

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p355-378>

## Entrelaços da Educação Popular e Educação do Campo: tecendo olhares para o campo a partir do Sul

Gildivan Francisco das Neves<sup>1</sup>Severino Bezerra da Silva<sup>2</sup>Patrícia Cristina de Aragão<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva refletir acerca das contribuições da Educação Popular no contexto da Educação do Campo para descolonizar pensamentos hegemônicos, construindo uma nova nuance educativa para pensar os povos do campo em suas histórias, memórias e resistências. Trata-se de um artigo de reflexão alicerçado em uma pesquisa bibliográfica e documental. Considerando a Educação Popular enquanto uma possibilidade de leitura da realidade e de transformação alicerçada em um prisma contrahegemônico e a partir da historicidade do Sul, percebemos que fornece subsídios à Educação do Campo para a realização de um olhar dialógico, crítico e problematizador sobre o campo e suas histórias, compreendendo-o enquanto território de mudanças políticas e sociais, de resistência, de luta por direitos como a construção de uma educação contextualizada. Permite, assim, repensar os lugares legados aos seus povos e descolonizar interpretações hierarquizadoras e estereotipadas atribuídas a esses por um viés interpretativo eurocêntrico e colonial.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Educação do Campo. Sul.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba -PPGE/UFPB. Doutorando em Educação no Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: [gildivanneves@hotmail.com](mailto:gildivanneves@hotmail.com)

2 Doutor em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Metodologia da Educação - DME, Centro de Educação – CE, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor no Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE/ UFPB. E-mail: [severinobsilva@uol.com.br](mailto:severinobsilva@uol.com.br)

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós–Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no Mestrado Profissional em Formação de Professores – PPGFP/UEPB e no Mestrado de Serviço Social – PPGSS/UEPB. Email: [cristina-aragao21@hotmail.com](mailto:cristina-aragao21@hotmail.com)

## **Interlaces in Popular Education and Rural Education: weaving looks at the field from the South**

### **ABSTRACT**

The article aims to reflect on the contributions of Popular Education in the context of Rural Education to decolonize hegemonic thoughts, building a new educational nuance to think the rural people in their stories, memories and resistances. This is a paper of reflection based on a bibliographic and documentary research. Considering Popular Education as a possibility of reading reality and transformation based on a counter-hegemonic prism and from the historicity of the South, we realize that it provides subsidies to Rural Education for the realization of a dialogic, critical and problematizing look on the field and its stories, understanding it as a territory of political and social change, resistance, struggle for rights as the construction of a contextualized education. It thus makes it possible to compensate for the legacy places of their peoples and to decolonize hierarchical and stereotyped interpretations attributed to them by a Eurocentric and colonial interpretative bias.

**Keywords:** Popular Education. Rural Education. South.

## **Entrelazos de la educación popular y educação del campo: tejiendo miradas hacia el campo a partir del Sur**

### **RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las contribuciones de la Educación Popular en el contexto de la Educación del Campo para descolonizar pensamientos hegemónicos, construyendo un nuevo modelo educativo para pensar los pueblos del campo en sus historias, memorias y resistencias. Se trata de un artículo de reflexión fundamentado en una investigación bibliográfica y documental. Considerando la Educación Popular en cuanto una posibilidad de lectura de la realidad y de transformación cimentada en un prisma contrahegemónico y a partir de la historicidad del Sur, percibimos que brinda subsidios a la Educación del Campo para la realización de una mirada dialógica, crítica y problematizadora sobre el campo y sus historias comprendiéndola en cuanto territorio de mudanzas políticas y sociales, de resistencia, de lucha por derechos como la construcción de una educación contextualizada. Así, permite repensar los lugares legados a sus pueblos y descolonizar

interpretaciones jerarquizadoras y estereotipadas atribuidas a ellos por un carácter interpretativo eurocéntrico y colonial.

**Palabras clave:** Educación Popular. Educación del Campo. Sur.

## Introdução

Decorridos 25 anos, (con)verso com o tempo e percorro as tramas da memória. Evoco lembranças da infância. Relembro o menino que nasceu no campo, que cresceu mergulhando e dialogando nas/com as águas do rio, com os peixes e pedras. Sinto os cheiros, os sabores e os afetos da minha primeira escola localizada na comunidade rural em que nasci. Lembro-me da maneira como minha mãe despertou, no menino, a percepção da importância da escola e dos livros. Percebo-me sentado naquela cadeira de madeira, na sala de aula sem iluminação, no grupo escolar quase ausente de estrutura. Relembro as contribuições que levávamos para a feitura da merenda. Visualizo a amorosidade e o compromisso das primeiras professoras que, mesmo em meio a tantas dificuldades, contribuíram com a construção humana daquelas crianças. Hoje, percorridos tantos caminhos e estradas, construídas experiências e vivências diversas, volto aos caminhos que teceram meu eu e percebo os vários campos a partir dos quais me forjei e que habitam em mim. (Autoria própria, 24 de Outubro de 2018).

A epígrafe foi escrita por um dos autores do presente artigo e rememora suas primeiras experiências de escolarização através de memórias que, envoltas pelas marcas do tempo e embates entre as lembranças e os esquecimentos, sintetizam um reencontro com vivências e experiências, seu pertencimento ao campo e identidade construída em interface com o território. Descreve, dentre outros elementos, como a realidade estrutural da escola em que iniciou sua trajetória educacional era deficitária, o que se constituía como uma realidade também de outros grupos escolares a época, tendo em vista que o campo, mediante um olhar excludente, não ocupava centralidade nas políticas públicas de educação.

