciones de las políticas neoliberales y coloniales, la Educación del Campo se afirma como un proyecto político-pedagógico contrahegemónico, forjado en las luchas de los Movimientos Sociales del Sur Global y arraigado en las prácticas de resistencia y reexistencia de los pueblos campesinos. El objetivo de este estudio es comprender cómo esta propuesta educativa resiste a las políticas neoliberales y coloniales, y construye prácticas de reexistencia basadas en la Agroecología. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza teórico-analítica, fundamentado en una revisión bibliográfica y documental realizada en bases como SciELO y el Portal de Periódicos CAPES (2000-2025). El marco teórico se apoya en Altieri (2009), Brandão (1986; 2006), Caldart (2004; 2012; 2017), Caldart *et al.* (2012), Freire (1997), Leff (2006) y Walsh (2009), entre otros, que abordan la Educación del Campo, la Educación Popular y la Agroecología como matriz educativa. Se concluye que, incluso frente a la captura empresarial e internacional de las políticas educativas, la *Educación del Campo* permanece como una trinchera de resistencia y creación de nuevos mundos posibles, lo cual se expresa, por ejemplo, en la formación de agricultores y agricultoras capaces de desarrollar prácticas sostenibles, respetando la biodiversidad y promoviendo la soberanía alimentaria.

Palabras clave: Agroecología; Educación Popular; MST.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação do Campo tem sido atravessada por negligências e desigualdades estruturais, especialmente no contexto latino-americano, em que o direito à educação dos povos do campo foi reiteradamente negado ou reduzido a ações compensatórias. Essa negação está enraizada em um modelo de sociedade que inferioriza o campo e seu povo, desconsiderando seus modos de vida e seus saberes.

Nesse sentido, Caldart (2008, p. 67) afirma que na Educação do Campo “[...] a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]”. Essa compreensão evidencia que a Educação do Campo não nasce apenas da negação, mas da criação de alternativas políticas e pedagógicas gestadas nos espaços comunitários e educativos do campo.

Nesse cenário de negação e resistência, emergem as experiências formativas protagonizadas pelos Movimentos Sociais do Campo, que, em diálogo com a Educação Popular e com as pedagogias críticas, constroem novas práticas educativas voltadas para a emancipação dos sujeitos. Brandão (1986; 2006) ressalta que as práticas de Educação Popular se constituem como pedagogias da partilha e da solidariedade, nas quais o saber nasce da vida e das lutas coletivas.

Assim, como observado por Munarim (2008), a Educação do Campo surge como resposta histórica à exclusão, articulando os anseios dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por uma escola que valorize a identidade camponesa, o território e o trabalho como princípios formativos. Diante dessas contradições históricas e dos processos de resistências nas comunidades rurais, propõe-se neste estudo compreender a Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico contra-hegemônico, forjado nas lutas dos Movimentos Sociais do Sul Global e sustentado pela articulação entre Educação Popular, Agroecologia e práticas de reexistência nos territórios.

Neste estudo, o intuito é compreender como essas perspectivas se configuram como práticas de resistência e reexistência nos espaços educativos e sociais ao Sul Global, evidenciando-se o potencial formativo da Educação do Campo como projeto político-pedagógico contra-hegemônico.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, a qual tende a envolver uma análise mais reflexiva sobre o objeto de estudo, valendo-se, ainda, de uma revisão bibliográfica, que articula

discussões relacionadas à Educação do Campo, à Agroecologia e à Educação Popular.

Em relação ao estudo bibliográfico, este se dá “com base em material já publicado”, constituído principalmente por “livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (Gil, 2010, p. 29), validando-se, assim, as discussões em torno do objeto de estudo.

Para a efetivação dessa revisão, neste estudo foram consultadas obras de referência no campo de pesquisa, especialmente as produções de Brandão (1986; 2006), Caldart (2004; 2008; 2017), Caldart *et al.* (2012) e Freire (1997), que abordam a educação como prática da liberdade, a pesquisa participante e a formação vinculada à realidade camponesa.

Também foram incorporadas contribuições de Walsh (2009), sobre a decolonialidade do saber; Leff (2006), acerca da racionalidade ambiental e das epistemologias do Sul; e de Altieri (2009), Caporal e Azevedo (2011), Gliessman (2000) e Primavesi (2017), que discutem a Agroecologia como uma matriz epistemológica e, ao mesmo tempo, como prática sociopolítica capaz de articular saberes científicos e populares em defesa da vida e do território.

