

SOMOS BRASILEIROS E, TAMBÉM, SOMOS LATINOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONFORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA E IDENTIDADE LATINO-AMERICANAS

Lia Pinheiro Barbosa¹

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Social Research Institute – Chulalongkorn University (CUSRI)

RESUMO

O artigo analisa o papel da educação e da *práxis* política das lutas sociais da América Latina na construção da consciência e identidade latino-americanas. O enfoque analítico parte de dois processos sócio-históricos: 1) a construção da consciência e da identidade latino-americanas a partir da luta popular, da teoria social e do pensamento pedagógico latino-americano e caribenho; 2) a materialidade da conformação dessa consciência e identidade no projeto educativo-político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Identidade e Consciência Latino-Americana; Campesinato; Ontologias originárias; Epistemologias.

WE ARE BRAZILIANS AND WE ARE ALSO LATIN AMERICANS: EDUCATION FOR AND BY THE COUNTRYSIDE AND THE CONFORMATION OF A LATIN AMERICAN IDENTITY AND CONSCIOUSNESS

ABSTRACT

The article analyzes the role of education and political praxis in Latin American social struggles in the construction of Latin American consciousness and identity. To this end, the analytical approach is based on two socio-historical processes: 1) the construction of Latin American consciousness and identity based on popular struggle, social theory, and Latin American and Caribbean pedagogical thought; 2) the materiality of the shaping of this consciousness and identity in the educational-political project of the Landless Rural Workers Movement (MST) and Education for and by the Countryside.

Keywords: Education for and by the Countryside; Latin American Identity and Consciousness; Peasantry; Original Ontologies; Epistemologies.

SOMOS BRASILEÑOS Y, ADEMÁS, SOMOS LATINOS: LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA CONFORMACIÓN DE UNA IDENTIDAD Y CONCIENCIA LATINOAMERICANA

RESUMEN

El artículo analiza el papel de la educación y la *praxis* política de las luchas sociales en América Latina en la construcción de la conciencia y la identidad latinoamericanas. Para ello, el enfoque analítico parte de dos procesos sociohistóricos: 1) la construcción de la conciencia y la identidad latinoamericanas a partir de la lucha popular, la teoría social y el pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño; 2) la materialidad de la conformación de esta conciencia e identidad en el proyecto educativo-político del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y de la Educación del Campo.

¹ Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pós-doutora em Estudos do Sudeste Asiático pela Chulalongkorn University. Docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Centro de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), Fortaleza, Ceará, Brasil. Pesquisadora Visitante no Social Research Institute – Chulalongkorn University (CUSRI), Bangkok, Tailândia. Bolsista PQ2-CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Pensamento Social, Ontologias e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e no Caribe. Endereço para correspondência: Rua Pedro Rufino, 135, Varjota, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60.175-100. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>. E-mail: lia.barbosa@uece.br

Palabras clave: Educación del Campo; Identidad y Conciencia Latinoamericanas; Campesinado; Ontologías Originales; Epistemologías.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o papel da educação e da *práxis* política das lutas sociais da América Latina na construção da consciência e identidade latino-americanas. Para tanto, o enfoque analítico parte de dois processos sócio-históricos: 1) a construção da consciência e da identidade latino-americanas a partir da luta popular, da teoria social e do pensamento pedagógico latino-americano e caribenho; 2) a materialidade da conformação dessa consciência e identidade no projeto educativo-político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Educação do Campo.

As análises-sínteses apresentadas no artigo decorrem, primeiro, do acompanhamento direto de experiências educativas e pedagógicas do MST ao longo de mais de duas décadas. Em segundo, das reflexões teórico-metodológicas e sócio-políticas tecidas durante a realização da Disciplina “Educação Rural e Educação do Campo na América Latina”, uma iniciativa da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (REDE PEC-MS).² Particularmente, aprofundo a abordagem realizada durante a aula, por mim ministrada na disciplina, e que teve por eixo formativo o “Pensamento Educacional Crítico na América Latina”.

Herdeiro das lutas camponesas e revolucionárias da América Latina e do Caribe, o MST constrói sua identidade política como movimento agrário latino-americano e internacionalista. Em uma trajetória de mais de 40 anos, o MST pauta a questão agrária e a privatização da terra a partir de uma análise dialética acerca da histórica problemática do latifúndio da terra e sua relação com a alienação material, subjetiva e cultural da classe trabalhadora indígena, camponesa, negra e popular.

A negação do direito à terra para a garantia de uma existência material é acompanhada por uma segunda negação, qual seja, a do direito à educação, o que implica, diretamente, no arrebatamento do direito do povo à aprendizagem da escrita, da leitura e de uma reflexão crítica em diálogo permanente com sua própria experiência social. Em outros termos, o acesso à

² A disciplina foi ministrada em rede, no segundo semestre de 2024, envolvendo Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das seguintes universidades: Universidade Estadual da Bahia (UNEB – PPGEduc), Universidade Estadual do Ceará (UECE – PPGEEN), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – PPGED), Universidade Federal da Paraíba (UFPB – PPGE), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB – PPGEDUCAMPO) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP – PPGED). Além destas universidades, participaram da disciplina professores(as) convidados(as) de outras universidades latino-americanas e caribenhas dos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Equador, Peru e Venezuela.

educação é um momento primordial de construção de uma consciência crítica oriunda de sua própria análise e síntese sobre sua experiência histórica de opressão vivenciada como sem-terra.

Ao se propor a concepção de um projeto educativo para a classe trabalhadora do campo, o MST fincou a bandeira da defesa da terra e da Reforma Agrária Popular em estreito vínculo com a reivindicação do direito à educação e à escola para o campesinato. Conforme Maria de Jesus dos Santos Gomes, do Setor de Educação do MST – Ceará:³

Para o Movimento, não basta só o acesso à educação, só o direito. Nós entendemos que se faz necessário a construção do projeto educativo com o protagonismo dos sujeitos, com os sujeitos construindo essa educação. Nós dizemos, assim, que nós somos herdeiros de todas as experiências educativas que a classe trabalhadora construiu historicamente.

Nessa caminhada de construção de um projeto educativo, o MST consolidou uma consciência histórico-política que prima por uma reapropriação cultural como movimento social agrário latino-americano. O que isto significa? Fundamentalmente, erigir uma concepção educativa e pedagógica que enraíze, no campesinato, o fortalecimento do *ethos* identitário com a terra e a cultura camponesa, o que pressupõe a superação da “cultura do vazio e do esquecimento” (Bogo, 2009) impostos pelas dinâmicas materiais e subjetivas do latifúndio da terra. Nesse marco, a Educação do Campo é a materialização de um projeto educativo próprio de reapropriação cultural, ao colocar à lume uma formação que recupera e fortalece as ontologias e epistemologias dos povos do campo na construção do conhecimento. Em sua mediação pedagógica, a Educação do Campo revigora a apreensão do campo como um território de construção de cultura e para a vida. Além disso, o processo formativo consolida, paulatinamente, uma consciência e identidade latino-americanas no encontro dialógico e dialética com sua própria história.

Nesse sentido, o artigo visa apresentar o papel educativo e formativo da Educação do Campo na conformação de uma consciência e identidade latino-americanas, a partir dos seus fundamentos ontológicos e epistêmicos na luta em defesa da terra, da Reforma Agrária Popular, da escola, da agroecologia, da soberania alimentar e de outro projeto de campo.

ADENTRAR A NUESTRA AMÉRICA – A AMÉRICA LATINA

*Lo pasado es la raíz de lo presente
Ha de saber lo que fue,
porque lo que fue está en la raíz de lo que es.*
José Martí

³ Documentário “La Educación en Movimiento”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNslj3lzhg&t=416s>

A história sociopolítica da América Latina e do Caribe é marcada por uma multiplicidade de rebeliões, lutas, resistências e revoluções articuladas por diferentes movimentos indígenas, camponeses, da diáspora africana e de organizações populares, do campo e da cidade. Desde as prístinas lutas anticoloniais e revolucionárias até aquelas que são parte da nossa história contemporânea, o horizonte de emancipação conjuga, de forma indissociável, o sonho de libertação, entendido como uma ruptura radical com os sistemas de opressão, exploração e apropriação da ordem colonial e capitalista instituídos historicamente em nossa região. Nesse caminhar histórico, a busca de uma identidade regional sempre esteve presente: como (re)construir uma consciência e uma identidade latino-americana e caribenha em contextos pós-coloniais, porém, como ato disruptivo da marca colonial, que nos assignou um lugar regional marginal e periférico na geopolítica internacional durante o período colonial e no capitalismo.

