

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA CAMPONESA AGROECOLÓGICA NA AMÉRICA LATINA: APORTES DA LA VIA CAMPESINA E DA CLOC*

LIA PINHEIRO BARBOSA¹
PETER MICHAEL ROSSET²

RESUMO: Somos testemunhas de uma feroz disputa territorial contemporânea entre diversas expressões do capital e de movimentos como a *La Via Campesina* (LVC) e a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC). Nessa disputa, a agroecologia emerge como matriz produtiva e projeto político de enfrentamento do capital no campo, construída em uma perspectiva politizada e a partir de um sujeito histórico. Neste artigo, analisamos a concepção de educação agroecológica da LVC/CLOC em sua dimensão política e *práxis* pedagógica, que poderia denominar-se Pedagogia Camponesa Agroecológica. Abordamos os temas dos territórios em disputa e a agroecologia, e o papel teórico e político das epistemes que emergem dessas experiências na elaboração de projetos educativos e na *práxis* política.

Palavras-chave: Educação do Campo. Via Campesina. CLOC. Pedagogia Camponesa Agroecológica. Agroecologia.

RURAL EDUCATION AND AGROECOLOGICAL PEASANT PEDAGOGY IN LATIN AMERICA: EXPERIENCES OF LA VÍA CAMPESINA AND THE CLOC

ABSTRACT: We are witnessing a fierce contemporary territorial dispute between various expressions of capital and social movements such as La Via Campesina (LVC) and the Latin American Coordination of Rural Organizations (CLOC). In this dispute, agroecology emerges as a productive matrix and political project that confronts capital in the countryside, built from a politicized perspective and by a historical subject. In this article, we analyze the conception of agroecological education of LVC/CLOC in its political dimension and pedagogical praxis, which could be called Agroecological Peasant Pedagogy. We address the themes

*A produção deste texto está inserida na pesquisa *Escolas Camponesas e a Territorialização da Agroecologia* (CAPES – nº do processo: 23038.010102/2013-34).

¹Universidade Estadual do Ceará (UECE), Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Fortaleza (CE), Brasil. Pesquisadora do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). E-mail: lia.barbosa@uece.br

²El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) – México. Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-Graduação em Geografia – Fortaleza (CE), Brasil. Professor Visitante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: prossset@ecosur.mx

DOI: 10.1590/ES0101-73302017175593

of territories in dispute and agroecology, and the theoretical and political roles of the epistemes that emerge from these experiences in terms of educational projects and political praxis.

Keywords: Rural Education. Via Campesina. CLOC. Agroecological Peasant Pedagogy. Agroecology.

ÉDUCATION RURALE ET PÉDAGOGIE PEASANT AGROÉCOLOGIQUE: LES CONTRIBUTION DE LA VÍA CAMPESINA ET CLOC

RÉSUMÉ: Nous assistons à un différend territorial contemporain féroce entre différentes expressions de capitaux et les mouvements, comme La Via Campesina (LVC) e a Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC). Dans le présent différend, l'agroécologie émerge matrice aussi productive et le visage du capital de projet politique dans le domaine, a construit une perspective politisée et à partir d'un sujet historique. Dans cet article, nous analysons la conception de l'éducation agro-écologique de LVC / CLOC, sa dimension politique et la pratique pédagogique, ce qui pourrait être appelé un paysan Education agroécologie. Nous abordons les questions de territoires et agroécologie contestés, le rôle théorique et politique des épistémès émergents de ces expériences dans le développement de projets éducatifs et praxis politique.

Mots-clés: Éducation Rurale. Via Campesina. CLOC. Pédagogie Peasant Agroécologique. Agroécologie.

Introdução

Nos umbrais do século XXI podemos observar o fortalecimento da *práxis* política dos movimentos sociais do campo na América Latina. No âmbito dos projetos políticos articulados, a educação e a agroecologia ocupam cada vez mais um lugar central no trabalho propositivo desses movimentos como elementos indispensáveis na crescente disputa territorial com o capital transnacional e as políticas de Estado, ainda vinculadas à perspectiva neoliberal.

No processo de (re)construção de territórios camponeses e indígenas, a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC), representação continental dentro da *La Via Campesina* (LVC)¹, tem consolidado um projeto educativo-político de formação e articulação de experiências agroecológicas locais, nacionais, regionais e continentais que se insere nesse campo de disputa dos territórios educativo-político e agroecológico.

Trata-se de experiências que estão envolvidas em processos regionais, continentais e globais na LVC e, ao mesmo tempo, são enriquecidas por eles, os quais primam por consolidar uma formação educativa em perspectiva crítica e permeada pelo intercâmbio de experiências e o Diálogo de Saberes (Tardin, 2006), tomando a agroecologia como princípio e projeto educativo-político. Em essência, representam a construção coletiva da concepção da *Educação do Campo*, articulada por uma base epistêmica camponesa, indígena e operária da agroecologia que abarca uma “pedagogia camponesa” própria.

No presente artigo, analisamos as contribuições das organizações da LVC/CLOC na consolidação da Educação do Campo e da Pedagogia Camponesa Agroecológica no processo de disputa do território da agroecologia na América Latina. Para tanto, recuperamos três epistemes próprias dessas organizações, as quais, por meio do Diálogo de Saberes, têm contribuído na concepção educativo-pedagógica para uma interpretação da agroecologia e a sua assunção como princípio e projeto político para a emancipação humana e a soberania alimentar.