Ressalta-se que o levantamento bibliográfico contemplou produções publicadas entre 2000 e 2025, disponíveis em bases, como SciELO e Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), priorizando estudos que dialogam com as experiências de formação desenvolvidas em territórios da Reforma Agrária e em projetos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O recorte temporal foi definido por abranger o período de consolidação da Educação do Campo como política pública e de fortalecimento da Agroecologia como campo científico e político.

Diante desse contexto, a educação é entendida como prática social e histórica, atravessada por disputas entre projetos societários. Enquanto o projeto hegemônico busca conformar os sujeitos às lógicas do mercado e da dominação, a Educação do Campo adota uma perspectiva crítica, emancipadora e enraizada nos territórios locais, que valoriza as identidades coletivas, os saberes locais e a organização popular.

O texto está estruturado com esta introdução e os seguintes tópicos: Educação do Campo: uma construção histórica contra-hegemônica; Resistências e reexistências no Sul global; e Considerações finais, seguidas pelas referências.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA CONTRA-HEGEMÔNICA

A Educação do Campo constitui-se como uma construção histórica contra-hegemônica, forjada nas lutas sociais das populações rurais em face de um processo secular de exclusão e negação de direitos. Ela emerge como resposta organizada dos Movimentos Sociais, sobretudo a partir dos anos 1990, a um modelo educacional urbano-centrado, marcado pela invisibilização dos sujeitos do campo. Conforme o que Caldart *et al.* (2012) consideram, a Educação do Campo deve estar ancorada na realidade concreta das comunidades, dialogando com suas práticas culturais e formas de produção da vida.

A educação, do ponto de vista de uma reflexão crítica e dialética, tem historicamente servido como instrumento de manutenção da dominação e da hegemonia de classe. Isso se revela tanto na sua função de reprodução do legado cultural e político das elites quanto na forma como as políticas educacionais têm sido influenciadas por interesses hegemônicos. Como apontado por Costa e Batista (2021, p. 3),

A educação do ponto de vista de uma reflexão crítica e dialética, nos induz a compreender que ela tem sido instrumento para transmitir o legado cultural, econômico e político de uma classe e por isso tem sido importante na manutenção da dominação e da hegemonia de classe, e, quando se trata de política educacional tem sido influenciada pelos interesses hegemônicos, especialmente no que tange à formação da classe trabalhadora na perspectiva dos interesses das elites. Por isso, na história brasileira tivemos diversas propostas e experiências educativas advindas das classes populares que visam a autonomia e a emancipação. Estes princípios são caros à Educação Popular e se constituem na base da concepção da Educação do Campo.

Isto posto, constata-se que a Educação do Campo rompe com a lógica tradicional da educação voltada à reprodução das estruturas sociais

dominantes, configurando-se como um projeto pedagógico contra-hegemônico, originado nas lutas populares e fundamentado nos princípios da Educação Popular.

Essa ruptura também dialoga com o campo da Agroecologia, que, conforme o que é apresentado por Altieri (2009) e Caporal e Azevedo (2011), propõe um modelo de produção e de formação humana fundado na ética ecológica e na autonomia dos povos do campo, contrapondo-se à lógica do agronegócio e à racionalidade instrumental dominante. Nesse sentido, Brandão (1986, p.26) apresenta a seguinte afirmação:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas - imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular.

Essa concepção de saber comunitário dialoga diretamente com a proposta da Educação do Campo, que reconhece os conhecimentos oriundos das vivências do povo como ponto de partida para a construção do processo educativo. Nesse caminho, estabelece-se uma interlocução com Freire (1997), que amplia a reflexão ao destacar que a conscientização vai além da simples tomada de consciência. Em suas obras, o autor reafirma que esse processo não é imediato nem mágico, mas, sim, uma construção histórica e coletiva. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997, p. 60) insiste na conscientização como um ato político de resistência em face do “discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário”, reforçando que essa conscientização precisa ser mediada por uma educação libertadora e comprometida com a transformação social.