No pensamento social e na teoria social latino-americana e caribenha encontramos uma vasta e profunda produção intelectual acerca da construção dessa consciência e identidade e, nela, também a retomada e a defesa das prístinas identidades existentes antes das colonizações, impulsionadas pelos povos originários e a reivindicação de seu reconhecimento como povos do *Abya Yala*. Mais recentemente, a *América Ladina* é incorporada a essas discussões e produções intelectuais, ao se recuperar os escritos da socióloga brasileira Lélia González (2020) em sua elaboração conceitual, ao destacar as heranças africanas e indígenas intrínsecas à experiência e vivência histórica de resistência e de produção cultural desses povos e que conformam nossa identidade cultural e política em contraposição à identidade referenciada em uma matriz unicamente eurocêntrica.

No processo de construção da consciência e de uma identidade latino-americana e caribenha, a resistência popular, i.e., do povo, faz caminhar em nossa memória histórica dois conceitos primordiais da história integral da América Latina e do Caribe: TERRA E LIBERTAÇÃO. Mais que palavras, ambas constituem conceitos que dotam de sentido a elaboração de uma concepção própria de um projeto de emancipação popular.

Mas em que consiste a concepção de *Terra e Libertação* na tradição das nossas lutas populares latino-americanas e caribenhas? A recuperação da Terra diz respeito à retomada do território colonizado, submetido historicamente à expropriação e à apropriação dos modos de produção e reprodução da vida, ao se tornarem propriedade privada e se impor uma condição de

cativo e subalternizado; representa, ainda, o *retorno à terra, ao telúrico*, ao enraizamento do *ethos* com a terra na constituição de uma identidade e cultura próprias.

A *Libertação*, por sua vez, remete diretamente à ruptura radical das amarras da escravidão, da condição sócio-histórica de *ser cativo do corpo e do pensamento*; revela a libertação enquanto expressão ontológica do ser reconhecido como um Ser Social, dotado de um pensamento e uma cultura; de *ser-mais*, como diria Paulo Freire (1987). Ambas, *Terra* e *Libertação* sempre se fizeram e se fazem presentes como horizonte político das lutas dos povos originários, afrodiáspóricos, do campesinato e movimentos sociais populares, e sobre as quais se erigem os fundamentos da teoria social, do pensamento educativo-pedagógico e da *práxis* política latino-americana e caribenha para uma emancipação humana e da natureza.

Conforme analisava Paulo Freire (1987), o analfabetismo traduziu a crueldade de impedir um aspecto fundamental do ato ontológico inerente ao ser humano, qual seja, sua capacidade criadora, de construção de um ato reflexivo que o conduziria à assunção de uma consciência crítica acerca das múltiplas faces da opressão. Freire primava pela busca de uma resposta educativa e pedagógica capaz de superar o analfabetismo como alienação cultural e subjetiva. Na abordagem da filosofia da cultura, Enrique Dussel (1984) argumenta que, nos processos de libertação dos povos latino-americanos e caribenhos, a cultura popular, sobretudo a cultura popular revolucionária, tem um papel fundamental como expressão estética e como uma “simbólica da libertação”.

No âmbito do pensamento pedagógico latino-americano e caribenho, José Martí e Simón Rodríguez foram pioneiros, no século XIX, ao assentaram as bases da história das ideias pedagógicas, apresentando-nos conceitos essenciais para uma concepção própria do nosso processo de libertação e emancipação, a saber (Barbosa, 2021a): Educação Popular, Descolonização do Pensamento, Poder Popular e Ética. Para ambos os pensadores, estas são categorias que articulam os valores morais, éticos, a intencionalidade política, a mediação pedagógica e a concepção do sujeito pedagógico latino-americano que toma para si a tarefa histórica de conceber os sentidos da formação humana em um horizonte emancipatório.

Para Simón Rodríguez (2007), a concepção e a construção nacional de um projeto educativo deveriam assumir, como princípio primordial, uma dimensão popular, sendo responsabilidade do Estado erigir instituições educativas que conduzissem à leitura crítica de mundo e à capacidade de fomentar ideias e interpretá-las, atributo de um espírito culto e

emancipado. Nas palavras do educador venezuelano (Rodríguez, 2007, p. 88): “¿Que leerá el que no entienda los libros? ¿De que hablará el que no tiene ideas?”.

Por sua vez, José Martí (1977) considerava que a capacidade de desenvolver o próprio pensamento filosófico e político – *pensar com cabeça própria* – era condição imprescindível à construção do pensamento crítico, fomentando ideias e valores para a revolução político-cultural latino-americana e caribenha. Em sua clássica obra “Nuestra América”, Martí (1977) apela a um despertar da América Latina e do Caribe para pensar em si mesma, num processo de descolonização do pensamento e de reconfiguração dos nossos referentes socioculturais, numa perspectiva latino-americana e caribenha, um elemento necessário, especialmente nos processos políticos e na arte de governar. Conforme o pensador cubano, consolidar uma ideologia educacional e pedagógica com um fundamento filosófico próprio fazia parte do labor político de uma releitura da América Latina e do Caribe por eles mesmos, com o intuito de promover um autoconhecimento no âmbito da sua formação sociocultural e numa dimensão histórica e política.

Na perspectiva de Martí (2011), um continente apregoadado, durante mais de três séculos, por uma ordem social que negava o direito dos seres humanos ao exercício de sua razão, apresentava um desafio de fundo: a superação de um regime colonial não se limitava à promulgação da independência política das nações, isto é, não residia numa mudança de forma, mas em uma mudança de espírito. Do mesmo modo, Manuel Bonfim (2005) argumentava que um dos males de origem da América Latina, decorrentes da colonização ibérica, era a assimilação incondicional do pensamento ibérico, o que nos privava da capacidade criativa de um pensamento sociocultural e político próprio.

De acordo com José Martí, a educação em “Nuestra América” deveria ser concebida como um *projeto histórico de conhecimento* para uma apreensão e interpretação crítica da realidade do continente e de suas contradições, a partir dos seus fatos históricos e da *práxis* política dos seus povos - povos originários, negros, brancos, mestiços. Aqui reside um princípio pedagógico martiniano fundamental, qual seja, o de prefigurar o processo educativo como um momento de reconstrução da unidade social, isto é, da unidade de um povo, cuja história está profundamente marcada por um estado de separação, enraizado em um *ethos* étnico-cultural e de classe. Em outros termos, a colonização provocou uma separação dos povos de sua própria história e de suas matrizes ontológicas e epistêmicas, como referentes primordiais de sua cultura e identidade social (Barbosa, 2021b; 2025).

Nas origens da Ilustração latino-americana e caribenha, Simón Rodríguez e José Martí defenderam a construção de um projeto educativo como assimilação criadora da cultura e de seus valores universais, precursora de um povo livre, uma vez que fomentaria a liberdade de pensamento e a capacidade de gerar ideias. As verdadeiras repúblicas seriam construídas sobre a igualdade política entre homens e mulheres, o que só seria possível com a extensão do direito à educação para o povo, uma Educação Popular. No entanto, esta não deveria restringir-se a uma concepção de educação instrutiva, mas assumir um caráter emancipatório (Barbosa, 2020).

De Simón Rodríguez e de José Martí, herdamos, ao menos, dois aprendizados iniciais: a) que temos uma identidade e cultura próprias como povos latino-americanos e caribenhos; b) que qualquer projeto educativo erigido em nosso continente teria de propor uma formação libertadora, descolonizadora, anticolonial e anti-imperialista, no sentido de reconstruir, apreender e divulgar o conhecimento proveniente dos detalhes (conhecidos e desconhecidos) de nossa própria história e de acordo com as necessidades que emergem da vida cotidiana do seu povo.

Enquanto formação cultural, deveria fomentar o princípio da alteridade, no sentido de enaltecer todas as culturas e seus conhecimentos, como herança de uma cultura universal erigida pelo legado patrimonial de cada civilização. Além disso, se fazia premente promover uma educação que desperte, nos corações e mentes do povo latino-americano e caribenho, o orgulho de sua história, em especial, da histórica resistência e das lutas que fazem parte do tecido social e político da nossa região (Barbosa, 2021a). Esses são princípios primordiais para a construção de uma consciência histórica latino-americana e caribenha, passo fundamental para assumir uma identidade fincada na América Latina e no Caribe.