Territórios camponeses e a agroecologia

Ao final do século XX, a política agrária latino-americana sofreu profundas mudanças estruturais, em consequência da implantação da política neoliberal na região, com o surgimento das cadeias alimentares mundiais e a “revolução verde”, que viabilizou a subordinação da agricultura aos padrões de produção definidos pelo capitalismo mundial. As empresas transnacionais impulsionaram a homogeneização da produção agrícola, consolidando a sua integração no complexo corporativo agroindustrial de base centralizada e gerando uma diversidade de situações agrárias, caracterizadas por assimetrias na assimilação das mudanças impostas por tal integração. Nesse processo de consolidação de um padrão de produção no campo, a não realização da reforma agrária desencadeou uma sistemática proletarianização camponesa e provocou a emergência de uma diversidade de movimentos rurais que iniciaram uma articulação política comum na luta pela terra e pela reforma agrária (BARBOSA, 2012; FERNANDES, 2015; ROSSET & MARTÍNEZ-TORRES, 2016).

Essa mudança nos padrões de produção agrária acirrou a disputa territorial nas áreas rurais da América Latina. No enfrentamento do novo padrão produtivo, as organizações e os movimentos sociais das zonas rurais utilizam cada vez mais a agroecologia como instrumento de contestação, defesa, reconfiguração e transformação dos territórios camponeses e dos espaços rurais disputados, em um processo denominado “recampesinação” (PLOEG, 2008). Por outro lado, o capital financeiro, as corporações transnacionais e os setores privados nacionais estão reterritorializando espaços com abundantes recursos naturais em prol de megaprojetos, concessões para mineradoras, siderurgias e plantações de monocultura.

Esses interesses empresariais, apoiados pola política e legislación neoliberais, geraron o crescente problema do monopólio de terras (ROSSET & MARTÍNEZ-TORRES, 2012; 2016).

Embora haja uma abordagem mais científica da agroecologia, compreendendo-a como uma ciência ocidental (SEVILLA-GUZMÁN, 2014), a LVC e a CLOC a concebem no contexto dessas disputas territoriais. Vejamos a sua concepção de agroecologia (LVC, 2013, p. 70):

Estamos luchando para defender y recuperar nuestra tierra y territorios para preservar nuestra forma de vida, nuestras comunidades y nuestra cultura [...] porque la agricultura campesina agroecológica que practiquemos en ellos es pieza en la construcción de la soberanía alimentaria, y es la primera línea en nuestra defensa de la Madre Tierra [...] Y estamos comprometidos para recuperar nuestros saberes ancestrales de la agricultura y apropiari los elementos de agroecología (que de hecho proviene en gran parte de nuestro conocimiento acumulado), para que podamos producir en armonía con, y cuidando a, nuestra Madre Tierra. El nuestro es el “modelo de la vida”, del campo con campesinos y campesinas, de comunidades rurales con familias, de territorios con árboles y bosques, montañas, lagos, ríos y costas, y está en fuerte oposición con el “modelo de la muerte,” corporativo, de agricultura sin campesinos ni familias, de monocultivos industriales, de áreas rurales sin árboles, de desiertos verdes y tierras envenenadas con agrotóxicos y transgénicos. Estamos activamente confrontando al capital y al agronegocio, disputando tierra y territorio con ellos.

Essa visão coletiva da agroecologia é produto de um processo contínuo de Diálogo de Saberes entre as diversas organizações que constituem a LVC/CLOC (ROSSET & MARTÍNEZ-TORRES, 2012, 2016). Entendemos o Diálogo de Saberes como (MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014, p. 982):

La construcción colectiva de significación emergente, basada en diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la re-significación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos.

Nessa concepção, há uma dimensão epistêmica considerada fundamental e que pode ser compreendida como “*saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella*” (BARBOSA & GÓMEZ-SOLLANO, 2014, p. 15). Para compreender o processo de Diálogo de Saberes sobre a agroecologia, as organizações integrantes da LVC/CLOC na América Latina podem ser agrupadas em três categorias, definidas a partir de epistemes próprias, as quais articulam marcos identitários vinculados às suas lutas políticas (ROSSET, 2015; MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014).

As organizações mais comuns são aquelas que assumem identidade camponesa e centram suas ações em famílias que estão vinculadas entre si por um modo de vida e uma maneira específica de produção de alimentos, seja para consumo próprio, seja como reprodução da vida material (SILVA, 2014). Embora uma organização camponesa conte com uma maioria de camponeses indígenas², tipicamente se organiza em torno de temas como “produção agropecuária”, incluindo o acesso à terra, o preço dos cultivos ou do gado, os subsídios, os créditos etc. Outras organizações adjudicam uma identidade indígena, se organizam com o objetivo de defender os seus territórios, autonomia, cultura, comunidade e idioma, entre outras lutas relacionadas a sua cosmovisão e sua inter-relação com a natureza. Por fim, existe uma terceira categoria de organizações que se caracterizam por uma identidade proletária rural, as quais geralmente organizam as famílias “sem-terra” para ocupar a terra e/ou promover a sindicalização dos trabalhadores rurais. Os dois últimos tipos tendem a ser mais radicais do que as organizações camponesas tradicionais, sobretudo em seu posicionamento político antissistêmico; entre eles, as proletárias são as que manifestam posições mais abertamente ideológicas (MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014; ROSSET, 2015; MEEK, 2015; MCCUNE *et al.*, 2016).

Essas três epistemes estão presentes no diálogo interno da LVC/CLOC, com os seus típicos marcos identitários, unidades de organização, formas de transmissão de conhecimento, lutas emblemáticas e afinidades com a agroecologia.

Cada uma das organizações concebe a agroecologia de maneira diferente, muito embora convirjam no seu reconhecimento como princípio e projeto político comum em defesa da soberania alimentar. Nas indígenas, a comunidade é a unidade básica e a agroecologia é debatida na assembleia comunitária; elas apresentam sistemas agrícolas tradicionais, altamente diversificados, em lotes pequenos, em torno dos quais certas práticas estão baseadas nos calendários tradicionais, inspirados no *cosmos* e nas práticas de produção agrícola ancestrais. Essas vivências, transmitidas de uma geração a outra por milênios, primam pela cosmovisão como referente epistêmico e político na defesa do território como espaço de vida, de um *ethos* identitário e de uma relação visceral com a Mãe-Terra. As organizações camponesas postulam que a família constitui a unidade básica de organização nas áreas rurais, dando múltiplos exemplos sobre como a metodologia de transmissão horizontal do conhecimento tem sido uma experiência concreta de difusão da agroecologia.