Desse modo, a Educação do Campo emerge como uma resposta concreta às desigualdades historicamente vividas pelos sujeitos do campo, a qual está intrinsecamente ligada às lutas sociais por direitos, por reconhecimento e por uma educação que atenda às suas necessidades reais – uma educação construída *com e para* esses sujeitos. Isso inclui crianças, jovens, adultos,

trabalhadores e trabalhadoras rurais que reivindicam não apenas o acesso à escola, mas também o respeito à sua identidade camponesa e aos seus modos de vida. Como afirmado por Caldart et al. (2012, p.259):

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

Nesse sentido, falar sobre Educação do Campo é também reconhecer a luta desses povos por políticas públicas que respeitem suas especificidades culturais, territoriais e sociais. Munarim (2008, p.60) destaca que essa construção se ancora na valorização dos sujeitos como portadores de identidades próprias e detentores de direitos. Nos termos do autor:

[...] o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam.

Nessa linha de raciocínio, tem-se que a Educação do Campo também se insere no debate sobre o acesso e a permanência dos estudantes das zonas rurais na Educação Básica. A precariedade quanto ao acesso à escola e a ausência de infraestrutura e de políticas específicas contribuem para a evasão escolar e o aprofundamento das desigualdades. Embora a educação seja um direito constitucional, muitas vezes ela é negada aos povos do campo, seja pela omissão do Estado ou pela ausência de condições concretas de acesso.

A esse respeito, Caldart *et al.* (2012, p. 261) enfatizam a seguinte ideia:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo.

Assim, a Educação do Campo é resistência viva em face das desigualdades, propondo uma escola comprometida com o território, a cultura e a formação humana integral. A essa perspectiva, Wanderley (2025, p. 149) faz a seguinte complementação:

[...] não basta garantir o direito à educação e o acesso; é necessário avançar na definição do conteúdo e da pedagogia. É preciso pensar em um currículo centrado no campo e em seus assuntos, em uma prática pedagógica que possibilite refletir sobre a terra e a vida dos indivíduos. Uma política de educação enraizada na cultura dos diferentes povos do campo, que valorize a identidade camponesa, é fundamental.

Essa concepção de educação está em constante tensão com projetos empresariais que buscam capturar e redirecionar a formação docente e a gestão escolar para os interesses do capital. A Educação do Campo, enquanto proposta pedagógica contra-hegemônica, pauta-se na valorização dos saberes populares, na territorialidade, na diversidade cultural e no protagonismo dos sujeitos do campo. É uma educação que questiona o modelo homogêneo e urbano-centrado de escola e se contrapõe à lógica da padronização e da mercantilização do ensino.

Portanto, trata-se de um projeto político-pedagógico que se constrói em diálogo com os Movimentos Sociais, com práticas educativas enraizadas nas realidades dos territórios camponeses, assentamentos e comunidades tradicionais. Seu compromisso é com a transformação das condições de vida no campo e com a luta por justiça social, propondo uma formação humana integral que articula trabalho, cultura, natureza e conhecimento científico.

No entanto, esse projeto encontra sérios obstáculos, especialmente diante do avanço das iniciativas empresariais na educação pública. A propósito, Ribeiro (2021, p. 38) analisa o Programa Votorantim pela Educação e suas

implicações na formação de gestores da Educação do Campo no município de Alcobaça, na Bahia, destacando a seguinte informação:

A provocação principal que instiga essa investigação se deve à problematização de como o capital, através de seus aparelhos privados de hegemonia, constroem mecanismos para disputar a formação docente em uma perspectiva de minar forças de resistência no campo, como é o caso dos movimentos sociais e suas políticas públicas conquistadas a duras penas.

A pesquisa de Ribeiro (2021) demonstra como esse instituto atua como um aparelho privado de hegemonia, influenciando diretamente as políticas públicas voltadas às populações rurais. O estudo evidencia que, ao adentrar os espaços escolares com propostas de gestão e formação pautadas na lógica do mercado, organizações como esta reconfiguram os sentidos da escola pública no campo, enfraquecendo os princípios da autonomia pedagógica e da participação comunitária.

As denúncias e anúncios levantados pela autora alertam também para a atuação do patronato rural por meio de instituições, como o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que implementa programas de educação ambiental voltados às escolas do campo, presente em mais de 100 (cem) municípios da Bahia. Essas ações corporativas, muitas vezes travestidas de “parcerias público-privadas”, visam disputar os rumos da Educação do Campo, diluindo seu caráter político e desarticulando os processos de emancipação construídos coletivamente pelas comunidades rurais.

Nesse mesmo sentido, Gandin (2011) alerta para os riscos da crescente influência de fundações privadas e empresas na definição das políticas educacionais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Segundo o que o autor compreende, a presença desses agentes na educação tende a deslocar o foco da formação para o atendimento de metas de produtividade e eficiência, esvaziando o sentido público da escola e desconsiderando as especificidades culturais, territoriais e sociais das comunidades envolvidas.