Pensamos o referido olhar para o campo como um reflexo da historicidade do tipo de colonização instaurado no Brasil que interferiu

no modelo educacional legado aos segmentos populares, considerando que começou na materialidade, ou seja, foi econômica, mas reverberou no campo da subjetividade, constituindo-se como uma colonização de corpos e mentes (FREIRE, 1967). Tal prática reverberou, de formas diferenciadas, nas relações sociais e na maneira como as elites agrárias passam a compreender, por exemplo, o campo no Brasil e nele, o campesinato.

A percepção evidenciada gerou o que Freire (2002) denomina de cultura do silêncio. No que concerne aos povos do campo, a prática do silenciamento teve ressonâncias na educação, pois percebemos na história social da educação brasileira, práticas colonizadoras que instituíram uma educação que colonizou sujeitos, currículos, ultrapassando os períodos históricos em termos que da colônia ao império e do império a república, mesmo com a culminância da república e das novas categorias e relações sociais no campo, a visão colonizadora da elite agrária brasileira, em relação aos camponeses, foi recriando práticas de silenciamento de suas lutas.

Mediante a cultura do silêncio imposta e a opressão econômica, política e cultural, a educação direcionada ao campo desconsiderou os saberes dos povos, suas memórias e histórias, bem como a sua diversidade étnica, cultural e de lógica comunitária. O referido silenciamento corroborou para que um pensamento homogeneizante viesse perpassar as práticas efetivadas no contexto das escolas rurais, pois que a visão tida em relação aos povos do campo ora era de assistencialismo, ora de depreciação e preconceito frente às suas culturas e saberes construídos intergeracionalmente, através da tradição oral que fez e faz parte do engendramento das comunidades tradicionais e suas experiências sociais.

Na contextura atual, como um reflexo das reivindicações e resistências dos movimentos sociais do campo, percebemos rupturas no referido cenário, principalmente, a partir da configuração da Educação do Campo que tem dentre as suas bases a Educação Popular (CALDART, 2004). Busca-se, assim, uma educação que olha para as realidades e territórios, não a partir de modelos explicativos ditos universais, únicos, mas que percebe as várias possibilidades de construção de práticas educativas pautadas, dentre outras características, no diálogo e no contexto.

Nesse sentido, no presente artigo, objetivamos refletir acerca das contribuições da Educação Popular no contexto da Educação do Campo para descolonizar pensamentos hegemônicos, construindo uma

nova nuance educativa para pensar os povos do campo em suas histórias, memórias e resistências. Partimos da compreensão de que a Educação Popular, no contexto da Educação do Campo, estabelece novas configurações para pensar o campo e seus povos, a partir de um olhar ao Sul, em suas múltiplas facetas de experiência de mundo, de vida, de interpretação social e comunitária.

Trata-se de um artigo de reflexão em que partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental, viés metodológico que nos permitiu construir os operadores analíticos que ressaltam as nossas proposituras e abordagens, em que tomamos como território reflexivo o campo brasileiro, pelo prisma educacional contextualizado, tendo por base as questões em torno da memória, história e a trajetória de luta e resistência.

Para tanto, o artigo é organizado em três momentos: iniciamos apresentando elementos a respeito da historicidade do campo no Brasil no tocante à dimensão agrária e sobre a construção da Educação do Campo enquanto uma perspectiva contrahegemônica ao modelo educacional da Educação Rural. Em seguida, estabelecemos aproximações entre alguns pressupostos da Educação do Campo e da Educação Popular. Por fim, refletimos sobre as contribuições da Educação Popular para a Educação do Campo, no sentido de construir leituras ao Sul para o território do campo que rompam com a perspectiva colonizadora.

## **Pensando a educação do campo, sua construção e princípios**

O campo é um território marcado por resistências (MARTINS, 1986) e, em muitos casos, as vozes e as narrativas dos seus protagonistas foram silenciadas. Tal silenciamento encontrou vigor do ponto de vista dos projetos de educação elaborados pelo Estado brasileiro para os povos do campo e na historiografia, sendo tecida uma visão depreciativa, negando os contributos sociais, a relevância cultural e suas ações políticas. Assim, a maneira como socialmente a representação do campo foi conduzida pelo poder político no Brasil e os diferentes projetos de nação, impactou na educação das escolas do campo, nas práticas sociais e educativas em que o currículo proposto e praticado não era sintônico a vida e ao viver. O campo não foi ressaltado como um lugar de criação, recriação de práticas sociais e culturais, de aprendizado e ensino.

Recorrendo a Le Goff (2012), compreendemos que o ato de lembrar é perpassado por intencionalidades e adentra, dentre outras, a es-

fera das subjetividades, das questões políticas e relações de poder. Pensamos que as tentativas de silenciar as vozes do campo estão afinadas à construção de um modelo de sociedade urbanocêntrico, pautado na lógica de desenvolvimento econômico-hegemônica, que foi legitimada, também, pela Educação Rural. De tal modo, “[...] a introdução da educação rural na ordem jurídica brasileira se deu nas primeiras décadas do Século XX, quando se percebeu a importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo” (PEREIRA, 2011, p. 341). Assim, refletindo sobre como o campo foi percebido no contexto do Estado Novo, para Prado (1995, p.6) “O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar”.