Para as organizações proletárias, cuja unidade de organização básica é o coletivo (de trabalhadores, de famílias e de militantes), a agroecologia se baseia no postulado teórico-empírico da “ciência ocidental”, em uma conjugação da abordagem científica com a empírica, com a transmissão dos conhecimentos desenvolvidos na sala de aula (seja na educação formal, seja na formação política). Portanto, almeja-se que os jovens sejam capacitados com matérias técnicas para que, como “técnicos”, apoiem as suas famílias, os assentamentos, comunidades e organizações na sua transição agroecológica. Conforme o exposto, observa-se que cada agrupação tem suas lutas emblemáticas, sua unidade de organização básica e o método de transmissão de conhecimento acerca da agroecologia sumamente distintos entre si (MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014).

Neste grande Diálogo de Saberes interno, no âmbito da LVC/CLOC, cada episteme tem aportado à construção coletiva da visão compartilhada sobre a agroecologia, compreendida como um projeto político para a resistência das organizações e movimentos, a convivência com a Mãe-Terra e a construção da soberania alimentar. Igualmente, todas têm aportado à concepção de um projeto educativo próprio, de caráter político e com abordagem pedagógica que pode ser denominada Pedagogia Camponesa Agroecológica emergente (HOLT GIMÉNEZ, 2008; MCCUNE, REARDON & ROSSET, 2014; MCCUNE *et al.*, 2016; MUÑOZ PEREZ, 2014; ROSSET, 2015; MEEK, 2015; BARBOSA, 2016a).

Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na LVC/CLOC

As epistemes das organizações da LVC/CLOC conduzem a concepções de agroecologia em um horizonte comum, no entendimento de que a sua natureza ontológica é a consolidação da soberania alimentar como princípio político para a emancipação humana dos sujeitos do campo. Assim, ao longo da trajetória política das organizações no enfrentamento do capital transnacional há um vínculo indissociável entre território-sujeitos-educação-agroecologia, fundamental no avanço da pauta de luta articulada na região, em diálogo com as organizações membros dos outros continentes³.

Ao assumir a agroecologia como princípio e projeto político, a LVC/CLOC parte do pressuposto de que a dialética da agroecologia prescinde a conformação do sujeito-histórico que se insere no campo de disputa política para defendê-la em perspectiva multidimensional: em sua base epistêmica, em seu fundamento teórico, nas metodologias implicadas, na formação dos sujeitos da *práxis* agroecológica e, por fim, em sua intencionalidade política, a saber, a soberania alimentar como emancipação humana.

Na trajetória da LVC/CLOC, a *práxis* política das organizações esteve permeada pela emergência de uma concepção educativa que articula o processo de formação de seus sujeitos histórico-políticos a uma dimensão pedagógica das lutas. Nessa direção, a Educação do Campo no Brasil é considerada a síntese da apropriação da dimensão política do educativo e do pedagógico no marco da disputa política travada pela LVC/CLOC na região⁴.

A abordagem teórico-epistêmica e política da Educação do Campo reivindica a educação como direito constitucional para os povos do campo, contribuindo a uma visão radical com relação à garantia da educação formal, de natureza pública, e que assegure o acesso da educação básica à superior. No plano epistêmico, a Educação do Campo interpela a Educação Rural, aquela presente na Carta Magna brasileira desde 1934, transcendendo-a ao realizar uma crítica à sua concepção educativa, a qual está restrita a dois planos (geográfico e epistêmico) que fundamentaram historicamente o discurso urbano-rural/moderno-arcaico.

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

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

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

O mais preocupante é a reprodução, no processo de ensino e aprendizagem, da “contradição inventada campo-cidade” (CALDART, 2008), isto é, aquela que associa a perspectiva do atraso, do arcaico, do inculto a tudo o que seja próprio

do campo, provocando a introjeção da vergonha por ser camponês ou indígena, além do menosprezo a todo o mundo rural. Ainda há realidades escolares nas quais não se ensina um conhecimento situado, comprometido com o fortalecimento identitário e da sociabilidade nas comunidades e/ou assentamentos, de afirmação da agricultura camponesa agroecológica como base produtiva. Ao contrário, instiga-se a juventude à migração para os grandes centros urbanos, seja no mesmo país, seja em âmbito inter-regional⁵. Em contraposição, a Educação do Campo busca reverter essas tendências ao situar o campesinato e sua realidade sociocultural e política no centro do processo educativo, por meio da cogestão entre movimentos sociais e setor público, de escolas rurais com enfoque técnico-político e agroecológico que, ao final da sequência educativa, produzem “técnicos-militantes” da agroecologia (MCCUNE, REARDON & ROSSET, 2014; BARBOSA, 2016b).

A agroecologia está presente na *práxis* educativo-política da Educação do Campo em suas dimensões epistêmica, teórica e política. Por ser um território em disputa com o agronegócio (FERNANDES, 2015), almeja-se que as organizações consolidem a agroecologia como projeto e *práxis* política da resistência dos povos do campo em seus territórios, na busca incessante por produzir alimentos saudáveis, semeados em uma relação socioprodutiva horizontal e que conduzam à soberania alimentar como princípio político.

Entretanto, nem todas as organizações alcançaram, de forma plena, a consolidação da agroecologia como matriz produtiva, tornando-se *territórios de transição agroecológica*. No processo de transformação, a LVC e a CLOC desenvolveram o que denominamos *Pedagogia Camponesa Agroecológica* (BARBOSA, 2016c), baseada em três perspectivas pedagógicas⁶: Pedagogia da *Milpa*⁷; pedagogia do exemplo e Pedagogia do Movimento. Delas emerge uma apropriação do papel educativo-pedagógico das lutas no processo de consolidação da agroecologia como projeto político.