Os princípios educativos, filosóficos e políticos do pensamento pedagógico latino-americano e caribenho foram basilares no processo de construção e consolidação de uma consciência e de uma identidade latino-americana e caribenha, inspirando os processos revolucionários e as lutas populares do continente. A trajetória da Educação Popular é um exemplo vivo dessa *práxis* político-pedagógica, que coloca em movimento uma pedagogia da luta social, semeada nos princípios da Pedagogia do Oprimido, da Teologia da Libertação e da Filosofia da Libertação. Enquanto movimento cultural e político, esse conjunto de experiências educativo-políticas tecidas em diferentes países da nossa região constroem, coletivamente, uma educação libertadora, edificada por um sujeito pedagógico-latino-americano e caribenho, com um pensamento próprio, com um método analítico e um vasto campo conceitual que aporta à

abordagem das problemáticas socioculturais, políticas e econômicas globais (Villasmi Socorro; Ramos; Barbosa, 2020; Jara, 2020).

A concepção de uma educação para a libertação erigida no chão da luta anticolonial, em defesa da terra e da reforma agrária, do acesso à escola, do direito à participação política e democrática, entre outros direitos, está presente na elaboração intelectual de uma série de pensadoras e pensadores, construtores(as) de uma teoria crítica da educação e de um pensamento pedagógico latino-americano e caribenho centrados no debate sobre o papel da educação e da pedagogia na formação de um sujeito histórico-político e de um projeto social emancipatório mediado por uma pedagogia da libertação.

Do mesmo modo, as lutas travadas em diferentes períodos históricos, são um exemplo de uma obra pedagógica que se transmuta na reconstrução da nossa história na luta popular, indígena, negra e camponesa. Os povos originários, camponeses e afrodiáspóricos erigiram uma concepção própria de educação e elaboraram uma teoria social genuína para reafirmar a centralidade de suas matrizes ontológicas e epistêmicas e sob quais parâmetros concebem sua identidade sociocultural e política, em estreito vínculo com a construção de um projeto político para a emancipação popular. No âmbito das lutas latino-americanas e caribenhas, de base indígena, camponesa, negra e popular, o alcance da emancipação humana pressupõe a assunção de uma consciência crítica, de caráter histórico. Este processo requer a reversão de uma formação sociocultural de dupla natureza: a decorrente da colonização ibero-lusitana e, em segundo lugar, aquela advinda da consolidação do paradigma moderno capitalista, ambos processos socio-históricos de alienação material e subjetiva.

O MST, em sua trajetória de construção de uma concepção própria de projeto e processo educativo, incorpora os fundamentos, princípios e matrizes formativas do pensamento pedagógico latino-americano, caribenho e socialista, com o fito de consolidar uma formação humana de base emancipatória e em diálogo com as problemáticas e fenômenos históricos vivenciados pelo campesinato. A Educação do e no Campo é fruto desse processo e se constitui, em concreto, no locus de reapropriação cultural na conformação de uma consciência e identidade latino-americanas, notadamente nas escolas do campo e nas demais escolas de formação política do MST.

A Educação do Campo e o retorno à terra: das nossas ontologias à nossa América Latina

Essa terra pra mim
Ela é minha mãe, ela é minha filha
É minha irmã, é tudo na minha vida
Eu não aceito agressão na terra que nós lutemo por ela.
Chiquinha Lovato – Matriarca da Luta pela Terra
Assentamento Lagoa do Mineiro
Itarema – Ceará.

O processo formativo e educativo é a espinha dorsal da subjetividade política e da identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST erigiu uma concepção própria do processo educativo e pedagógico que se materializa em uma diversidade de experiências que vão desde as Campanhas de Alfabetização, as Escolas Itinerantes, as Cirandas Infantis, as escolas de formação política e agroecológica, entre tantas outras escolas coordenadas pelo MST nos diferentes estados brasileiros onde tem presença. Nesse acúmulo histórico, a concepção da categoria *Educação do e no Campo* foi um passo importante na abertura do diálogo nacional sobre a relação campo-cidade no Brasil, especialmente no que diz respeito ao legado colonial e escravista para as comunidades rurais e no processo de sua integração social à sociedade brasileira.

O ato de reivindicar o direito à educação para a diversidade de povos que vivem no campo estava diretamente atrelado à estratégia do direito à terra e à Reforma Agrária Popular. Fruto de uma síntese crítica acerca da história da educação em nosso país, o MST identificava as consequências para essa diversidade de povos: a negação do direito de acesso a uma formação escolar integral, decorrente de uma precária política nacional de educação para as zonas rurais, definida pelo Estado brasileiro como *Educação Rural*. Como contraponto, era urgente avançar, em diálogo com o legado do pensamento pedagógico latino-americano, caribenho e revolucionário, na concepção de uma educação para a libertação e a emancipação humana. O horizonte formativo da Educação do Campo demandava o aprofundamento crítico em relação à concepção de escola, de currículo, dos tempos pedagógicos, dos conteúdos disciplinares, do material didático, da formação de educadores(as), entre outros elementos imprescindíveis para um processo educativo de base popular e voltado à disputa hegemônica de uma Política Nacional de Educação para os povos do campo (MST, 2006).

Isto não seria possível se não se abrisse um debate nacional sobre a nossa própria história, em uma reflexão crítica que articulasse, dialética e simultaneamente, a questão agrária e a questão educacional como uma problemática sociohistórica comum. A luta pelo direito à terra, pela plena realização da Reforma Agrária Popular exige outra concepção educativa e pedagógica para os

povos do campo. Para o MST, reivindicar o pleno direito de acesso a uma formação educativa deveria ser um debate que envolvesse outros movimentos sociais agrários, organizações populares, universidades e o poder público.

É com esse espírito que foram realizados o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, e as duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004, respectivamente. Esses três eventos constituíram um momento histórico inédito no Brasil em que os sujeitos do campo reivindicaram, na agenda política nacional, uma concepção de educação vinculada a seus saberes e conhecimentos, a seus valores, sua cultura, sua identidade e, principalmente, como um projeto de campo, de fortalecimento de suas especificidades históricas e que atendesse as suas demandas de ordem sociocultural, política e econômica. Constituiu, em si, o encontro de vozes que exigiram do Estado brasileiro a legitimidade do acesso à educação e a defesa da Educação do Campo como princípio e projeto político popular. No Documento Base para a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, se destaca (Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 1998, p. 05, grifos da autora):

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, **de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade.** No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, **camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção.** Nesta lógica, não haveria necessidade de **políticas públicas específicas para estas pessoas,** a não ser **do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade,** e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje, retrata bem esta visão. (...) É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, tendo como **principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país.**

Na história social e política do país, enraizou-se uma representação simbólico-ideológica em que o espaço urbano, a cidade e a vida urbana se afirmam como uma representação da identidade nacional, da modernidade, do progresso, da cultura, do desenvolvimento, das possibilidades de trabalho e do acesso a direitos. O campo ou as áreas rurais são entendidos como o antônimo, reduzidos a serem associados, no imaginário social, a espaços de atraso, do inculto, do inacessível.

Isso levou, na formação socio-histórica do Brasil, à construção de uma identidade nacional intimamente ligada ao colonialismo e ao colonialismo interno (González Casanova, 1969), que se concretiza por meio de um movimento de afirmação-negação na transição para a modernidade. A modernidade é associada à metrópole e a certas regiões do Brasil, como o Sul e o Sudeste, consideradas o berço do “desenvolvimento” político, econômico e cultural do país e reconhecidas

por suas “raízes europeias” e de uma reiterada afirmação de ser eurodescendentes, sustentada na profunda negação da presença indígena e negra em seus territórios. Isso também se vincula ao conceito de branquitude, associada ao espaço urbano, instruída e de ascendência europeia, ao tonar-se uma referência estética positiva do ideal de beleza, de inteligência, de padrão linguístico e autoridade moral. De maneira oposta, as regiões Norte, Nordeste e, em menor grau, Centro-Oeste são assimiladas no imaginário social como um lugar de atraso nacional, onde vivem os “índios”, os camponeses e a população negra e pobre. São descritas como regiões do atraso econômico e cultural, de pessoas que falam “engraçado e com sotaque”, lugares de fome e de famintos, de gente afeita à “vida fácil”, preguiçosa e que não gosta de trabalhar. Portanto, são o “fardo” que as regiões Sul e Sudeste carregam para garantir o “desenvolvimento” do país.

A afirmação da superioridade do Sul e do Sudeste do Brasil baseia-se historicamente na negação do papel histórico, político, cultural e econômico das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, sobretudo, na associação dessas regiões à miséria e à pobreza social, sendo as áreas rurais o epicentro dessa percepção e/ou assignação histórica. Consequentemente, o campo é negado como espaço de vida, de formação de identidade, produção e cultura. Como argumenta Roseli Caldart (2008), trata-se da produção histórica de uma “contradição inventada” entre campo e cidade. Essa representação se replica em âmbito nacional e sempre teve um profundo impacto na concepção de políticas públicas, na garantia e no acesso a direitos, culminando em uma dívida histórica que, no final do século XX, refletiu-se na ampla desigualdade regional, particularmente nas áreas rurais, que sofreram os maiores índices de analfabetismo, desnutrição, pobreza e exclusão social.