A pesquisa de Motta e Andrade (2020), por sua vez, mostra que há uma crescente atuação política do empresariado na educação brasileira ao longo dos

últimos 30 (trinta) anos, caracterizada pelo o que o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) denomina por “empresariamento da educação de novo tipo”. No entanto, como demonstrado pelas autoras, tais discursos operam como mecanismos de controle ideológico e apagamento das práticas pedagógicas. Nos termos de Motta e Andrade (2020, p. 2):

[...] o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo* com que trabalhamos combina, dialeticamente, os elementos estruturantes e dinâmicos desse processo, que expressa, sob diferentes mantos, o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação escolar. Hodiernamente, a forma desse processo combina o aprofundamento dos movimentos tendenciais do capital - regidos por sua legalidade particular, condicionada pela dependência - às especificidades econômicas, políticas e sociais do bloco histórico neoliberal erigido no Brasil.

Por conseguinte, torna-se ainda mais evidente a tensão entre projetos antagônicos de sociedade. A Educação do Campo, enquanto proposta contra-hegemônica, afirma-se como ferramenta de transformação social, mas também se vê permanentemente ameaçada por ofensivas conservadoras, empresariais e neoliberais que buscam subordinar a escola aos interesses do capital.

Desse modo, a resistência e a reexistência do povo camponês, não se limitam à preservação da escola como espaço físico, mas envolvem a defesa de um projeto político-pedagógico comprometido com a autonomia, enraizado no território, que integra saberes tradicionais, oriundos das práticas ancestrais e comunitárias igualmente enraizadas nos territórios, e saberes populares, vinculados à Educação Popular e às culturas de resistência, na luta coletiva.

RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS NO SUL GLOBAL

Com base na revisão bibliográfica e documental realizada, observa-se que, no contexto do Sul Global, compreendido como a região historicamente marcada pelas heranças do colonialismo e pelas desigualdades globais, emergem múltiplas formas de resistência que desafiam as lógicas hegemônicas de produção de conhecimento, de vida e de educação. Apesar das pressões, há

nesse contexto uma pluralidade de experiências que afirmam a Educação do Campo como um projeto contra-hegemônico, comprometido com a transformação social e com a valorização dos saberes locais. Entre essas formas de resistência, a Agroecologia ocupa lugar central, pois, segundo o que é apresentado por Altieri (2009) e Caporal e Azevedo (2011), constitui um paradigma de transformação que articula ciência, cultura e política na defesa da soberania alimentar e dos territórios camponeses.

Segundo o que Hustado e Porto-Gonçalves (2022) explicam, o conceito de *reexistência*, também escrito como *r-existência* ou *re-existência*, surge no contexto latino-americano e se difunde nas discussões acadêmicas inspiradas pelas lutas sociais. Para esses autores, os movimentos sociais, com suas estratégias cotidianas de territorialização e reterritorialização, questionam o que está estabelecido, renovam as formas de analisar e interpretar a realidade e realizam uma revisão crítica da teoria, buscando outras maneiras de expressar o que acontece nos territórios, nas disputas históricas e cotidianas.

Ao tratar das epistemologias do Sul, Walsh (2009), por seu turno, convida a reconhecer os modos de produção de conhecimento gestados nos territórios e experiências históricas de resistência. Como se pode observar, essas epistemologias insurgentes não apenas contestam a hegemonia eurocêntrica, mas afirmam o saber como prática política e coletiva. Nesse horizonte, a agroecologia configura-se como uma epistemologia enraizada e uma forma de conhecer que nasce do território e das práticas sociais camponesas.

As escolas do campo articuladas a movimentos sociais, como o MST, têm desenvolvido práticas pedagógicas que valorizam a agroecologia, a memória coletiva, as lutas territoriais e os saberes ancestrais. Tais práticas dialogam com o que Altieri (2009) denomina por “tripé da Agroecologia”, a saber: ciência, prática e movimento, e se aproximam da perspectiva defendida por Gliessman (2000), que reconhece a Agroecologia como instrumento de soberania alimentar e justiça socioambiental.

No entendimento de Wanderley (2025, p. 118), “experiências pedagógicas que valorizam o vínculo com a terra, promovem a organização

coletiva e conectam o aprendizado ao trabalho e às lutas sociais são exemplos de alternativas ao modelo educacional vigente”, evidenciando que tais iniciativas se constituem como formas de resistência e reexistência em face dos processos históricos de negação e invisibilização dos povos do campo.