Construiu-se, assim, a partir de um olhar exterior ao contexto do campo, um modelo educacional perpassado por estereótipos e hierarquizador. De tal modo, para Batista (2011, p. 59) “Assim, quando a educação chega ao campo traz a marca dos interesses dominantes no seu conteúdo e excludente como é a estrutura econômica, social e política brasileira”. A referida exclusão se revela, até mesmo, nas condições deficitárias das estruturas físicas dos prédios escolares como, por exemplo, no caso do grupo escolar rememorado na epígrafe do artigo.

Nesse sentido, o modelo de escola que foi direcionado para o campo desconsiderava as diferenças existentes entre o território urbano e o campo, e ao tomar o primeiro como modelo de desenvolvimento, legava o segundo ao lugar do atraso, da ausência de saberes. De acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 36) “A educação rural, em suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe trabalhar”.

Lembramo-nos aqui da educação bancária alicerçada na feita de comunicados ao outro (tido como sem conhecimento) e ausente do protagonismo. Em tal ótica, “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011, p. 81, grifos do autor), o que se aproxima da maneira como a Educação Rural compreende o conhecimento e seu objetivo de “transmiti-lo” ao outro, considerado como “atrasado”. Para o autor mencionado, na referida percepção de educação, “A palavra, nestas dissertações,

se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 2011, p. 80).

Na perspectiva educacional da Educação Rural, as palavras comunicadas pelo professor, em muitos casos, são “ocas”, tendo em vista que o currículo praticado no contexto da escola traz as marcas de conteúdos e ações pedagógicas que não estão pautadas na realidade e não tomam as experiências, vivências e saberes locais como alicerce de práticas educativas problematizadoras, em que metodologias participativas e interativas permitam que os sujeitos educativos, nas escolas do campo, falem de suas experiências sociais, compartilhem as memórias de seu povo e a educação seja, assim, um lugar de transformação humana e social.

Para exemplificar poderíamos pensar a respeito de uma escola situada no campo, às margens de um rio que possui uma dimensão histórica, cultural e econômica para o território, mas em que o professor, seguindo o disposto nos materiais didáticos, ressalta em suas aulas os diversos seres vivos, espécies de peixes que habitam o mar, mas não realiza uma reflexão sobre a diversidade de vida que povoa o referido rio que passa com sua correnteza pelo “quintal” da escola. A palavra “mar”, nesse caso, dependendo da maneira como for evidenciada/discutida, pode adquirir uma “verbosidade oca” por não ter uma conexão com o contexto do território.

Na contrahegemonia, partindo da luta e da resistência dos movimentos sociais do campo, tem sido pautada, a partir dos anos 1990, a Educação do Campo, que repensa o campo e o seu modelo educacional e que, de acordo com Caldart (2004), tem seu “batismo” em 1998 quando ocorre a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Sobre esse processo de construção de uma Educação do Campo, mediante a luta dos movimentos sociais pode ser acrescentado que:

Os movimentos além de reivindicar as políticas atuaram no acompanhamento e fiscalização da execução dos projetos de educação do campo. Eles exigem a melhoria física das escolas, a qualificação dos professores; um currículo escolar cujo sustentáculo seja a vida, a cultura e valores dos camponeses em sua rica diversidade, a fim de que a aprendizagem possa contribuir para o desenvolvimento do meio rural. (BATISTA, 2011, p. 60).

Almeja-se, assim, pensar uma educação construída com os diversos povos que integram o território, contemplando as suas especificidades, maneiras de se relacionar com a terra, seus saberes e experiências, aspectos importantes de uma educação que se quer movedora de posicionamentos críticos e reflexivos e que, sobremaneira, possa construir sujeitos que, conscientes de sua importância social e relevo político, sejam partícipes de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967). Nessa diretiva, de acordo com Batista (2011, p. 59, grifo nosso) “[...] os movimentos propõem um projeto de educação que se configura como *proposta de resistência* vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do atual modelo de capitalismo”.

Tal “proposta de resistência” que, a nosso ver, parte da compreensão de que a sociedade é um espaço de contradições, de disputas de poder e interesses que impactam, inclusive, na construção dos modelos educacionais, é assegurada, do ponto de vista jurídico, a partir de decretos, pareceres e resoluções. Dentre tais normativas, o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010 que trata da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRO-NERA, e evidencia que:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à *diversidade do campo* em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de *projetos político – pedagógicos específicos para as escolas do campo*, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o *desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável*, em articulação com o mundo do trabalho;

III – *desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo*, considerando – se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da *identidade da escola do campo* por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calen-

dário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva *participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo*. (BRASIL, 2010, p. 1 - 2, grifo nosso).

Partindo do Decreto em comento, percebemos que a Educação do Campo é pautada no contexto do campo e suas especificidades, no cotidiano vivido pelos diversos povos que pertencem ao território, bem como dista da Educação Rural tendo em vista que se pauta no diálogo e na participação. Os referidos aspectos podem ser observados, quando notabiliza, por exemplo, a construção do calendário escolar em consonância com o clima e as formas de trabalho que são estabelecidas no âmbito do campo e, também, no artigo 6 da referida normativa, quando dispõe que:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a *construção de propostas de educação no campo contextualizadas*. (BRASIL, 2010, p. 4, grifos nossos).