A formação sociocultural e política do Brasil não se difere dos demais países latino-americanos e caribenhos. Pelo contrário, está intrinsecamente ligada à história da América Latina e do Caribe, cuja narrativa dominante da história tem como marco fundacional os anos de 1492 e 1500, i.e., os anos das invasões espanhola e portuguesa, aqueles que demarcam nossa existência histórica como uma consequência do caráter “desbravador” dos europeus, ao cruzarem oceanos em busca de novos mercados e se depararem com os continentes do Sul Global. Uma narrativa histórica que exalta o espírito pioneiro dos europeus em sua empreitada civilizatória desses “povos bárbaros”, aqueles que passaram a ser nomeados de índios, negros ou de cor.

Conforme destaca León Portilla (1984), se fazia necessário recuperar a visão dos vencidos! Ao retomarmos a história da América Latina e do Caribe, na realidade, do *Abya Yala*, nossos

territórios tinham cultura, possuíam uma multiplicidade linguística, fundada em uma matriz ontológica e epistêmica pluriversa. As civilizações milenariamente aqui existentes possuíam um pensamento filosófico e científico próprios, uma riqueza linguística, que lhes conferiam a sofisticação conceitual e de abstração intelectual, de organização da vida política, econômica, espiritual, militar, científica, arquitetônica, além de outros referentes ontológicos e epistêmicos para as relações sociais e de convivência com o meio natural, todas elas expressão da diversidade civilizatória do *Abya Yala* (Porto Gonçalves, 2004; Barbosa, 2019).

Entretanto, o processo da invasão europeia e da instauração do regime colonial impôs o ontocídio (Barbosa, 2022), ou seja, a negação das matrizes ontológicas e epistêmicas dessas civilizações e o arrebato territorial legitimado por um discurso histórico de que os nossos territórios constituíam uma *terra nullius*, uma terra de ninguém, um território desprovido de cultura, uma terra incógnita, em palavras de Bonfil Batalla (1987), passível de “descobrir-se” e conquistar-se. O *a priori* deste “descobrir-se”, sob a ótica dos colonizadores, era um suposto vazio cultural a ser ocupado por aqueles que já se consideravam superiores em relação a nós. Essa foi a pedra angular que permitiu à Europa tornar-se o epicentro da cultura universal, que se impõe a partir das históricas tentativas de ontocídio e de epistemicídio próprias da violência colonial e que se perpetuam após nossos processos independentistas.

Essa narrativa histórica também se assentou do ponto de vista geográfico-espacial, ao introjetar a Europa e, posteriormente, o Norte Global, como o epicentro da cultura universal. Logo, seu atônimo deveria de ser, por excelência, o Sul Global, sudesenvolvido e de “precária” base cultural. Por outro lado, se reproduz essa narrativa histórica, desde os parâmetros geográfico-espaciais, nos contextos nacionais e regionais, ao definir quais são as regiões nacionais modernas e desenvolvidas e quais não, o que inclui as representações acerca da cidade e do campo, em que se consolida uma subjetivação colonial que coloca à margem, e em posição inferior, o espaço rural e, por conseguinte, suas populações, que passaram a ser consideradas expressão do arcaico, do atraso, do inculto. A *desindianização* (Bonfil Batalla, 1987) e a *descampenização* (Zavaleta Mercado, 2009) são faces desse processo histórico, sobretudo na permanente tentativa de homogeneização da sociedade para que se interiorize a subjetividade social do paradigma moderno e da racionalidade capitalista.

Em sua análise acerca do sistema educativo durante o período colonial e republicano, José Carlos Mariátegui (1928) destaca que as heranças coloniais foram absorvidas no processo

educativo. A educação nacional não tem um espírito nacional, mas, sim, um espírito colonial e colonizador, em que a escola se torna o espaço de mediação pedagógica para a legitimação, no campo simbólico-ideológico, da dialética colonial e de sobrevalorização dos referentes externos à cultura peruana e latino-americana. Ainda conforme Mariátegui, a oligarquia agrária e as burguesias nacionais concebiam as universidades e as escolas como *fábricas de homens de letras e de lei*, e o privilégio de acesso à educação persistia pela simples razão de que o privilégio da riqueza e da casta [classe social] persistia.

A socióloga *kaqchikel* Emma Chrix (2013), analisa que o processo educativo implementado pelas escolas religiosas tiveram o intuito de domesticar o corpo e o pensamento dos povos originários, e enraizar, no seio da sociedade, uma sociabilidade social baseada na hierarquia sustentada no binômio *corpo-cultura-superior versus corpo-cultura-inferior*, sendo esta representada pelos povos indígenas.

Por sua vez, Adriana Puiggrós (2006) demonstra que, durante a implementação dos sistemas educacionais modernos latino-americanos, a disputa de hegemonia baseou-se em um campo simbólico e ideológico que buscava homogeneizar o pensamento social. Penetrar essa esfera da formação humana garantiu a supremacia política e cultural de certos grupos estabelecidos no poder. Ao referirmo-nos ao campo simbólico e ideológico, estamos tratando, precisamente, da operação pedagógica que perfilou os processos identitários do continente, ou seja, quando se constroi e se assume uma consciência e uma identidade latino-americanas.

O Brasil é um caso *sui generis* desse processo. Há uma raiz mais profunda na relação dialética entre as diferenças regionais do país e no distanciamento do Brasil em relação aos demais países da América Latina e do Caribe. Em nosso contexto, cristalizou-se, na cultura nacional e seu imaginário social, uma associação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste como regiões predominantemente indígenas, negras e camponesas. Isto nos leva à uma problemática de fundo, relacionada a uma dupla negação: 1) a negação de nossas raízes indígenas e africanas na formação de nossa identidade nacional, resultado do epistemicídio e do ontocídio colonial e republicano; 2) a ausência de uma consciência latino-americana, decorrente de uma identificação da maioria dos países da região como países representativos de uma maior presença indígena e afrodiaspórica. Portanto, a negação interna da nossa matriz indígena e africana se reproduz externamente, ao também se negar uma identidade latino-americana por associá-la a essas identidades, à exceção da Argentina, Chile e Uruguai, que são reconhecidos como países de ascendência europeia, portanto,

de mútuo reconhecimento cultural. Replica-se, pois, a negação da dupla raiz indígena e africana e se reproduz uma espécie de reconhecimento entre pares em relação aos países da fronteira sul, excetuando o Paraguai por ser considerado um país majoritariamente indígena. A diferença do idioma também é, por vezes, assinalada como um fator de limitação na construção dessa identidade.

Na instauração de um projeto educativo, a burguesia nacional almejou consolidar uma identidade nacional à luz do paradigma ocidental moderno eurocentrado, sedimentando, no Estado brasileiro, uma sociabilidade baseada em uma identidade mono-étnica, ou seja, da sociedade branca e de uma elite (incluindo a elite intelectual) que aspirava reproduzir os ideários e valores do pensamento ilustrado europeu. Outro elemento a destacar é o fato de que, embora existissem escolas de ensino superior desde 1808, há uma fundação tardia das nossas universidades, como as pioneiras Escola Universitária Livre de Manaus (1909) e a Universidade Federal do Paraná (1912). A elite intelectual brasileira se formou, em muitas gerações, em universidades europeias, notadamente de Portugal e França, participando diretamente dos debates teórico-políticos e intelectuais correntes nesses países, o que constituiu um fator de assimilação cultural que incidiu diretamente nesse imaginário social de sobrevalorização da cultura europeia e de permanentes tentativas de reprodução cultural no Brasil.

Portanto, essa dupla negação – das raízes indígenas e africanas, e de uma identidade latino-americana - decorre das problemáticas irresolutas da história brasileira, sobretudo aquelas relacionadas às formas de integração dos povos originários e afrodiáspóricos na sociedade nacional, o que desencadeou, ao longo de mais de 400 anos, uma veemente negação de sua matriz indígena e africana na formação do povo brasileiro. Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1999):

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

A “disputa entre concepções de sociedade”, para o MST, está atrelada à reivindicação da Reforma Agrária Popular e cumpre um duplo papel: por um lado, representa a disputa de hegemonia com o capitalismo agrário para garantir a função social da terra e outro projeto de

campo; um retorno à terra, cujos sentidos de vida e produção remetem às formas de vida do campesinato. Nessa direção, a concepção de um projeto educativo próprio tem relação direta com a dimensão da cultura, no sentido de formação do *intelectual orgânico coletivo* que tomará para si a tarefa histórica de construção e consolidação de outro projeto de campo para os povos do campo.