A abordagem pedagógica na consolidação da matriz agroecológica nos territórios das organizações indígenas centra-se na íntima relação do ser humano com a Mãe-Terra, usando o lote tradicional como *locus* de ensino e aprendizagem. Para além do espaço escolar e da matriz curricular institucional, articulam-se os saberes ancestrais, da cosmovisão e língua materna ao conhecimento construído no âmbito das comunidades. Portanto, há uma dimensão epistêmica própria do ato educativo-pedagógico, centrada no respeito à Mãe-Terra e nos princípios do *bem viver*.

Nessa direção, existem organizações indígenas que assumem como matriz epistêmica de sua *práxis* agroecológica o *Sumak Kawsai* ou *Sumak Qamaña*, ou bem viver, entendido como princípio essencial dos direitos humanos e da natureza, contrapondo-se à perspectiva do “viver melhor” defendido pelo capitalismo moderno (GIRALDO, 2014). Esses são conceitos que nascem da cosmovisão indígena quéchua e aimará, dotados de uma racionalidade epistêmica de vínculo

harmonioso intersubjetivo com a comunidade e o Abya Yala (BARBOSA, 2015a). Portanto, no âmbito dessas organizações, a agroecologia está embasada na matriz epistêmica da cosmovisão indígena, dos saberes ancestrais e das práticas da agricultura tradicional, e sua concepção do processo educativo contrapõe a racionalidade moderna, com uma abordagem pedagógica que nega a supremacia da ciência ocidental moderna no campo da produção agrícola.

Vejamus como essa perspectiva educativo-pedagógica se expressa na voz das organizações que são membros da LVC/CLOC, no sentido de que tem importância decisiva (LVC, 2015)⁸:

En la conciencia política de descolonización para la juventud campesinas, indígenas y afrodescendientes del continente Latino Americano y Caribeños. Esta materialización de los espacios formativos, productivos de dignidad forma parte de una ofensiva amorosa, de mística revolucionaria, de humildad, de rescate de la vida comunitaria y los métodos comunicativos ancestrales del cosmos, es una mirada desde la educación crítica de resistencia y de lucha popular para la liberación.

Aqui nos parece oportuna uma analogia com a *Pedagogia da Milpa*⁹ (BARBOSA & GÓMEZ-SOLLANO, 2014; BARBOSA, 2015c) ao destacar que a dimensão educativa da luta política na defesa do território e de uma matriz agroecológica da produção constitui um processo que articula a apropriação pedagógica da intersubjetividade e da racionalidade própria da cosmovisão indígena e da abordagem linguístico-cultural no âmbito das comunidades. Por exemplo: há organizações indígenas da América Central que reconhecem no *Popol Wuj* uma referência para sua *práxis* educativo-política¹⁰. A maneira como tem sido apropriado e difundido o legado cultural, linguístico e político do *Popol Wuj* expressa a conjugação de diferentes elementos na recuperação e no fortalecimento da identidade sociocultural e na conformação de um sujeito histórico-político. Constitui um referente pedagógico e político fundamental no pluralismo das comunidades maias, e que dialoga com outras culturas e movimentos de resistência política da América Latina, entre elas as organizações da LVC/CLOC, de identidade indígena. Na mesma linha, encontramos na *milpa* uma referência da identidade indígena e um espaço concreto do ato educativo e formativo de crianças e jovens na vivência dos princípios da agroecologia.

Na milpa são recuperados elementos da cosmovisão indígena expressos na linguagem que media o processo educativo e de uma formação política no âmbito do território e da produção agroecológica. Por tal razão, fazemos alusão à milpa para batizar a *Pedagogia da Milpa* como perspectiva formativa na agroecologia para o conjunto das organizações indígenas da LVC/CLOC, uma vez que conjuga diferentes elementos no processo de formação do sujeito histórico-político e da matriz produtiva de suas comunidades: cosmovisão, cultura, língua e identidade.

No caso das organizações camponesas, observamos uma *práxis* agroecológica ou de transformação agroecológica articulada pela pedagogia do exemplo, *práxis* pedagógica própria do chamado Método de Camponês a Camponês (CaC) (MACHÍN *et al.*, 2012). O fundamento epistêmico dessa perspectiva dialoga com a tradição do pensamento pedagógico latino-americano, inspirador de concepções de educação, de pedagogia, de sujeitos educativos e de projeto educativo para um porvir revolucionário. As revoluções cubana e nicaraguense são reconhecidas por muitas dessas organizações pela recuperação do trabalho como princípio educativo (CASTRO, 1974), e pelo debate teórico-político da pedagogia do exemplo de Che Guevara (GUEVARA, 2004).

O maior aporte das organizações de identidade camponesa tem sido a elaboração e implementação das metodologias de socialização horizontal do conhecimento. São metodologias sociais para a construção de processos territoriais que permitem massificar ou levar escala à agroecologia (ROSSET, 2015), no sentido de que sejam muitas as famílias que desenvolvam uma produção agrícola de matriz agroecológica, com uma expansão territorial e dos sujeitos da *práxis* agroecológica (MACHÍN *et al.*, 2012). Trata-se de uma metodologia baseada na *Pedagogia da Experiência*: a de visitar outra família camponesa que esteja praticando, com êxito, uma solução agroecológica a um problema comum a outras famílias, as quais aprendem na visita de intercâmbio, ao ver a alternativa com os próprios olhos. Inspira-se em um princípio que, em Cuba, se expressa com o ditado popular “quando o campesino vê, tem fé” (MACHÍN *et al.*, 2012).