Para Frigotto (2010), a expressão “Educação do Campo” carrega um sentido que, historicamente, busca romper com a perspectiva colonizadora de caráter extensionista, localista e particularista, bem como com concepções pedagógicas fragmentadas e de base positivista. Esse enfrentamento, que se manifesta também no plano semântico, só pode ser plenamente compreendido no contexto da construção de um movimento social e de um sujeito político que disputam a formulação de um projeto social e educacional contra-hegemônico. Assim, educar no campo é, também, disputar projetos de sociedade.

Essas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos populares, como o MST, reafirmam a Educação do Campo como um projeto de reexistência, centrado nos sujeitos do território, na produção de conhecimento a partir da vida e da luta desses sujeitos. No entanto, essa construção coletiva enfrenta disputas com modelos educacionais impostos por agendas externas.

Nesse sentido, é fundamental analisar criticamente as intervenções de organismos internacionais na Educação do Campo, uma vez que tais agentes, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), frequentemente promovem propostas tecnicistas e neoliberais que se distanciam da realidade e das necessidades das populações rurais. Como destacado por Maués (2019, p. 13), a “lógica que preside esse pensamento tem levado os governantes a elaborarem políticas educacionais, visando contribuir com as demandas de um mundo globalizado e mundializado”.

Convém ressaltar que o Banco Mundial, criado em 1944, é uma instituição financeira internacional que, nas últimas décadas, tem atuado intensamente na formulação de políticas educacionais em países periféricos, promovendo reformas estruturais que associam a melhoria da qualidade educacional ao controle de gastos públicos, à meritocracia e à responsabilização dos professores e gestores (Maués, 2019). Tais reformas, geralmente vinculadas a

empréstimos e financiamentos, acabam condicionando os sistemas educacionais locais a modelos exógenos, que muitas vezes ignoram as especificidades dos territórios e reforçam a exclusão de populações historicamente marginalizadas, como as comunidades camponesas.

Ainda de acordo com Maués (2019), a OCDE, fundada em 1961, atua como uma organização internacional voltada à cooperação econômica entre países desenvolvidos, e tem ampliado sua influência nos debates sobre educação por meio de instrumentos, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Ademais, a OCDE opera com uma lógica de padronização e competição, estabelecendo parâmetros universais de qualidade educacional que desconsideram as desigualdades estruturais e as distintas realidades socioterritoriais dos países-membros e não membros. Pode-se dizer, então, que a adoção desses padrões por governos nacionais tem conduzido à implementação de políticas centradas na mensuração de resultados e no ranqueamento de escolas, desvalorizando os projetos pedagógicos que buscam construir uma educação contextualizada, crítica e transformadora.

Assim, os Movimentos Sociais têm resistido também no campo das ideias, reivindicando uma Educação do Campo construída por e para os sujeitos do território, em diálogo com suas culturas, saberes e modos de vida. Essa resistência se expressa na defesa de um projeto político-pedagógico que se oponha à lógica da homogeneização e do controle externo e que reconheça o campo não como espaço de atraso, mas como território de vida, trabalho, conhecimento e luta.

No contexto da Agroecologia, a Educação do Campo tem estabelecido uma aliança estratégica com práticas de produção sustentáveis e saberes ancestrais, reafirmando o vínculo entre território, cultura e vida. A pedagogia da alternância, por exemplo, utilizada em diversas escolas do campo, cria um processo formativo que articula o tempo escola e o tempo comunidade, potencializando o protagonismo dos estudantes e suas famílias no processo educativo.

Segundo o que Caldart (2017) explica, a Agroecologia na escola não é apenas conteúdo, mas prática viva de transformação do território e de fortalecimento da identidade camponesa. Essa compreensão converge com a perspectiva sistêmica de Primavesi (2017), que entende o “solo vivo” como metáfora para o equilíbrio entre natureza e cultura, e com a defesa de Gliessman (2000) da aprendizagem integrada entre ecossistema e prática educativa.

Essa perspectiva está intimamente relacionada com as lutas e o pensamento dos povos do Sul Global. Conforme o que Walsh (2009) defende, a descolonização do saber é fundamental para superar as desigualdades históricas e epistemológicas impostas pela colonialidade do poder. Ela argumenta ainda que descolonizar o pensamento significa desconstruir os sistemas de conhecimento centrados na Europa e valorizar os saberes provenientes das experiências históricas de opressão e resistência. Trata-se de produzir conhecimento a partir do corpo-território, da memória coletiva e das práticas insurgentes de existência.