Em uma dimensão ideológica, essa disputa de hegemonia se aproxima da acepção de Gramsci (1982), em relação ao papel da organização da cultura na prefiguração subjetiva dos processos sociais. A disputa hegemônica implica a capacidade de articular, no campo popular, uma reflexão crítica sobre os históricos processos de dominação na relação Estado-sociedade, enquanto se defende a proposta de um projeto político que estimule a formação de uma consciência de classe e a gênese de uma nova cultura política, imprescindíveis para a consolidação de uma direção política e moral que conduza um projeto de natureza emancipatória. A conformação de uma nova hegemonia requer a criação de uma vontade coletiva e a unidade da luta econômica, política e moral (Gramsci, 1975). Conforme o Documento elaborado para a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 09):

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Paulatinamente, a Educação do Campo tornou-se uma luta comum de outros movimentos sociais do campo, entre eles, a Via Campesina Brasil, um processo que permitiu o aprimoramento teórico-político de sua concepção, especialmente ao apresentar o caráter heterogêneo do campesinato brasileiro:

A Educação do Campo é um conceito novo, ou seja, é um dizer novo a respeito da educação que nós queremos e estamos lutando para ter. É um dizer que nasceu dos movimentos e das organizações sociais do campo, surgiu do meio das lutas de quem não se conforma com as coisas como estão. É um dizer que surgiu do meio dos sem terra, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragens, das mulheres camponesas, da juventude do campo, do meio das pastorais. (...) O ideário da Educação do Campo afirma a necessidade de duas lutas combinadas: (1) pela efetivação do direito e pela ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e (2) pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola ligada na história, na cultura e às causas sociais e humanas dos que vivem no campo (Via Campesina Brasil, 2006, p.27-28).

A articulação do debate educacional e político da Educação do Campo na esfera nacional representa essa disputa de hegemonia no âmbito da sociedade, ao exigir que o Estado brasileiro resolva, objetivamente, a problemática educativa nos contextos rurais para garantir a justiciabilidade do direito constitucional à educação para os povos do campo (Molina, 2008). Do ponto de vista do acesso à direitos, a Educação do Campo representa uma ruptura epistemológica da concepção moderna do direito e da cidadania, entendidos na esfera jurídica de forma restrita ao âmbito individual. Ao atrelar a reivindicação do direito constitucional à educação para os povos e fazê-lo de forma coletiva, os movimentos sociais do campo exigem ser reconhecidos como *sujeitos coletivos de direito*, com incidência na reconstrução de uma concepção legal dos direitos como parte das transformações (Santos; Barbosa, 2022).

Entretanto, ao demarcar a concepção *Educação no e do Campo*, o MST define as bases ontológicas e epistemológicas da concepção do projeto educativo que almeja consolidar em suas escolas: *no Campo*, na reivindicação de escolas localizadas nos territórios camponeses e para que seja garantido o direito de estudar em suas comunidades; *do Campo*, no sentido de que o processo educativo e formativo incorpore o acúmulo histórico dos saberes e conhecimentos do campesinato, dos povos originários e afrodiaspóricos, i.e., as matrizes ontológicas e epistemológicas que fundamentam esses conhecimentos. Na prática, reivindica-se uma articulação alterna, no âmbito da matriz curricular, entre o legado do conhecimento vernacular dos nossos povos e do conhecimento científico herdado das instituições escolares modernas.

Por outro lado, a Educação do Campo consolidou três processos e perspectivas (Barbosa, 2022): a) constitui um *movimento pedagógico* articulado pelo conjunto dos movimentos sociais do campo, com o intuito de inserir, no debate público, a reivindicação do direito à educação para os povos do campo; b) um *movimento político* de disputa hegemônica da dimensão pública do Estado, ao exigir o cumprimento legal do direito constitucional à educação e que o Estado assuma o compromisso de instituir, no âmbito da Política Nacional de Educação, a política pública específica para a Educação do Campo e c) é expressão de um *movimento teórico*, sobretudo por assentar as bases ontológicas e epistêmicas que definem a Educação do Campo para além do direito à escola, uma vez que se vincula a uma descolonização, ao primar pela recuperação e o fortalecimento do conhecimento camponês associado à um reapropriação cultural e a projeto sócio-histórico de conhecimento para o território dos povos do campo.

Como uma experiência educativa latino-americana, a Educação do Campo, enquanto movimento político, conceito, princípio e prática pedagógica, materializa um debate fundamental do pensamento pedagógico latino-americano, desenvolvido por Orlando Fals Borda (1986): a relevância histórica da resistência dos nossos povos na construção criativa de uma série de estratégias que garantiram a sua existência ao longo dos séculos e a não serem encapsulados em uma homogeneização social; a força histórica do campesinato no seu retorno à terra e da centralidade de retomarmos nossas raízes no telúrico, fundamento da nossa cultura. Como denomina o sociólogo colombiano, o raizal – do *ethos* dos povos originários e do campesinato - dotado de uma estrutura de pensamento e ação, e de ordenamento territorial que emana de uma existência milenária e anterior à sociedade moderna capitalista, cuja base ontológica e epistêmica é dela distinta.

A Educação do Campo é fruto desse processo sócio-histórico e cumpre um relevante papel na reapropriação cultural do campesinato em seu vínculo com a terra. Nesse processo formativo, a Educação do Campo visa a superação da dicotomia campo-cidade, a partir da valorização de nossa diversidade sociocultural. Nesse sentido, propicia uma formação educativa de maior abrangência, ao incorporar, à formação das infâncias e juventudes, a valorização da nossa formação sociocultural como sociedade brasileira, com o fito de uma ruptura com uma suposta superioridade regional instalada no imaginário social do país. Do mesmo modo, prima por consolidar uma consciência e identidade latino-americanas, por meio de uma articulação das dimensões ontológicas, epistêmicas e políticas da história da América Latina e das lutas do campo popular, com o intuito de soerguer o autorreconhecimento como povo latino-americano. A linguagem estética é uma das expressões desse processo educativo como mediadora pedagógica.

Somos brasileiros e, também, somos latinos: a Educação do Campo e a construção da consciência e identidade latino-americanas

Somos desta terra
Somos Companheiros
Somos brasileiros
e, também, somos latinos
Pátria de Martí e de Che Guevara
esta história não para
enquanto nascer um menino
Canção Luz da América – Ademar Bogo

O MST sempre teve uma reconhecida inserção política no contexto da luta agrária internacional, participando como articulador político em processos marcantes da histórica luta popular latino-americana e caribenha, como a *Campanha 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular* (1989-1992), a fundação da Via Campesina Internacional e da Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (da qual faz parte), nos diálogos geopolíticos internacionais com a Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América (ALBA) e no Fórum Social Mundial, além da co-construção das Brigadas de solidariedade internacional com o Haiti, Cuba, Venezuela e Palestina. Além disso, o MST também é um aprendiz das lutas sociais internacionalistas, resultado dos intercâmbios de sua base social para conhecer uma série de outras experiências da luta popular de diversos países.

Esse intercâmbio também acontece em suas próprias escolas, como as escolas do campo,⁴ a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENNF), o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra), o Centro de Formação e Capacitação Frei Humberto, a Escola Popular Egídio Brunetto, a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELLA), a Escola Milton Santos de Agroecologia, o Instituto Agroecológico Latino-Americano (IALA Amazônico), para citar algumas das escolas de formação do MST. Estas escolas são espaços que recebem uma diversidade de movimentos populares do campo e da cidade, de movimentos indígenas, feministas e da própria Via Campesina, constituindo-se em um ambiente de formação educativa e política de caráter latino-americano, caribenho e internacionalista por natureza.

O internacionalismo, o Diálogo de Saberes, a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004) e a Pedagogia do Território são princípios educativos e pedagógicos vivenciados nessas escolas (Barbosa et. al., 2025), proporcionando um ambiente de aprendizagens de caráter plurilíngue, em que o estudo, como princípio educativo, envolve a apropriação da história, da cultura, da luta de classes, da questão agrária, territorial, geopolítica, entre outros elementos da formação sócio-histórica dos países que compõem a América Latina e o Caribe. Durante os intercâmbios formativos, toda essa diversidade de movimentos participa da organicidade do MST e dos tempos educativos de suas escolas, momento de uma vivência concreta de um ambiente latino-americanista nos diálogos, nas trocas cotidianas, na escuta dos idiomas entre si, no estudo coletivo e no compartilhar das lutas, uma sociabilidade que propicia identificar elementos de uma luta em comum que forja a construção da consciência e da identidade latino-americanas.