Na pedagogia do exemplo, a visita de intercâmbio é a atividade principal: as famílias anfitriãs são as responsáveis pela transmissão do conhecimento da experiência visitada e de sua mediação pedagógica, e as aulas se dão em seus lotes (HOLT GIMÉNEZ, 2008; MACHÍN *et al.*, 2012). Quando essas organizações constroem “escolas camponesas de agroecologia”, não se trata de escolas que oferecem “anos escolares” ou estão direcionadas à juventude *per se*; são espaços nos quais camponesas e camponeses compartilham conhecimento, durante períodos relativamente curtos, com outras camponesas e camponeses (MCCUNE, REARDON & ROSSET, 2014).

Nessa pedagogia há um processo de transformação agroecológica. Um dos exemplos que recuperamos é o Método de CaC¹¹, desenvolvido pela *Asociación Nacional de Agricultores Pequeños* (ANAP), em Cuba. Trata-se de uma metodologia de transformação agroecológica protagonizada pela família camponesa (e não pelo técnico que visita os seus lotes) baseada na transmissão horizontal dos saberes de uma família a outra em relação às experiências acumuladas nas suas tentativas de plantio e produção agroecológica (HOLT GIMÉNEZ, 2008). O CaC foi concebido como um “conjunto de métodos, procedimentos e técnicas que facilitam o desencadeamento de processos de intercâmbio e aprendizagem entre os camponeses e suas famílias” (MACHÍN *et al.*, 2012, p. 66) e

tem como premissa “envolver e comprometer os atores interessados na transformação da agricultura para um modelo cada vez mais sustentável, por meio da análise e das projeções no próprio cenário produtivo e de uma perspectiva muito mais participativa” (MACHÍN *et al.*, 2012, p. 66).

Por fim, apresentamos a Pedagogia do Movimento, articulada pela *práxis* política das organizações camponesas de identidade proletária. Trata-se da compreensão de que a formação educativo-pedagógica acontece em todos os espaços da luta política, no movimento dialético da consolidação de um projeto político para a emancipação popular. Para muitas organizações, a totalidade da luta pela reforma agrária incorpora outras lutas para além do direito à terra: o direito à educação, à saúde, à produção, à democratização da comunicação e direitos da infância e da adolescência, entre outros, considerados, em si mesmos, território fértil na conformação do sujeito histórico-político. Por outro lado, o conjunto de demandas que articula a luta geral da reforma agrária conduz a diferentes espaços de expressão da resistência, nos quais há uma mediação pedagógica na formação do sujeito político: ocupações de terra, marchas, assembleias e ocupação de órgãos públicos, entre outros.

Há uma luta em movimento, dialética, que se transforma em ato pedagógico na reivindicação de direitos e forja o sujeito histórico-político, portanto, é uma Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004). Nela, se expressa uma dialética pedagógica na qual o movimento “se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana” (CALDART, 2004, p. 329). Na Pedagogia do Movimento, as organizações camponesas são o sujeito pedagógico por natureza e o processo educativo situa-se para além do espaço escolar, uma vez que potencializa, pedagogicamente, todos os lugares e dinâmicas da luta pela terra (BARBOSA, 2015b).

É exatamente no campo educativo que a agroecologia se consolida como concepção, método e projeto político. No âmbito da educação formal, são exemplares as conquistas das Escolas de Ensino Médio do Campo, vinculadas à luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na consolidação da Política Nacional de Educação do Campo. Tais escolas possuem a agroecologia como matriz curricular, além de áreas produtivas para a aprendizagem das práticas agroecológicas (BARBOSA, 2016a).

Há, ainda, as de formação política agroecológica, sendo algumas vinculadas à escolarização e outras de caráter autônomo ou não formal que abordam as dimensões teórico-epistêmicas e políticas da agroecologia, a exemplo dos *Institutos Agroecológicos Latinoamericanos* (IALA's), vinculados à LVC, além da *Universidad Campesina* “SURI”, na Argentina, e da *Escuela Nacional de Agroecología del Ecuador* (ENA), entre outras (LVC, 2015).

Essas escolas recebem militantes de diversas organizações da LVC/CLOC. Nelas, o processo formativo articula a dimensão política da agroecologia ao mesmo tempo em que busca traçar linhas gerais para a sua implementação, tais como campanhas para a defesa das sementes nativas e congressos e encontros das organizações (LVC, 2015). São escolas que têm a intenção de promover uma formação de caráter técnico ou em nível superior para formar seus próprios intelectuais orgânicos e técnicos, centrais no enfrentamento teórico-epistêmico e político do capital no campo. Essas instâncias de formação política estão estruturadas em princípios político-pedagógicos comuns: a *práxis* como princípio da formação humana, o internacionalismo, o trabalho como princípio educativo, a organicidade e o vínculo com a comunidade (LVC, 2015).

Na Pedagogia do Movimento, a agroecologia é abordada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, consolidando-se como produção agroecológica nos territórios onde estão situadas as escolas e institutos, na realização de trabalhos socioprodutivos nas comunidades vizinhas, com um trabalho de base que permite promover e divulgar a materialização da experiência agroecológica (LVC, 2015). Por outro lado, é debatida em suas dimensões científica e política com o intuito de compreender a diversidade que representa o mundo rural, os caminhos para a transformação agroecológica e a sua incidência no processo de superação da revolução verde e do agronegócio (SAUER & BALÉSTRO, 2013). No processo de formação são debatidos os pilares da agroecologia, com o entendimento de que o êxito na transformação agroecológica requer a apropriação de sua dialética como projeto político no horizonte da soberania alimentar como emancipação (MACHADO & MACHADO FILHO, 2014).

As abordagens pedagógicas são intrínsecas à Pedagogia Camponesa Agroecológica e apresentam as três epistemes ou visões típicas do mundo rural que convivem na LVC/CLOC — a proletária, a indígena e a camponesa —, as quais participam em um grande Diálogo de Saberes: cada uma aporta de maneira significativa a uma agroecologia diferente, de caráter político e com uma *práxis* pedagógica para a formação agroecológica e campesina emergente.