A Educação do Campo, articulada a práticas agroecológicas e protagonizada por Movimentos Sociais, como o MST, apresenta-se como uma dessas formas de reexistência, ou seja, como práticas que não apenas resistem, mas recriam modos de ser e estar no mundo a partir das realidades camponesas, indígenas, quilombolas e populares.

O MST tem historicamente defendido um projeto político-educacional voltado para a emancipação dos sujeitos do campo, o que implica a valorização dos saberes populares, da cultura camponesa e da luta pela terra. Para isso, desenvolveu propostas pedagógicas que se fundamentam na Pedagogia da Alternância, na Educação Popular e nos princípios da agroecologia como matriz epistemológica e prática de vida. As escolas do campo, organizadas em parceria com o movimento, como a Escola Nacional Florestan Fernandes, os Centros de Formação e as experiências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), são expressões concretas dessa resistência educativa.

De acordo com Frigotto (2010, p. 115), a Educação do Campo assume um caráter de luta contra o modelo dominante de escolarização e se torna um meio de resistência e transformação. Nos termos do autor:

Na educação e pedagogia do campo parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo mediante os quais se nega a construção e o acesso do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Esses espaços não apenas formam sujeitos críticos, mas também fortalecem as condições de permanência no campo com dignidade. Isso se expressa na formação de agricultores e agricultoras capazes de desenvolver práticas sustentáveis, respeitando a biodiversidade e promovendo a soberania alimentar. Nesse sentido, a agroecologia vai além de uma técnica produtiva: constitui-se como um projeto de sociedade que contesta os modelos hegemônicos do agronegócio e reafirma a centralidade da vida, do território e das relações comunitárias.

Ressalta-se que essa concepção dialoga com pensadoras e pensadores que consolidaram a agroecologia como campo científico. Nesse contexto, Caporal e Azevedo (2011) a compreendem como um paradigma de sustentabilidade e ética ecológica enquanto Gliessman (2000) enfatiza a relação intrínseca entre soberania alimentar e autonomia camponesa. Primavesi (2017) amplia essa compreensão ao propor uma visão sistêmica do “solo vivo”, que integra natureza, cultura e território de forma interdependente. Dessa maneira, percebe-se que a agroecologia, ao articular dimensões técnicas, éticas e políticas, afirma-se como prática emancipatória e contra-hegemônica. Como sintetizado por Altieri (2009, p. 22), a agroecologia representa um tripé de resistência sociopolítica, cultural e ambiental:

A agroecologia representa uma ciência, uma prática e um movimento social. É uma resposta às consequências negativas da agricultura

industrial, sendo desenvolvida a partir da interação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, respeitando os limites ecológicos e a diversidade cultural.

É nesse cenário que a Educação do Campo ganha densidades política e epistêmica, ao se constituir como uma pedagogia do território e da resistência. Ela rompe com os currículos urbanos e descontextualizados, propondo metodologias que dialogam com o cotidiano das famílias agricultoras, suas memórias, suas lutas e suas utopias.

No marco do Sul Global, a luta por uma Educação do Campo agroecológica é também uma crítica ao colonialismo do saber. Esse entendimento não apenas reforça a integração entre educação e prática agroecológica, mas também dialoga diretamente com a definição de Altieri (2009, p. 18), que compreende a Agroecologia como uma “nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo”. A visão posta reflete a disputa apontada por Rosset e Altieri (2018, p. 187), entre duas concepções de Agroecologia:

Vivenciamos uma disputa entre duas maneiras radicalmente distintas de se conceber a Agroecologia: uma técnica e tecnocêntrica, cientificista e institucional, e outra popular, 'dos povos', que é profundamente política e preconiza a justiça distributiva e uma profunda transformação do sistema alimentar.

Assim, a agroecologia não se expressa apenas como prática produtiva ou alternativa técnica, mas como uma epistemologia enraizada nos territórios locais do Sul Global, em contraposição às concepções tecnicistas e coloniais que reduzem o conhecimento agroecológico à dimensão técnica. Conforme destaca Walsh (2009), compreender a reexistência implica reconhecer os modos de conhecer e viver que emergem das lutas históricas dos povos e que desafiam a colonialidade do saber. Nessa perspectiva, a agroecologia assume um papel central ao articular ciência, política e cultura em torno da defesa da vida.