Nesse sentido, considerando o exposto por Brasil (2010) em diálogo com Fernandes e Molina (2004), entendemos que a Educação do Campo parte de uma compreensão de campo distinta da ótica da Educação Rural. Tal percepção nos direciona a seguinte problemática apresentada pelos autores: “Qual o campo da Educação do Campo?” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32). Em resposta, evidenciam que tais paradigmas são alicerçados em perspectivas diferentes de leitura do campo. Assim, destacam que o entendimento de campo que baliza a Educação Rural alia-se a perspectiva do “negócio”, do lucro, da produção para o capital, ao passo que a Educação do Campo pauta-se na agricultura camponesa e pensa o campo como um espaço de cultura e de construção de saberes. Para Fernandes (2008, p. 40) “[...] Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais”.

Considerando o exposto, compreendemos que na perspectiva de campo pautada pela Educação do Campo o território não é apenas

uma fonte de lucro, de renda, mas, também, de cultura, de referencial identitário conforme evidenciado na epígrafe do presente artigo, de construção de sociabilidades, tendo em vista que, como destaca Fernandes (2008, p. 40) “[...] o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida”. Nesse sentido, é pensada uma educação construída em conexão com as múltiplas dimensões dos cotidianos dos povos do campo, considerando as suas historicidades, seus pertencimentos ao território, saberes e experiências. De tal modo, a Educação do Campo “Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50). Compreende, assim, os povos do campo não apenas como executores de uma atividade produtiva que resulta em lucro, mas como construtores de memórias, de protagonismo, como fazedores de histórias alicerçadas em seus cotidianos, vivências de resistência.

Assim sendo, frente ao exposto questionamos: quais as bases teóricas que alicerçam a Educação do Campo? Para Caldart (2004, p. 14), “O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Nessa diretiva, apresenta que a Educação do Campo é alicerçada na “tradição do pensamento pedagógico socialista”, na “Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular” e, por fim, na “Pedagogia do Movimento”. Dentre as referidas bases, considerando o objetivo do presente artigo, nos deteremos a refletir quais elementos da Educação Popular percebemos na Educação do Campo.

### **Educação popular e educação do campo:** aproximações entre alguns princípios

Para compreender as interconexões entre a Educação do Campo e a Educação Popular, torna-se primaz refletir: Mediante a polissemia do conceito, de qual perspectiva de Educação Popular falamos? Nesse sentido, pensamos a Educação Popular como uma perspectiva que emerge no contexto da América Latina, sendo detentora de um recorte político compromissado com a libertação dos oprimidos, com a denúncia das desigualdades sociais e sua problematização para construção de uma nova realidade.

Nessa ótica, Mejía (2018) cartografando a Educação Popular, a situa no âmbito das Pedagogias Críticas que emergem no Sul. Na perspectiva do autor, o Sul é compreendido não apenas como um espaço geográfico, mas como lugar de resistência a uma epistemologia eurocêntrica e a ótica da colonialidade. Nessa diretiva, destaca que o Sul vai além de análises dualistas, dicotômicas, buscando visibilizar o local, além de um diálogo entre os diferentes saberes, dentre outros elementos. De tal modo, pensa o Sul como “[...] uma aposta contextual, epistêmica e política” (MEJÍA, 2018, p. 270). Assim sendo, ainda segundo o referido autor,

A época de maior desenvolvimento e auge da educação popular a nível teórico – prático também coincide com um momento muito específico da América Latina, no qual se dão uma série de construções conceituais e práticas à forma da cultura e da colonialidade. Nesse sentido, ao longo de trinta anos dá-se a construção de um pensamento próprio que busca diferenciar-se das formas eurocêntricas e dos olhares de uma leitura de América de fora, que não se lê internamente, gerando linhas de ação que constituem com a educação popular os germens de um pensamento próprio que organiza e dá sentido a estas realidades. (MEJÍA, 2018, p. 25).

Nesse sentido, compreendemos a Educação Popular como uma possibilidade de questionamento da perspectiva colonizadora que legou compreensões estereotipadas para territórios como a América Latina e o campo. De tal modo, a Educação Popular permite problematizar as realidades e construir perspectivas de transformação, considerando as historicidades dos territórios de maneira a romper com as diversas formas de opressão. A Educação Popular, para López (2018, p. 1)

Nace en el seno de los procesos de liberación de los pueblos de América Latina y el Caribe contra el sistema opresor colonial-patriarcal que vivimos desde hace más de quinientos años, y que hoy experimentamos de forma selvaje.

Assim, partindo do exposto por Mejía (2018) e López (2018), pensamos algumas primeiras aproximações entre a Educação Popular e a Educação do Campo. Um primeiro elemento remete ao fato de que emergem das resistências, das tentativas de se opor e romper com o

poder hegemônico, colonizador e excludente. São perspectivas construídas a partir do contexto e dos sujeitos excluídos e não um modelo externo tido como pronto e acabado como a lógica da Educação Rural e da educação bancária. Nas palavras de Caldart (2008, p.71) “[...] A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas”. A Educação Popular, como evidenciou López (2018), emerge das lutas por libertação na América Latina, ou seja, ambas são pensadas/construídas em uma ótica de resistência e de contrahegemonia.

Um segundo aspecto refere-se aos seus compromissos políticos, a saber, a libertação dos oprimidos, a transformação das estruturas sociais e econômicas excludentes. No caso da Educação do Campo, como mencionamos, esse compromisso perpassa, dentre outros aspectos, por um repensar do campo e pelo questionamento das compreensões que foram legadas ao território, das desigualdades e da estrutura fundiária excludente.