⁴ As escolas do campo recebem pesquisadores(as) de diferentes países interessados em conhecer as experiências pedagógicas da Educação do Campo.

No retorno ao raizal, às nossas raízes, o MST, em conjunto com a Via Campesina Brasil, amplia as matrizes ontológicas e epistêmicas do campesinato, ao reconhecer que sua base social é conformada por uma diversidade de povos, cuja identidade se constitui a partir dos modos de ser, estar, pensar e pertencer a seus territórios: povos do campo, povos amazônidas, das águas, das florestas. Ao mesmo tempo, articula ao processo formativo a incorporação das matrizes ontológicas e epistêmicas dos povos originários e da diáspora africana, como um ato de reparação histórica e reivindicação ôntica, epistêmica e política. Durante o Seminário Terra, Raça e Classe,⁵ Divina Lopes, da Coordenação Nacional do MST, enfatiza:⁶

A gente chegou na síntese que para avançarmos na construção da Reforma Agrária Popular é preciso considerar a participação efetiva da nossa base social que é majoritariamente negra e de descendência indígena. Não é possível construir uma Reforma Agrária Popular se não tivermos clareza da importância negra e indígena na construção desse projeto. Por isso, uma das afirmações é que a nossa Reforma Agrária precisa enfrentar o racismo no nosso cotidiano, porque o racismo é uma das manifestações mais violentas na nossa sociedade. (...) a nossa Reforma Agrária Popular precisa ser antirracista e enfrentar o racismo, fazer com que a nossa base social se reconheça enquanto negra e indígena e que tenha coragem de assumir e de enfrentar todas as correntes que nos predem. Mas também como afirmação e síntese final desse seminário a gente compreende a Reforma Agrária Popular como uma reparação histórica.

O acúmulo histórico do MST enraíza uma concepção de projeto educativo como projeto histórico de conhecimento, conforme idealizado por José Martí. Além disso, esse conjunto de experiências educativas e formativas expressam uma integração pedagógica de base popular (Freire, 2018). Para Paulo Freire, a integração educativa e pedagógica constitui a experiência mais profunda da existência humana, em termos de uma unidade ontológica entre a história e a cultura.

Nos termos analisados nesse artigo, essa integração pedagógica é essencial na ruptura com o desgarramento ontológico e epistêmico em nossa dupla negação de ser parte da América Latina. Quando se promove uma educação que incorpora o legado das lutas sociais, da memória histórica, dos fatos sociais concernentes à América Latina e o Caribe, ensinando-os que são comuns a nós porque também somos latinos, a consciência se torna crítica. Para Marx (1963), o conjunto de ideias e concepções de mundo difundidas pelo sistema educativo capitalista é uma representação aparente da realidade social e conduz a uma *falsa consciência* ou *consciência invertida* enraizada em um imaginário social que não consegue discernir a aparência da essência, no sentido de captar a essência das relações socioeconômicas próprias de uma sociedade de classes.

⁵ Realizado em 2024 na Escola Nacional Florestan Fernandes.

⁶ A Reforma Agrária Popular é um projeto de reparação histórica. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/03/29/a-reforma-agraria-popular-e-um-projeto-de-reparacao-historica/>

A concepção e a prática pedagógica da Educação do Campo representam uma recomposição da unidade ontológica e epistêmica com o território camponês, sua história, sua memória, sua cultura e seus sujeitos, que são heterogêneos. Na experiência educativa das escolas do campo e das demais escolas do MST, essa recomposição da unidade onto-epistêmica se consolida em estreito vínculo com uma reapropriação cultural em que, paulatinamente, se constrói uma consciência e identidade latino-americanas. Esse labor pedagógico é parte constitutiva da elevação cultural almejada pelo MST em seus territórios e se faz presente em diferentes tempos e espaços: na organização dos tempos pedagógicos, na matriz curricular e nas atividades realizadas com as escolas do campo, as escolas de formação política e agroecológica, e destas com as demais atividades culturais e políticas do MST.

A história e a memória são duas dimensões que conformam essa consciência e identidade latino-americana. Para o MST (1999, p. 01):

Um povo que não conhece sua história, que não rende homenagem a seus mártires; um povo que não cultiva sua cultura, seus valores, suas tradições de luta, é um povo derrotado, humilhado. A luta pela terra e justiça social começou há muitos anos e não pode parar. Precisamos enraizá-la na história de nosso povo. E caminhar firmes, participando da construção de uma nova sociedade.

Aqueles que conhecem os espaços formativos do MST certamente reconhecem a *mística* como elemento imprescindível da *práxis* educativa e política desse movimento, compreendida como momento de “ritualização dos valores do MST” (Castells, 2002) no processo de formação política e ideológica dos camponeses e trabalhadores rurais na luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular. A *mística* expressa, em uma perspectiva estética, valores centrais para o MST, entre eles, o da memória histórica da resistência camponesa, a cultura popular e os valores do campo. Igualmente remete a uma dimensão da luta política mediada pela sensibilidade e por uma polissemia simbólica que revela um conjunto de elementos e sentimentos que dão sentido à permanência no campo e à reivindicação do direito a terra como espaço de reprodução da vida, construção e fortalecimento da identidade camponesa.

A *mística* sempre se faz presente em todos os espaços e ações formativas do MST. Nas escolas do campo, a *mística* é realizada nas Semanas Pedagógicas das Escolas do Campo, nos Encontros de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, nos encontros de formação articulados pelo Setor de Educação e Setor de Formação do MST (que acompanham o trabalho pedagógico das escolas do campo), além das atividades que compõem o calendário escolar das

escolas do campo. A mística incorpora os símbolos da memória das lutas camponesas latino-americanas e caribenhas, ademais do fortalecimento do orgulho de ser camponesa e camponês.

Na mística, a música, a dança, a poesia, o silêncio, os cheiros e os sons são linguagens vivas para expressar a identidade Sem Terra e uma compreensão dialética da questão agrária (Barbosa, 2015). Associada à Pedagogia do Movimento, a mística exerce um papel educativo ao promover a unidade da *práxis* entre o sentimento, o pensamento e a ação – sua dimensão *sentipensante* – na formação de uma consciência de luta das trabalhadoras e trabalhadores rurais. Mística entendida como um momento transcendental da luta do MST, em que se constrói criativa e coletivamente uma consciência social e política que reconhece na Reforma Agrária, na Soberania Alimentar e na Agroecologia o epicentro de um projeto político-cultural popular para o campo (Barbosa, 2019). Desse modo, para o MST, a mística (2001, p. 29):

[...] é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família Sem Terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. A mística é **aquele sentimento materializado em símbolos**, que nos faz sentir que não estamos sozinhos e são os laços que nos unem a outros lutadores [...] No MST a mística tem **uma dimensão educativa muito importante**: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantém a caminho; para as novas gerações [...] ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena [...] Cultivar a mística é parte fundamental do que entendemos por formação humana (grifos da autora).

Sendo assim, a mística é uma síntese simbólica dos sentidos da luta política do MST e dos princípios que a norteiam, ao mesmo tempo em que encarna um ritual de denúncia-afirmação (Barbosa, 2015): denúncia da permanência do latifúndio da terra, do latifúndio do saber e do conhecimento, da criminalização dos movimentos populares, da negação-violação dos direitos humanos e políticos. Afirmção da identidade sociocultural e política com a terra, o modo de vida camponês e a resistência popular latino-americana e caribenha. A mística revela as dimensões ontológicas e epistêmicas do retorno à terra. A *terra* entendida como húmus, terra fértil, espaço de vida e de produção sociocultural e econômica. Uma compreensão epistêmica e ontológica que carrega consigo essa consciência histórica, uma vez que (MST, 2000, p. 07):

Os antepassados costumavam dizer que fomos feitos da terra. Não de qualquer terra. Mas do húmus, isto é, da terra fértil. Eles sabiam que da terra nascemos e que dela vivemos. Eles sabiam que para a terra retornamos, quando morremos. Eles se sentiam parte da terra, se percebiam como terra. Temos a terra dentro de nós. Somos terra.