Leff (2006) reforça essa ideia ao explicar que a racionalidade ambiental constitui uma nova base epistemológica, fundada na relação entre ética,

território e diversidade ecológica. Essa racionalidade questiona o modelo moderno de conhecimento, fragmentado e instrumental, e propõe um saber comprometido com a justiça socioambiental.

Do mesmo modo, Caldart (2017) e Molina (2014) apontam para a ideia de que a Educação do Campo produz sua própria epistemologia territorial, gestada na práxis dos movimentos sociais e nas experiências educativas que unem formação, trabalho e luta. Essa epistemologia nasce da coletividade, da prática e do enraizamento no território, expressando um modo de pensar e agir que integra o conhecimento científico aos saberes tradicionais.

Essa perspectiva está intrinsecamente ligada à questão agrária brasileira, uma vez que o agronegócio, com suas práticas de monocultura e uso intensivo de agroquímicos, produz graves impactos socioambientais, como a degradação dos ecossistemas e a concentração fundiária (Mészáros, 2002). Em contraposição, a agroecologia afirma-se como uma epistemologia que articula saberes locais, práticas coletivas e resistência sociopolítica diante do extrativismo e da exploração dos bens comuns.

A reexistência das comunidades do campo se dá, portanto, em múltiplas frentes: na luta pela terra, na defesa do território, na produção de alimentos saudáveis e na construção de práticas educativas enraizadas. A Educação do Campo é um projeto de transformação social que tem como base a luta e o protagonismo dos sujeitos do campo o que é reforçado por Caldart (2004, p. 50) nestes termos:

A Educação do Campo não é apenas uma modalidade educativa, mas sim a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que parte da realidade concreta das populações camponesas, visando à sua emancipação e à transformação da sociedade.

Desse modo, ao promover a agroecologia como matriz pedagógica, a Educação do Campo desafia o projeto civilizatório ocidental ao propor uma relação com a natureza que não se baseia na exploração, mas, sim, na reciprocidade e no cuidado. Essa perspectiva implica a construção de um novo paradigma de ciência, que não apenas reconhece os conhecimentos empíricos

dos povos do campo, mas também articula esses saberes com os conhecimentos técnico-científicos de forma crítica. Nesse contexto, Brandão (2006) destaca que a Educação Popular é uma abordagem pedagógica voltada para a transformação social e a conscientização, que se concretiza por meio da participação ativa e crítica dos sujeitos no processo educativo, reafirmando a importância de uma educação que valorize tanto os saberes tradicionais, em diálogo com os saberes populares da Educação Popular, quanto os conhecimentos científicos.

Essa proposta se vincula ao que Leff (2006, p. 245) chama por racionalidade ambiental:

O conceito de racionalidade abre importantes perspectivas para a análise da problemática ambiental; não só por referência direta à relação entre processos sociais e naturais, mas sim porque torna possível refletir de maneira integrada sobre os diferentes processos - que permitem pensar, legitimar e sancionar ações sociais; que determinam as transformações da natureza e dão coerência e eficácia aos princípios materiais e aos valores éticos do ambientalismo.

Ademais, as experiências educativas protagonizadas por Movimentos, como o MST, no interior da luta pela terra e pela agroecologia, vinculam-se em um horizonte mais amplo de reexistência no Sul Global. Essas práticas não apenas enfrentam os impactos das crises socioambientais, mas também se articulam a partir de uma racionalidade ambiental contra-hegemônica, que contesta a lógica dominante do progresso técnico-científico dissociado da vida.

A partir do que Leff (2006) propõe, pode-se compreender que essas experiências expressam uma racionalidade que reconfigura a relação sociedade-natureza, na medida em que integram saberes locais, valores éticos e princípios ecológicos. Elas afirmam que é possível aprender a partir do território, construir saberes a partir das práticas camponesas e transformar o mundo com a força da Educação Popular. Diante das pressões neoliberais, da crise ambiental e da ofensiva do agronegócio, essas ações lembram que há outros futuros possíveis, sustentados pela resistência coletiva e pela

reexistência cotidiana de quem insiste em viver e educar de forma digna no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das múltiplas disputas por projetos societários e das ofensivas neoliberais que atravessam a educação pública, a Educação do Campo reafirma-se como um projeto político-pedagógico enraizado nas lutas históricas dos povos do Sul Global. Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como essa proposta educativa, articulada à Agroecologia e à Educação Popular, resiste às imposições coloniais e mercadológicas, construindo práticas de reexistência fundamentadas na valorização dos territórios e dos saberes ancestrais.