Um terceiro elemento é a “leitura crítica do mundo”. Na Educação Popular e na Educação do Campo a realidade, o contexto social e histórico dos indivíduos constituem-se como base para construir reflexões e problematizações. No que se refere à Educação do Campo, conforme Jesus (2004, p. 68) “[...] A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto”. Retomando o exemplo mencionado da escola situada às margens de um rio, em uma perspectiva contextualizada, o rio seria tomado como um elemento problematizador, de leitura de questões da realidade, por remeter a um elemento do cotidiano e do contexto.

No entanto, conforme destaca Jesus (2004), não se trata de tecer uma leitura restrita ao contexto local, mas tomá-lo como ponto de partida para o estabelecimento de conexões com outras realidades e territórios. Nesse sentido, não seria apenas refletir sobre o rio ou o mar, mas pensar os entrelaços entre o rio e o mar, construindo uma educação que, lendo criticamente o local, estabelece diálogos diversos com outros territórios rompendo com a “pronúncia de palavras ocas”, como evidencia Freire (2011). Em tal perspectiva, na Educação do Campo, “[...] a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso que exercitemos o pensamento contextual [...]” (JESUS, 2004, p. 68).

Assim sendo, e, em continuidade, para acrescentar aproximações entre os dois projetos, apresentamos um “núcleo comum” proposto por Carrillo (2011) para a Educação Popular. Tal núcleo é formulando partindo da compreensão do autor de que a construção de um conceito “fechado” para a Educação Popular é desafiadora devido a sua característica de dialogar com os tempos e territórios em que se efetiva. Nesse sentido, apresenta elementos que considera basilares para a compreensão da Educação Popular, a saber:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidade política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidade, actuando sobre la subjetividade popular.
5. Um afán por generar y emplear metodologias educativas dialógicas, participativas y activas. (CARRILLO, 2011, p. 18).

Assim, outro elemento que podemos estabelecer conexões entre a Educação Popular e a Educação do Campo refere-se ao protagonismo dos indivíduos antes oprimidos, agora vistos como sujeitos protagonistas de suas histórias, agentes de problematização e de transformações da sociedade. Nesse sentido, ao discorrer sobre uma educação problematizadora, para Freire (2011, p. 100, grifos do autor) “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham”. Tal percepção reverbera no desvelamento das realidades e na sua transformação. Nessa diretiva, a Educação Popular e a Educação do Campo compreendem que a educação é detentora de um contributo para a transformação do social, pautando-se no protagonismo dos sujeitos e na problematização do modelo de desenvolvimento excludente e na construção de outras realidades. Para Jesus (2004, p. 73) “[...] A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção”.

Um último elemento a ressaltar, partindo do exposto por Carrillo (2011), remete ao diálogo e a participação. Pensamos que na Educação do Campo esse diálogo - o construir *com*, é visualizado no próprio termo - Educação *do* Campo -, a partir da partícula *do*. Ou seja, uma educação que não é direcionada *a*, mas elaborada a partir da participação tanto dos sujeitos individuais, quanto dos movimentos sociais e do território, o que é efetivado, também, nas propostas de metodologias que não partem da feitura de comunicados como na perspectiva bancária que tratamos outrora, mas do conhecimento construído de forma relacional, a partir do diálogo entre sujeitos e culturas.

Como síntese das aproximações estabelecidas, destacamos que “Nascida do campo, dos seus sujeitos organizados e por eles protagonizada, a Educação do Campo estabelece relações e vínculos importantes com a Educação Popular” (PALUDO, 2013, p. 67 - 68). De tal modo, compreendemos que a Educação Popular e a Educação do Campo dialogam, principalmente, no tocante ao compromisso com a transformação, construção de outra realidade mais justa pautada na compreensão do ser humano para além da ótica do capital. A Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular possibilita tecer leituras que pensem o/com o/no campo a partir de um olhar ao Sul, permitindo romper com o prisma hegemônico e colonizador direcionado ao referido território, como evidenciaremos.

### **Educação popular e educação do campo em diálogo: um olhar descolonizador para o campo**

Conforme evidenciado, o projeto de educação direcionado aos povos do campo durante muito tempo foi exógeno, construído para os sujeitos sociais e não a partir de suas perspectivas, olhares e anseios, visto que não considerou a diversidade étnica, cultural, social, territorial e histórica das populações do campo. Mediante tal visão, a educação se constituiu no lugar de colonialidade e do poder hegemônico, pois sendo educados para serem invisíveis, cujas histórias e memórias vividas e contadas não chegavam aos bancos escolares, as crianças e jovens, sendo do campo, não reconheciam o território no espaço da escola.

Nessa ótica, nos direcionamos a Quijano (2005) que destaca como a colonialidade do poder reverberou em uma negação das identidades históricas dos povos e na construção de um conhecimento que

leva o que difere da perspectiva eurocêntrica à inferioridade, ao passado. Em interface com a discussão realizada no presente artigo, compreendemos que tal colonialidade se estendeu ao currículo, materiais didáticos e pedagógicos utilizados, de modo que a ausência de percepção da pluralidade de sujeitos e práticas corroborou para uma visão homogeneizante das populações do campo em que as práticas educativas colaboraram para uma identidade negada, sendo vistas pela ótica da sujeição social. Assim, a Educação Rural, para Fernandes e Molina (2004, p. 36),

Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Considerando o exposto, percebemos que historicamente o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, reverberaram na negação do Sul enquanto territorialidade geopolítica e, no que se refere ao campo, propiciaram a criação de uma visão subalterna através do controle social, da negação da cidadania política e cultural, condicionando, através de um pensamento colonizador, uma caricatura do campo, do saber popular e da experiência vivida. Assim, retornamos a Quijano (2005) quando apresenta que o eurocentrismo, no âmbito da América Latina, corroborou uma imagem que não corresponde às especificidades do território, o que, segundo o autor, dificulta a percepção dos problemas existentes e a construção de possíveis soluções. No caso do campo, no Brasil, pensamos que o olhar que foi direcionado, inclusive pelo viés educacional, não possibilitava o entendimento da historicidade do território, ratificando estereótipos, dificultando a problematização da realidade vivenciada, a conscientização sobre as problemáticas existentes e seus direitos, além da sistematização de possibilidades de transformação. Partimos do entendimento de que:

Por essa lógica o paradigma, ao excluir dados, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as idéias divergentes. Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a partir do paradigma do rural tradicional, porque somente situa interesses no interesse do capital econômico. O que exclui não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos,

seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si; só o vemos em suas manifestações. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 34).

Na contramão a tal entendimento, a Educação do Campo ressalta o significado e a importância do campo. Como destaca Caldart (2008, p. 74) “Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação”. Ou seja, torna-se primaz um repensar do campo e, também, do lugar que junto com os seus povos ocuparam/ocupam na construção do próprio país.

Assim, considerando que a partir das propostas dos movimentos sociais, as políticas educacionais para o campo ganharam novos contornos e são, portanto, recentes se pensarmos o percurso da história educacional no Brasil e nela as propostas voltadas para o campo. Retomando e parafraseando Mejía (2018), pensamos que a Educação Popular fornece à Educação do Campo subsídios para “cartografar” o campo ao Sul, construindo uma leitura própria que emana não de um olhar colonizador, mas do território e seus povos, permitindo repensá-lo. A Educação Popular possibilita, nesse sentido, uma reconfiguração do ângulo analítico de modo a pensar os territórios como, por exemplo, o campo a partir de suas historicidades e dos seus povos. Nesse prisma, “[...] la Educación Popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares” (CARRILLO, 2011, p. 22).

Nessa diretiva, a Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular constrói subsídios para pensar/fazer uma educação que é tecida dialogicamente com os povos do campo, permitindo desvelar as suas realidades, tomando as narrativas e histórias do local como pedra de toque para construir práticas educativas que olham o campo a partir do campo e em conexão com outros territórios. Possibilita analisar o campo não a partir de um prisma eurocêntrico alicerçado em modelos de existência e desenvolvimento urbanos, mas pensando-o, analisando-o e transformando-o a partir de um olhar ao Sul.

Assim, acrescentamos que “[...] a educação popular manifesta-se por meio do insistente desejo de criação de conhecimentos que busquem fazer história” (MELO NETO, 2008, p. 18). Apropriando-nos do ex-

posto por Melo Neto (2008), compreendemos que a Educação Popular permite repensar o campo, questionando o lugar de ausência de vida a que foi legado, de modo a compreendê-lo como território de construção de memórias e histórias que não são, como postulou uma visão hierárquica, inferiores aos conteúdos de um prisma urbano, mas que comportam marcas de luta, de enfrentamento a diversas formas de opressão e de violências e que são significativas para uma educação contextualizada ao território. Assim, pode ser construída uma educação que compreende o campo como espaço de resistência, de existência e de vida, entendendo-o em seu contexto como lugar de produção de conhecimentos e saberes, rompendo com a lógica colonizadora. De tal modo,

Nesse ínterim, a educação popular, em seus variados desenvolvimentos, trouxe à baila uma concepção de que não há ação educativa e pedagógica sem contexto – e ali estão presentes os diferentes elementos políticos, sociais, culturais e econômicos sobre os quais se constroem a desigualdade, a exclusão, a segregação e as injustiças em nossa sociedade – propondo concepções e práticas para transformar essas condições por meio da educação entendida em suas múltiplas dimensões: formal, não formal e informal, [...]. (MEJÍA, 2018, p. 260).

Em interface com Mejía (2018), pensamos que ao pautar uma educação a partir do contexto, a Educação Popular em diálogo com a Educação do Campo permite entender internamente o campo, desvelando-o em suas múltiplas dimensões, compreendendo assim as problemáticas que perpassam o território, vislumbrando possibilidades de transformações e de construção de outro olhar para o campo. Possibilita, também, compreender a historicidade do local e a construção colonizadora do Brasil de modo a perceber porque o campo foi perpassado pelas marcas da exclusão e da negação de direitos com vistas a superar esses processos excludentes. Nessa diretiva, em sintonia com nossa linha argumentativa, acrescentamos que a Educação Popular “[...] é uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, *resiste a uma tal colonização*” (BRANDÃO, 2013, p. 12, grifo nosso).

Na perspectiva de uma resistência e contrahegemonia ao prisma colonizador, lembramo-nos de Santos (2009) que ao trazer a proposta da Epistemologia do Sul em seus escritos e nas linhas de seu pensamen-

to, chama atenção aos processos excludentes que ocasionaram formas colonizadoras de relações sociais, culturais e educacionais. Em sua crítica ao pensamento abissal e pondo em evidência a ecologia de saberes para pensar o Sul, problematiza a forma como práticas dominantes e ações hegemônicas foram presentes na cena social e política, subalternizando povos e hierarquizando culturas e saberes, expressando, no contexto societário, quais conhecimentos eram válidos.