A construção da consciência e da identidade latino-americanas é semeada na mística, nas canções entoadas, nos símbolos e na memória das lutas populares da América Latina e do Caribe. Por exemplo, quando são realizados os festivais culturais, momento em que a arte manifesta essa identidade latino-americana e caribenha. No I Congresso Nacional do MST, realizado em 1985, essa consciência é evocada no anseio de uma América Latina livre, cantada coletivamente com o canto “Talvez essa canção chegue tarde demais” (Caldart, 1987, p. 43):

Talvez esta canção chegue tarde demais.
Talvez nosso silêncio seja grande demais.
Talvez a consciência cale cedo demais.
Que a luz nos mostre agora
Um caminho de paz e acabe
A violência que mata demais.
Quem sabe um dia livre tua fronte erguerá
América Latina eu te amo demais.
Talvez teu sofrimento seja grande demais.
Inda querem que me cale: tarde demais.

Durante a I Oficina Nacional de Músicos do MST, realizado em abril de 2005, foi criada a composição da antologia musical do CD *Arte em Movimento*, com canções compostas com o objetivo de criar as músicas que seriam cantadas durante a *Marcha Nacional pela Reforma Agrária*, realizada em 02 de maio do mesmo ano. Cada canção reivindica a centralidade ontológica, epistêmica e política da terra para os povo do campo e a vincula à demanda política por Reforma Agrária Popular. Situa, também, a questão agrária como uma problemática histórica, presente na memória da resistência latino-americana (Barbosa, 2015). A título de exemplo, gostaria de apresentar algumas das canções deste CD que evocam consciência e a identidade latino-americanas.

A primeira, *500 anos de resistência índia negra e popular*,⁷ é alusiva à “Campanha Continental 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992)”, que expressava a crítica dos povos originários, do campesinato, dos povos afrodiáspóricos e dos movimentos populares latino-americanos e caribenhos às celebrações oficiais dos 500 anos da Conquista da América Latina e do Caribe. Expressa, ainda, a denúncia histórica do colonialismo e da colonialidade do poder, instituídos a partir violência colonial, no processo de conformação de segmentos subalternos em nossa região.

A invasão chegou de barco nesta América Latina
Veio riscado da Europa este plano de chacina

⁷ Composição de Zé Pinto.

Vinham em nome da civilização
 Empunhando a espada e uma cruz na outra mão (bis)
 Nos pelourinhos da morte tanto sangue derramado
 Pra mão-de-obra barata índio e negro escravizados
 São três histórias neste grande continente
 Uma bem antes dos invasores chegarem
 E a segunda cinco séculos de invasão
 E a resistência índia-negra popular
 E a terceira é a que vamos construindo
 Pra destruímos a raiz de todo mal
 E a nova etapa vai trilhando por aqui
 Quinhentos anos de Campanha Continental
 Esta história de dois mundos pelo mundo se espalhou
 Com uma visão colonialista não mostraram nossa dor
 Mas reacende um grito de resistência
 Seguindo exemplos dos verdadeiros heróis
 O grito negro de Zumbi vem dos Palmares
 Marçal, Proaño e tantos ergueram a voz
 Estão presentes em nossa organização
 Pra ter mais força é preciso unificar
 Marchando firme contra toda escravidão
 E o farol de Colombo vai se apagar.

A segunda música, *Descobrimos lá na Base*,⁸ alude à importância estratégica do acampamento para denunciar o caráter expropriador do latifúndio da terra, ao tempo que reivindica a necessária realização da Reforma Agrária Popular como projeto de reparação histórica. Também evoca a dimensão da luta popular latino-americana e seu histórico enfrentamento da questão agrária e da problemática da terra.

Descobrimos lá na base
 que a tal da Reforma Agrária do papel não vai sair
 Pelo pedaço de chão pra colher o nosso pão vamos ter que nos unir
 Companheiro e companheira
 Vitória vai ser ligeira se todos se organizarem
 A gente faz acampamento, tira pão para o sustento e Reforma Agrária é pra já.
 E vamos entrar naquela terra e não vamos sair
 Nosso lema é ocupar, resistir e produzir.
 A gente faz caravana
 Arrisca entrar em cana, mas tem que ser por aí
 Sindicatos combativos
 isto tudo é preciso
 para a luta prosseguir
 A classe trabalhadora
 que é a mais sofredora
 já começa a perceber
 que nós somos maioria e que vai chegar o dia com um novo amanhecer.
 Pelo fim do latifúndio
 Chega João, chega Raimundo
 Isso vai ter que mudar

⁸ Composição de Zé Pinto.

Nessa América Latina
Será que a nossa sina
vai ser sofrer sem parar
Mas eu nisso não acredito
Por isso eu tenho dito
Vamos todos dar as mãos
É a força popular levantando essa bandeira
Reforma Agrária é no chão.
Se for dura essa parada
a gente pega na marra
não dá pra ser diferente
Pois os homens têm dinheiro
compram armas no estrangeiro
pra poder matar a gente
Contra esse capitalismo
vamos firmes, decididos
não deixar pra outra hora
É a classe organizada passo a passo nesta estrada
construindo a sua história.

A canção *Luz da América*⁹ – do CD *Arte em Movimento* - é uma das mais expressivas em relação à consciência latino-americana, sobretudo, ao reconhecer o legado da Revolução Cubana para um posicionamento anti-imperialista e na construção de um horizonte socialista.

América Latina tem uma beleza
que não foi a natureza só quem desenhou
Foi a força da guerrilha nos braços do povo
que no dia de ano novo enfim triunfou
Ela é muito pequena, mas muito elegante
forte como um gigante se mantém por lá
desafia o imperialismo e não tem receio
ignorando o bloqueio desafia o mar.
Somos desta terra
Somos Companheiros
Somos brasileiros
e, também, somos latinos
Pátria de Martí e de Che Guevara
esta história não para
enquanto nascer um menino
É Cuba pequena que nos dá o exemplo
é massa e fermento neste caminhar
Mostrando que é possível dar um passo à frente
Arrastando toda a gente para triunfar
E aqueles que demonstram ser muito sabidos
Certo que estão iludidos um dia vão chorar
porque se a história não perdoa ninguém
ficarão esperando o trem que jamais voltará.
Nossa América é assim
mas será diferente
a não ser que não se tente o caminho fazer
e esperar que a burguesia nos dê de presente
quinhentos anos de história com as mãos no poder

⁹ Composição de Ademar Bogo.

Não haverá o amanhã se não lutarmos hoje
nem haverá novas Cubas se a gente parar
somos os coveiros do imperialismo
mesmo que a gente não queira tem que cavocar.

O legado da Revolução Cubana é uma referência na construção dos princípios filosóficos, educativos e pedagógicos do MST. Em um dos Boletins da Educação do MST (MST, 1995), se apresenta o desenvolvimento de um programa formativo na educação cubana. Na trajetória do MST, as Campanhas de Alfabetização com o método cubano “Sim, Eu Posso!” e os processos de territorialização da agroecologia com a Metodologia “De Camponês a Camponês” são exemplos das aprendizagens junto às experiências cubanas.

Ao afirmar a dupla identidade – **somos brasileiros e, também, somos latinos** – a canção reivindica o autorreconhecimento de um Brasil latino-americano, ao tempo que revela o sentimento de pertença à América Latina decorrente das aprendizagens da nossa luta histórica latino-americana e caribenha. Podemos afirmar, ainda, que, em uma linguagem estética, é um convite poético feito aos demais países da América Latina e do Caribe para que nos reconheçam nessa identidade comum, uma vez que a sensação de um “Brasil apartado” ou de um “Brasil que não se sente parte” da região também é sentida pelos demais países.

Essas e outras canções são cantadas nos espaços formativos e educativos do MST: nas assembleias, nos encontros, nos congressos nacionais e estaduais, nas místicas, nas atividades das escolas do Movimento, entre elas, as escolas do campo, uma forma de construir, por meio da estética e da arte, a consciência e a identidade latino-americanas.