Embora identifiquemos diferenças significativas entre as organizações pertencentes à LVC/CLOC, tanto as proletárias quanto as indígenas deram seus maiores aportes pedagógicos no contexto das escolas para a educação e formação das filhas e filhos das famílias camponesas, e, embora haja escolas e processos que se apeguem a um ou outro desses modelos, por meio do Diálogo de Saberes há a tendência de que os processos de formação agroecológica mais recentes recuperem elementos de cada um, de tal maneira que podemos enumerar alguns componentes comuns de uma pedagogia e formação emergentes (BATISTA, 2013; MCCUNE, REARDON & ROSSET, 2014; MUÑOZ PÉREZ, 2014; MARTÍNEZ-TORRES & ROSSET, 2014; ROSSET, 2015; BARBOSA, 2016b):

- Diálogo de Saberes e intercâmbio horizontal de experiências como processos primordiais;
- integração holística da formação técnico-agroecológica, política, humanista e internacionalista com uma perspectiva latino-americana e com o respeito à Mãe-Terra e ao bem viver, todos nutridos pela matriz epistêmica do *Sumak Kawsai* e do *Sumak Qamaña*;
- alternância dos tempos e espaços educativos, dotando-os de uma dimensão pedagógica para que sejam formativos;
- que a autogestão e a gestão coletiva são parte da experiência formativa;
- que não se deve formar dirigentes, quadros, técnicos ou líderes comunitários como os que “sabem tudo”, mas sim como mediadores de processos de leitura e transformação agroecológica e política da realidade do campo;
- que a agroecologia é fundamental para a resistência, para a construção da soberania alimentar, da autonomia, na criação ou conservação de outra relação entre os seres humanos e a natureza, que é territorial e requer organicidade. É uma ferramenta para a luta e a transformação coletiva da realidade rural.

A dimensão epistêmica da Educação do Campo na perspectiva da agroecologia

A consolidação de experiências educativas pautadas nos princípios educativo-políticos da Educação do Campo, da Agroecologia e em uma *práxis* desde a Pedagogia Camponesa Agroecológica materializa uma dimensão epistêmica no ato educativo que se expressa da seguinte forma:

1. reterritorialização educativo-pedagógica: no processo de consolidação da agroecologia como princípio e projeto político, os saberes, as experiências e a identidade sociocultural são reivindicados como eixos constitutivos do ensino e da aprendizagem (BARBOSA, 2014). A *práxis* educativo-pedagógica acontece para além do espaço escolar, incorporando outros lugares para a construção de processos educativos e formativos. Significa dizer que os territórios do ato educativo não estão restritos à escola, à universidade e à sala de aula. Há uma reterritorialização educativo-pedagógica que articula múltiplos lugares para a conformação de subjetividades, Diálogo de Saberes e identidade cultural e política, “*una lógica del proceso educativo que desconstruye la planteada por la racionalidad moderna, en dónde no hay cabida para la cotidianidad, al invisibilizar la experiencia y los saberes como partes instituyentes del proceso educativo-político y pedagógico*” (BARBOSA & GÓMEZ-SOLLANO, 2014, p. 86);

2. geopedagogia do conhecimento: é o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que emergem do território e do contexto sociocomunitário na construção do conhecimento (BARBOSA, 2015b), com a gênese de uma racionalidade própria, derivada da *Pedagogia da Milpa*, compreendida como movimento de apropriação de significados para uma leitura de mundo, com uma interpretação teórica própria e sua incorporação na *práxis* política, nas consignas, campanhas e documentos (BARBOSA, 2015c), bem como na concepção da educação e da agroecologia como princípio e projeto político;
3. sujeitos construtores de conhecimento: cada vez mais as organizações reivindicam ser reconhecidas como *sujeitos construtores de conhecimento* e aportam categorias e perspectivas analíticas genuínas para pensar particularidades subjetivas e de um tempo histórico no enfrentamento das contradições do capital no campo e na cidade. A agroecologia se torna um conceito central nas múltiplas dimensões a ela incorporadas, em estreita relação com o horizonte utópico da emancipação humana. Entretanto, outros conceitos são construídos ou ressignificados nessa trajetória (BARBOSA, 2016c).

As organizações da LVC/CLOC realizam um grande esforço de sistematização das experiências de transformação agroecológica, (re)construindo conceitos em uma dialética que conduz à conformação de um léxico particular da luta indígena-camponesa-operária. Nessa direção, as entidades da LVC/CLOC têm lançado esforços para avançar na elaboração teórica própria, que dialoga com o pensamento científico ocidental mas não se restringe a ele, uma vez que apreende novos conceitos como chaves interpretativas e como horizonte de transformação, a exemplo dos de *Sumak Kawsay* e *Sumak Qamaña* (BARBOSA, 2016c).

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

A confluência das dimensões epistêmicas da Educação do Campo e da Pedagogia Camponesa Agroecológica permite às organizações da LVC/CLOC enfrentarem o projeto político-econômico do agronegócio em dois planos. O primeiro está relacionado à colonialidade do saber (LANDER, 2004) e à imposição de uma perspectiva racional objetiva universal ao conhecimento, com a negação ontológica das diferentes culturas e formas de conhecimento, classificando hierarquicamente quem são os sujeitos do (des)conhecimento, *desde onde e para que ou para quem* está destinada a sua produção (BARBOSA, 2014).

O Diálogo de Saberes, articulado pela Educação do Campo e a Pedagogia Camponesa Agroecológica, constitui o contraponto no enfrentamento político da colonialidade do saber por assumir como eixo articulador e insumo criativo o conjunto de saberes e experiências das práticas outras de conhecimento geradas no campo concreto das lutas políticas travadas pelas organizações da LVC/CLOC. Na consolidação de uma concepção educativa e de uma *práxis* pedagógica, se reivindica outra racionalidade, de base epistêmica, em íntima relação com a natureza e os demais seres vivos, de cuidado com a Mãe-Terra, de reconhecimento do legado cultural, da memória histórica na luta pela defesa de seus territórios, de suas sementes e de seus recursos hídricos e minerais.