De tal modo, a abordagem de Santos (2009) em torno da Epistemologia do Sul, traz à baila culturas e saberes negados, práticas de vida excluídas, em detrimento de uma ótica universalizante. Assim, uma proposta pedagógica que pensa a partir do Sul postula questões tais como a participação popular, que é fundante na Educação Popular, a emancipação a partir do enfoque crítico reflexivo dos sujeitos educativos e a culminância de ações inclusivas que permitam o diálogo intercultural entre os saberes do campo e escolar, assim como das populações do campo e outros povos e culturas não campesinas.

Considerando o exposto, pensamos que a ótica da Educação Rural, seus modos de educar e formas de ensinar trilharam por uma perspectiva abissal, negando a diversidade étnica, cultural e social do campo, não notabilizando o painel multifacetado que apresenta como um valor social, histórico, humano e cultural. Em contraposição, pensar o rompimento com um olhar colonizador direcionado ao campo em uma perspectiva pedagógica ao Sul, a partir de um debate em que se entrelaça a Educação do Campo e a Educação Popular, incide na busca da participação social dos povos do campo e na construção de uma educação que busca primar pelo sujeito social do campo na conformação de seus conhecimentos, realçando o saber local como uma forma de reconhecer os valores humanos e vivenciais que o campo apresenta em sua consubstancialidade, apontando para novas nuances sociais e políticas. Tal debate possibilita pensar um redesenho das práticas educativas, sociais e políticas que colocam em relevo os sujeitos humanos do campo, não na condição de subalternos, mas vistos como sujeitos de direito que transformam suas vidas através e a partir de suas lutas e resistências.

Assim, a Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular ao prospectar práticas educativas embasadas na ação contrahegemônica que possam motivar ações coletivas e as mobilizações políticas e sociais desenvolvidas pelos povos do campo, permite desvelar posturas herméticas como as que vêm sendo praticadas no decorrer da história social

brasileira. De tal modo, a referida interface pode postular práticas e propostas pedagógicas inclusivas, possibilitando que sejam valorizadas, no campo, metodologias participativas e experiências educacionais em que, nos tempos pedagógicos, o trabalho docente seja organizado, tendo em vista uma aprendizagem coletiva em que os povos do campo sejam vistos como sujeitos de resistência e de direitos. Nesse entrelace, constrói-se uma educação que contribui com mudanças para o campo e a maneira como é compreendido. Nesse sentido, considerando a Educação Popular enquanto uma educação problematizadora, destacamos que:

[...], a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (FREIRE, 2011, p. 102, grifo do autor).

Mediante o exposto, pensamos que enquanto educação afinada a uma perspectiva bancária, a Educação Rural é perpassada pela manutenção da compreensão hegemônica de campo a qual referenciamos anteriormente. Em contrapartida, em diálogo com a Educação Popular ancorada em um prisma problematizador das realidades, a Educação do Campo, partindo do entendimento de que as opressões e desigualdades sociais são construções históricas, pauta-se na superação de tal realidade e, assim, pode possibilitar ao educando a conscientização de si, de seu universo vivencial e do significado do território. Nesse sentido, uma educação pensada em uma ótica problematizadora, conforme Freire (2011, p. 101) “[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens”. Nesse prisma, dialogamos com Freire (2002) quando ressaltando a educação como uma ação cultural, libertadora e conscientizadora mostra que:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação é um processo especificamente e exclusivamente humano. (FREIRE, 2002, p.77).

Tal conscientização é possível se as subjetividades do educando campesino, assim como as histórias locais que integram o percurso de vida, de prática e de ação social estejam inclusas na escola. Conscientizar para a prática de vida, considerando a autonomia do educando dentro do que Freire (2002) chama de uma ação cultural libertadora, traz possibilidades de reafirmar as identidades dos povos do campo, seus saberes longevos talhados na oralidade, construídos e reconstruídos pelas memórias ancestrais.

Nesse sentido, remetemos a compreensão de que “Afim, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder?” (BRANDÃO, 2012, p. 7). Se a palavra dissertada no âmbito da Educação Rural em uma ótica bancária, em sua desconexão com o campo, contribuiu para consolidar um olhar colonizador para o território, pensamos, em interface com o exposto por Brandão (2012), que a Educação Popular possibilita à Educação do Campo utilizar a palavra na contrahegemonia, de modo a, dialogicamente, pronunciar as memórias, histórias e saberes dos povos do campo, descolonizando assim os olhares para o território.

Em tal diretiva, temos em vista que uma sociedade democrática democratiza a educação como prática não apenas social, mas de existência humana, do bem-viver de seus educandos, em que a diversidade de saberes de seus povos como por exemplo os do campo, não está à parte, mas inclusa, porque é nela que reside a riqueza social, humana e cultural das populações. Assim sendo, a Educação Popular e a Educação do Campo permitem pensar uma educação que tece um olhar ao Sul e descoloniza projetos colonizadores de povos e suas histórias, desenvolvendo o educando numa dimensão humanística e humanizadora, solidária, que trabalhe a esperança de mudança e que possa romper com pensamentos herméticos, com modelos fabricados à deriva do coletivo do campo e suas proposituras, considerando a dimensão da perspectiva da luta e da resistência.