Os resultados teórico-analíticos demonstram que a Educação do Campo ultrapassa a dimensão do acesso escolar no meio rural, configurando-se como um campo de disputa política e epistemológica. Ela propõe uma educação comprometida com a emancipação humana, orientada por princípios da coletividade, da solidariedade e do diálogo entre saberes técnico-científicos e populares.

Mesmo diante da crescente captura empresarial e internacional das políticas educacionais, a Educação do Campo permanece como trincheira de resistência e criação de novos mundos possíveis. As interferências de organismos, como o Banco Mundial e a OCDE, baseadas em lógicas de padronização e meritocracia, tentam subordinar a formação humana às métricas globais de desempenho. Contudo, os movimentos sociais e as comunidades camponesas resistem, reivindicando uma educação que se enraíza no território, reconhece a diversidade e promove a soberania alimentar.

Assim, a Educação do Campo segue como uma trincheira de luta. Alimentada pelas práticas de resistência e reexistência dos povos do campo, ela resiste às capturas empresariais e institucionais ao reafirmar o território como lugar de vida, memória, saber e produção. Conforme o que foi ressaltado por Caldart (2004), trata-se de educar para transformar a realidade, e não para

se conformar a ela. Essa transformação passa pela construção coletiva do conhecimento, pelo reconhecimento da identidade camponesa e pela valorização de práticas ancestrais que dialogam com os saberes populares e com as experiências de vida do povo do campo.

A Agroecologia, nesse contexto, consolida-se como matriz educativa essencial. Conforme o que foi afirmado por Altieri (2009) e Caporal e Azevedo (2011), a Agroecologia constitui-se não apenas em um campo científico, mas também em um projeto ético e político que propõe a reorganização das relações entre ser humano, natureza e sociedade – aspecto que fundamenta o horizonte de reexistência defendido neste estudo.

Conclui-se, portanto, que a Educação do Campo, articulada à Agroecologia e à Educação Popular, segue como horizonte de esperança e de reinvenção civilizatória, reafirmando que resistir e reexistir são formas de educar e de produzir conhecimento a partir da terra, com dignidade e compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *Educação Popular*. 3. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo.R. (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 2, n. 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644> .

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Celia Aparecida. (Org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA, 2008. p. 67-86. (Série Por uma Educação do Campo; 7).

CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, Agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160. (Trabalho, Agroecologia e estudo nas escolas do campo; 4).

CAPORAL, Francisco Roberto.; AZEVEDO, Edisio Oliveira. (Orgs.). *Princípios e perspectivas da Agroecologia*. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Educação a distância, 2011.

COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081> . Acesso em: 16 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio. et al. (Orgs) *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GANDIN, Danilo. *A avaliação como mediação na construção do projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLIESSMAN, Stephen R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HURTADO, Lina Maria; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. RESISTIR Y RE-EXISTIR. *GEOgraphia*, Niterói, v. 24, n. 53, 2022. DOI: 10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a54550. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/54550> . Acesso em: 18 out. 2025.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/brh7pvD7XZdpX7JR7VHzijbw/> . Acesso em: 18 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: notas para uma história política. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e224423, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423> .

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19> . Acesso em: 22 jul. 2023.

PRIMAVESI, Ana. “Se não vivermos dentro da agricultura, vamos acabar”. Entrevista concedida a J. Dolce. *Brasil de Fato*, São Paulo-SP, 7 maio 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/07/ana-primavesi-se-nos-nao-vivermos-dentro-da-agricultura-vamos-acabar> . Acesso em: 16 abr. 2025.

RIBEIRO, Dionara Soares. *Hegemonia burguesa na Educação do Campo: análise do Programa Votorantim pela Educação e suas implicações na formação de gestores de escolas do campo no município de Alcobaça, BA*. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, 2022. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/27-turma-2019> . Acesso em: 20 nov. 2022.

ROSSET, Peter.; ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: ciência e política*. [S.l.]: SOCLA, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: Um diálogo a partir da experiência latino-americana. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação e diversidade cultural: outros olhares, outras práticas*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 25-38.

WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos. *Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária: os fazeres da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2025.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/35815> .
Acesso em: 8 out. 2025.

Recebido em: 20/04/2025

Aprovado em: 22/10/2025

Publicado em: 19/12/2025