Aqui, emerge um *Paradigma Epistêmico do Campo* (BARBOSA, 2016c) próprio, elaborado pelos sujeitos histórico-políticos que são mulheres, homens, jovens, crianças e anciãos partícipes de um projeto político e histórico de conhecimento desde/com/para os povos do campo. Cada um deles, no plano coletivo e/ou individual, é sujeito fundamental para a transformação agroecológica e para a sua massificação. Por tal razão, as organizações da LVC/CLOC vinculam a agroecologia à formação educativa para solidificar o *Paradigma Epistêmico do Campo* no plano conceitual, epistêmico e empírico, conformando uma subjetividade camponesa para a consolidação de um projeto político para a emancipação dos povos do campo.

Em segundo lugar, muito embora cada organização assuma uma identidade sociocultural e uma matriz epistêmica na base da luta política, todas reconhecem que a política neoliberal para o campo, com a matriz produtiva do agronegócio, é parte da disputa do território na perspectiva da luta de classes. Assim, a consigna *globalizemos a luta, globalizemos a esperança* torna contemporânea a luta de classe como horizonte político.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos apresentar como a agroecologia tem sido abordada como princípio e projeto político ao longo da trajetória das organizações da LVC/CLOC. Nessa perspectiva, destacamos que o seu território está em dis-

puta histórica com o avanço do capital transnacional no campo, um processo que se materializa com o agronegócio e as novas formas de apropriação do território e suas riquezas naturais.

Nos conflitos agrários presentes na América Latina, as organizações assumem a agroecologia como posicionamento político, compreendida como um princípio e um caminho prospectivo para a emancipação humana. Para tanto, elas entendem a centralidade da formação política de base como um processo que articula uma percepção de educação e pedagogia em sua totalidade, isto é, na visão da vitalidade que adquire o processo educativo para consolidar um projeto político.

Assim, a Educação do Campo constitui um projeto de transformação cultural e formação do sujeito histórico do campo, e a Pedagogia Camponesa Agroecológica, sua *práxis* política. A agroecologia emerge como uma necessidade histórica e ganha forma, se nutre e se fundamenta a partir da resistência histórica, das memórias coletivas, que primam por imprimir o seu legado de luta, aprendida e apreendida na vivência cotidiana dos signos da cosmovisão, no *ethos* identitário com o campo e no diálogo permanente com uma teoria crítica posicionada.

Portanto, a Educação do Campo e a Pedagogia Camponesa Agroecológica própria das experiências educativo-políticas da LVC/CLOC aportam à consolidação de um *Paradigma Epistêmico do Campo*, núcleo vital do pensamento social e político agrário erigido na perspectiva dos movimentos sociais e organizações da América Latina. Tal paradigma fundamenta a base epistêmica dos conteúdos da formação educativa e política das organizações, a partir da articulação entre os saberes populares, ancestrais e locais acerca da relação com a natureza e seus recursos, em uma perspectiva agroecológica, de horizonte cultural e político para a soberania alimentar.

Da mesma forma, o *Paradigma Epistêmico do Campo* nutre o projeto educativo-político da Educação do Campo e da Agroecologia, bem como os eixos norteadores das estratégias políticas utilizadas pela LVC/CLOC na disputa de projetos políticos para o campo latino-americano. Para a nossa história recente, as organizações da LVC/CLOC e suas perspectivas epistêmicas acerca do mundo rural e seus sujeitos convivem e participam em um grande Diálogo de Saberes, no qual cada um aporta de maneira significativa à consolidação da agroecologia como princípio e projeto político para a emancipação dos povos do campo.

Notas

1. Embora escrever “a La Via Campesina Internacional” soe estranho, ou mesmo incorreto, em termos gramaticais, houve um debate interno entre suas organizações membro e foi definida a manutenção da nomenclatura independente do idioma. Nessa perspectiva, os documentos produzidos pelas organizações, bem como as pesquisas desenvolvidas por investigadores, são fidedignos no uso da nomenclatura La Via Campesina.

2. Importante salientar que muitas organizações membro da LVC/ CLOC assumem uma identidade campesina embora os seus membros pertençam a comunidades indígenas. Para elas, o que definirá a identidade campesina será a sua relação com a terra, tanto no plano identitário quanto no produtivo.
3. A La Via Campesina articula uma agenda política comum entre organizações em todos os continentes. Entretanto, por ser uma entidade política heterogênea, apresenta especificidades na *práxis* política em cada região.
4. O Brasil tem sido emblemático no debate político da Educação do Campo, uma luta do MST e das organizações da Via Campesina Brasil que articula a reivindicação da democratização do acesso à educação para os povos do campo no marco das políticas públicas (ARROYO, MOLINA & CALDART, 2004; BARBOSA, 2016b). Por outro lado, é importante salientar os aprendizados das organizações da LVC/CLOC com o MST, especialmente com a sua Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004).
5. Exemplos são a migração da juventude dos países da América Central para o México ou as tentativas de entrada ilegal nos Estados Unidos. A maioria desses jovens é oriunda das zonas rurais de seus respectivos países e, por não encontrarem oportunidades de dar continuidade aos estudos, ou mesmo de inserção laboral, arriscam a sorte e a vida na travessia do México para cruzar a fronteira com os Estados Unidos.
6. Tais perspectivas são uma recuperação da forma como as organizações da LVC/CLOC apropriam o pedagógico em sua *práxis* política. Também no diálogo com outros pesquisadores que se dedicaram a interpretar a dimensão epistêmica do educativo e do pedagógico no âmbito das resistências políticas dos movimentos sociais indígenas, camponeses e afrodescendentes na América Latina.
7. A palavra milpa deriva da língua náhuatl: *milli* (parcela plantada) e *pan* (em cima). Consiste em um agrossistema mesoamericano destinado ao plantio de várias culturas produtivas, muito presente nas comunidades indígenas e camponesas da América Central e do México.
8. IALAS – luchas y esperanzas globalizada en defensa de la humanidad. Disponível em: <<https://viacampesina.org/es/ialas-luchas-y-esperanzas-globalizada-en-defensa-de-la-humanidad1/>>. Acesso em: 13 maio 2016.
9. Relacionada à *práxis* educativo-política da experiência dos povos zapatistas, no sul do México.
10. O *Popol Wuj* é o livro sagrado dos povos *K'iche'* da Guatemala. Trata-se de uma coletânea de textos escritos após a conquista espanhola, que apresenta detalhes da concepção desses povos acerca da origem do mundo e dos seres humanos, das ideias cosmogônicas, das antigas tradições e da organização do calendário maia.
11. O Método CaC não é uma metodologia genuinamente cubana. Tem sido desenvolvido por diferentes famílias camponesas no mundo inteiro.