Nesse sentido, frente aos desafios que são apresentados na configuração social contemporânea e mediante a uma trajetória de colonialidade de poder (QUIJANO, 2005) que engendrou formas de viver, de falar, de comportamentos, crenças e hábitos díspares das experiências históricas e sociais das populações do campo, é importante discutir sobre as fronteiras sociais e políticas frente à perspectiva de emancipação social reinventadas na força das bandeiras dos movimentos sociais. De tal modo, a partir de uma linha de pensamento cuja travessia epistemológi-

ca pensa o Sul como lugar de transformação social, partindo de um olhar contrahegemônico, pensamos que o diálogo entre a Educação Popular e a Educação do Campo traz novas perspectivas diante dos enfrentamentos educativos, de modo que permite pensar/construir processos educativos que possibilitam a crítica à violência territorial, epistêmica e cultural e mobilizam saberes e olhares que sinalizam para uma forma e modo de educar no/do campo descolonizadora, conscientizadora e humanizante.

## **Considerações finais**

O presente artigo, partindo de múltiplas reflexões sobre o campo, a educação, as trajetórias sociais e históricas dos povos do campo, articulou a Educação Popular a Educação do Campo para pensar uma educação que, a partir do Sul, provoque rupturas com um olhar colonizador historicamente direcionado ao território. Para isso, iniciamos destacando as configurações latifundiárias sobre as quais o Brasil foi constituído e suas ressonâncias nas formas de pensar o campo, seus povos e as ações de resistência.

Em seguida, apresentamos a Educação do Campo como uma perspectiva contrahegemônica à lógica da Educação Rural, buscando outro olhar para o campo, visibilizando os saberes, contradições e conhecimentos produzidos no território. Evidenciamos como a Educação Popular e a Educação do Campo possuem aproximações do ponto de vista de seus elementos constitutivos, principalmente, no que se refere ao seu caráter político, alicerçado no compromisso com a libertação dos oprimidos e na construção de uma educação a partir dos seus sujeitos e não de um olhar externo excludente e homogeneizador.

Em continuidade, mediante o exposto, percebemos que a Educação Popular no contexto da Educação do Campo permite olhar o campo a partir do Sul, de modo a repensar olhares colonizadores legados ao território, compreendendo-o em suas historicidades e visualizando os cotidianos e as trajetórias de luta dos seus povos. Assim, pensando o campo e suas transformações sociais no decorrer da história social brasileira, a Educação Popular em interface com a Educação do campo permite pensá-lo, como território de resistência, de mudanças decorrentes das lutas alçadas pelos povos do campo e dos movimentos sociais.

Destacamos que a relação entre movimentos sociais e povos do campo modificou o cenário histórico e social brasileiro, possibilitan-

do novas conformações sociais tanto na reconfiguração do território do campo, quanto do ponto de vista das bandeiras de lutas, das metas e das formas de resistência. Através de tal relação podemos considerar que as conquistas tidas como a construção da Educação do Campo foram ocasionadas a partir desse diálogo. Ou seja, os movimentos sociais que eclodiram no campo trouxeram e permitiram aos povos do campo repensar o seu lugar de direito o que fez com que houvesse um redimensionamento, por exemplo, no que se refere à educação.

Assim sendo, compreendemos que descolonizar práticas educativas que engessam histórias de vida, que alijam memórias, que fazem do currículo proposto e praticado um espaço de poder hierarquizador, colonizando histórias de sujeitos que lutam pelo imperativo de suas liberdades de fala, é a proposta de uma epistemologia que pensa a partir do Sul, transgredindo espaços fechados e abrindo canais de possibilidade para o diálogo nas diferenças. Portanto, os entrelaços entre a Educação Popular e a Educação do Campo permitem olhar o campo ao Sul, percebendo que a experiência social de ser do campo e de estabelecer conexões com o território não só possibilita a socialização de saberes, a sociabilidade na convivência, mas traz marcas indeléveis de sujeitos humanos, sociais e culturais que na luta política por seus direitos sociais e pertencimentos, constroem suas trajetórias frente à exclusão social e rompem com a lógica colonizadora.

## Referências

BATISTA, M.S.X. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de Educação do Campo. In: BATISTA, M.S.X. (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011. p. 45 – 66.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, C.R. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, R. D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 9 – 14.

BRASIL. **Decreto n 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 4 nov. 2010.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 10 – 31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Inca; MDA, 2008. p. 67 – 86. (Coleção por uma Educação do Campo, n 7).

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación Popular: trayectoria y actualidad**. República Bolivariana de Venezuela: Imprenta Universitaria – UBV, 2011.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 32 – 53. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Inca; MDA, 2008. p. 39 – 66. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 7).

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, S. M. S. A.. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 63 - 74. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LÓPEZ, R.E.Z. La Educación Popular, apuesta política por la transformación de la realidad. **Revista América Latina em movimento** – Educação

Popular para reinventar la democracia. Quito, Equador, ano 42, n 533, p. 1-2, jun, 2018. Disponível em: <http://www.alainet.org/es/revistas/533>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARTINS, J.S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MEJÍA, M. R. **Educação e Pedagogias Críticas a partir do Sul**: cartografias da Educação Popular. Tradução de Maria Angélica Lauriano; Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MELO NETO, J.F. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. *In*: ROSAS, A.S.; MELO NETO, J.F. (org.). **Educação Popular** - enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 2, p. 15 – 33.

PALUDO, C. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. *In*: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, M.T. (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 64 – 76.

PEREIRA, A.A. Por uma escola camponesa. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora UFPB, 2011, p. 341 - 354.

PRADO, A.A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995, p. 5 – 27. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55/56>. Acesso em: 24 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227 – 278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 22 out. 2019.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: Agosto/2019

Aceito em: Março/2020