Referências

ARROYO, M.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, L. P. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 143-169, 2014.

_____. Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales en América Latina. *Hemisferio Izquierdo*, ago. 2016a. Disponível em: <<http://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Di%C3%A1logo-de-Saberes-en-la-construcci%C3%B3n-del-conocimiento-aportes-de-la-praxis-educativopol%C3%ADtica-de-los-movimientos-sociales-en-Am%C3%A9rica-Latina>>. Acesso em: 01 setembro 2016.

_____. Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *Journal of Peasant Studies*, p. 118-43, 2016b. <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>

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

_____. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, México, n. 6, p. 45-79, 2016c.

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

_____. Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal. In: FAL, J.; OLIVEROS, A. (Coords.). *El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos*. México: UNAM, 2012.

_____. El principio de la autonomía y la *praxis* de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, Chile, n. 6, p. 1-36, 2015c. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2768418>. Acesso em: 01 setembro 2014.

_____. Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. *Universidades*, n. 56, p. 20-31, abr.-jun. 2013.

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

BATISTA, A. F. *Consciência e territorialização contra-hegemonica: uma análise das políticas de formação da Via Campesina América do Sul*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

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

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M. et al. *Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA: 2008.

CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, F. *Educación y Revolución*. La Habana: Nuestro Tiempo, 1974.

FERNANDES, B. M. Soberania alimentar como território. In: TÁRREGA, M. C. V. B.; SCHWENDLER, S. F. *Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos*. Goiânia: Editora da PUC, 2015.

GIRALDO, O. F. *Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir*. México: Itaca, 2014.

GUEVARA, E. *Obras escogidas*. Santiago: Digital por Resma, 2004.

HOLT GIMÉNEZ, E. *Campesino a Campesino: voces de Latinoamérica*. Movimientos de campesino a campesino para una agricultura sustentable. Managua: SIMAS, 2008.

IALAS – luchas y esperanzas globalizada en defensa de la humanidad. Disponível em: <<https://viacampesina.org/es/ialas-luchas-y-esperanzas-globalizada-en-defensa-de-la-humanidad1/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

LANDER, E. Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonización del saber en América Latina. In: RAMOS, I. S.; ELÍZAGA, R. S. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI/UNAM, 2004. tomo 5. (Colección El Debate Latinoamericano).

LVC. Agroecología Camponesa para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina. *Cuadernos de la Vía Campesina*, Harare, n. 7, abr. 2015.

_____. *De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina*. Yacarta: LVC, 2013.

MACHADO, L. C. F.; MACHADO FILHO, L. C. P. *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MACHÍN, B. S. M. *et al. Revolución agroecológica: o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MARTÍNEZ-TORRES, M. E.; ROSSET, P. M. Diálogo de Saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *Journal of Peasant Studies*, v. 41, n. 6, p. 979-997, 2014. Disponível em: <http://www.landaction.org/IMG/pdf/Food_sovereignty_ViaCampesina_.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2017.

McCUNE, N.; REARDON, J.; ROSSET, P. Agroecological formation in rural social movements. *Radical Teacher*, n. 98, p. 31-37, 2014.

McCUNE, N.; ROSSET, P. M.; SALAZAR, T. C.; MORENO, A. S.; MORALES, H. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *Journal of Peasant Studies*, 2016. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03066150.2016.1233868>>. Acesso em: 15 agosto 2017.

MEEK, D. Learning as territoriality: The political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement. *Journal of Peasant Studies*, v. 42, p. 1179-200, 2015.

MUÑOZ PÉREZ, A. *Aporte para el debate sobre la formación agroecologica*. 2014. Disponível em: <<http://vyvra.blogspot.mx/2014/05/ensayo-aporte-para-el-debate-sobre-la.html>>. Acesso em: 01 novembro 2017.

PLOEG, J. D. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ROSSET, P. Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina. *Ciencia y Tecnología Social*, v. 2, p. 1-10, dez. 2015. Disponível em: <http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2017.

ROSSET, P.; MARTÍNEZ-TORRES, M. E. Agroecología, territorio, recampanización y movimiento sociales. *Revista de Estudios Sociales*, México, v. 25, n. 47, p. 275-299, 2016.

ROSSET, P.; MARTÍNEZ-TORRES, M. E. Rural Social Movements and Agroecology: context, theory and process. *Ecology and Society*, v. 17, n. 3, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol17/iss3/art17/>>. Acesso em: 15 agosto 2017.

SAUER, S; BALESTRO, M. V. (Orgs.). *Agroecologia e os desafios da transição agroecológica*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SEVILLA-GUZMÁN, E. *Desde el pensamiento social agrario*. San Cristóbal de Las Casas: CIDECEI, 2014.

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

TARDIN, J. M. *Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas: Sistematização*. LAPA: 2006. (mimeo.). v. 2.

Recebido em 9 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 19 de julho de 2017.