Além das canções, as diferentes escolas do MST possuem murais em que é possível identificar a história da luta popular e revolucionária latino-americana e caribenha, de seus e suas lutadores(as) sociais, artistas, líderes políticos e intelectuais. Com frequência, os murais trazem imagens de Ernesto Che Guevara e Fidel Castro, Emiliano Zapata, das Mulheres Zapatistas ou do próprio Movimento Zapatista, da Via Campesina, Zumbi dos Palmares, Frida Kahlo, Mercedes Sosa (cujas canções são cantadas em muitos espaços formativos do MST, entre eles, na mística), entre outros, além de mapas artísticos da América Latina, do Abya Yala e da América Latina. Também imagens de artistas e poetas populares, como Patativa do Assaré, e a principal referência da Educação Popular, Paulo Freire. Os murais são realizados por militantes do MST e educandos(as) das escolas do campo. Nas bibliotecas das escolas do MST encontramos um vasto acervo de livros sobre a América Latina e o Caribe, em suas análises culturais, literárias, político-econômicas, da

questão agrária, dos processos de integração econômica e da tradição do pensamento social e pedagógico crítico, e da teoria social.¹⁰

Em 2016, o MST realizou, em Belo Horizonte, Minas Gerais, a Semana de Arte e Cultura da Reforma Agrária, que contou com diversas expressões artísticas de teatro, música, artes visuais e a Mostra Versando a Rebeldia, com a apresentação de 60 poesias escritas pela base social do Movimento. Entre as poesias, gostaria de destacar uma de autoria de Araci Maria dos Santos, intitulada “La VIA”, em homenagem à Via Campesina (MST, 2016, p. 100):

Eu vi as cores e as formas variadas
dos diversificados países no seu símbolo maior
Eu vi as cores das bandeiras do povo
enfeitar as praças, campos e rodovias
Eu vi o menino gritando, ouvi um coro ecoando
na busca de dignidade.
Bandeira vermelha cobrando terra, agricultor cobrando casa,
homem querendo justiça e pão.
Bandeira branca, juventude rural
e gente inundada que perdeu seu chão.
Bandeira azul de estudante de luta
que saiu do campus pro mutirão
Bandeira lilás, mulheres que deixaram o escritório,
o fogão e o roçado e marcham buscando transformação.
Todos atrelaram as bandeiras
e amarraram a uma bandeira verde que não era do Brasil.
A bandeira do Brasil é linda e nos representa em qualquer país,
mas a nova bandeira representa o mundo.
Arrebanham organizações comprometidas com causas
determinantes para mudanças benéficas na sociedade.
Bandeiras em lutas juntadas na causa comum
de um outro mundo possível.
Onde o som do maracá e a força do bater do pé tenha respeito
do branco quando o índio dança o toré, onde a palavra companheiro
não seja chavão nem só referência a Che,
onde o resultado da ação mostra a força do querer.
Onde mulheres, homens e crianças fazem atos que determinam a garra do povo que
carrega a bandeira que nos ensina,
que um outro mundo é possível com LA VIA CAMPESINA.

Conforme podemos observar, todo esse amplo e multidimensional programa educativo e formativo que sustenta a concepção da Educação do Campo e suas práticas pedagógicas incorpora uma linguagem estética que se faz presente nos diferentes espaços do MST. Conforme analisa Marco Martiniello (2016), sob um prisma sociológico, a música deve ser compreendida para além de uma composição musical escrita com ou sem partitura (Martiniello, 2016). A música apresenta um potencial de mobilização sociopolítica ao articular uma contestação com

¹⁰ A Editora Expressão Popular, criada pelo MST, realiza um papel fundamental na difusão da história social, política e econômica da América Latina e do Caribe e seu acervo tem sido estudado nos espaços educativos e formativos das escolas do MST.

ressonância coletiva. Enquanto linguagem, a música ativa e produz, nos comportamentos sociais, fortes emoções que podem proporcionar mudanças efêmeras ou duradouras (Martiniello, 2016). Nessa direção, as canções podem exercer um efeito ideológico e incidir nas experiências individuais ou sociais. Particularmente, as canções de protesto social, de caráter reivindicativo, despertam sentimentos de identidade, de solidariedade e, sobretudo, de vínculo com a luta de libertação dos oprimidos (Robayo Pedraza, 2015).

A poética do MST, como expressão cultural de um movimento social, é fruto de uma lógica mais ampla, dialética e histórica, subjetiva e contextualizada de um processo social de luta pela terra (Caldart, 1987). No processo de constituição da identidade política do MST, a dimensão poética da resistência (Barbosa, 2015) representa o caráter educativo de trabalhar, coletivamente, a emoção de uma luta política (Caldart, 1987), isto é, uma arte sentipensante (Barbosa, 2019). Na Educação do Campo, a estética da resistência exerce uma mediação pedagógica de conscientização política, primordial na recuperação e fortalecimento da história da luta popular, da cultura camponesa e, sobretudo, na construção da consciência e da identidade latino-americana, tanto em sua base social, como no diálogo com outros movimentos e organizações populares.

Considerações Finais

A história social e política da América Latina e do Caribe é, em si mesma, uma obra educativa e pedagógica. Na trajetória da teoria social, do pensamento pedagógico e das nossas lutas sociais, o anseio por construir uma consciência e uma identidade latino-americanas sempre se fez presente. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a proposta teórico-política da Educação do Campo é o exemplo vivo de como articular, no processo de formação política e educativa, a história e a cultura para a assunção de uma consciência e identidade latino-americanas. O retorno à terra representa um repensar das próprias raízes, um retorno ao raizal das nossas ontologias e epistemologias, na recomposição da identidade camponesa e na afirmação de que, além de sermos brasileiros, somos latinos.

Ao longo de sua trajetória política, o MST contribui na construção dessa identidade junto à sociedade brasileira, um esforço formativo que se destaca em um contexto nacional em que ainda perdura, em nossas escolas e universidades, a dupla negação de nossas raízes, no reconhecimento

dos povos originários e afrodiaspóricos em nossa formação sociocultural e política, e do Brasil como parte da América Latina.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.P. Del “Ser Oprimido” y de la “Pedagógica de la Liberación”: el imprescindible par dialéctico en la construcción del conocimiento. In: RAMÍREZ GARCÍA, E.J. et. al. (Compiladores). **Ciencia contemporánea cualitativa holística para ciencias humanas**. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo, 2025, p. 134-151.

BARBOSA, L.P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: : Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, 3(5), 2022, p. 30-53. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/abatira/article/view/14421>>.

BARBOSA, L.P. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 13(3), 125-143. 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46776>>.

BARBOSA, L.P. A surear la teoría social y las metodologías desde las y los oprimidos y sus horizontes de emancipación. In: BECHER, P.A.; CANO ORUÉ, M.R.; GARCÍA CORREDOR, L. **Anticapitalismos y narrativas emergentes. Metodologías alternativas de investigación**. Buenos Aires: CLACSO, 2021b, p. 42-55.

BARBOSA, L.P. Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular. In: VILLASMIL SOCORRO, P.E.; SANTOS, A.R.; BARBOSA, L.P. (Orgs.). **Educación Popular, Poder Popular y Democracia en Nuestra América**. Cabimas (Venezuela): Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). 2020, p. 53-74.

BARBOSA, L. P. O Popol Wuj na contemporânea luta indígena mesoamericana. **Tensões Mundiais**, v. 15, n. 28, 2019, p. 75-100. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/1280>>.

BARBOSA, L.P. **Educación, resistencia y movimientos sociales**: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: Librunam, 2015.

BARBOSA, L.P.; ROSSET, P.M.; VAL, V.; SOTO, O.S. Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global. **Masquedós - Revista De Extensión Universitaria**, 10(13), 22, p. 01-23, 2025. Disponível em: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/428>

BOGO, A. **O MST e a cultura**. São Paulo: MST, 2009.

BONFIL BATALLA, Guillermo. **México profundo**: una civilización negada. México: Grijalbo, 1987.

BONFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005

- CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: Fernandes, B. M. et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R.S. **Sem Terra com poesia. A arte de re-criar a História**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CASTELLS, A.N.G. A ritualização dos valores do MST. In: VENDRAMINI, C. (org.). **Educação em Movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 250-268.
- CHIRIX, Emma. **Cuerpos, poderes y políticas: mujeres mayas en un internado católico**. Guatemala: Ediciones Maya' Na'oj, 2013.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Textos Base**. Goiânia, 1998.
- DUSSEL, E. Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación. **Cristianismo y Sociedad**, (80), 9-45. México: 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Sociología de la Explotación**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1969.
- GONZALEZ, L. América Ladina. In: GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- FALS BORDA, O. **Historia doble de la Costa 4. Retorno a la tierra**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1982.
- GRAMSCI, A. **Cuaderni del carcere**. Tomo 3. Torino, Italia: Einaudi, 1975.
- JARA, O. **A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.
- LEÓN PORTILLA, M. **La visión de los vencidos**. México: UNAM, 1984.
- MARIÁTEGUI, J. C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. México: ERA, 1928.
- MARTÍ, J. **Nuestra América**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1977.
- MARTINIELLO, M. Música y movilización sociopolítica. **Ideas**. Madrid: Afkar Ediciones, 2016, p. 62-64.

MOLINA, M.C. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: MANÇANO, B.F. et. al. **Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MST. **Versando Rebeldia**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

MST. **O desenvolvimento da educação em Cuba**. Boletim da Educação, nº 06, setembro. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1995.

MST. **Como fazemos a escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação. n. 9. Veranópolis: Iterra, 1999.

PUIGGRÓS, A. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006.

ROBAYO PEDRAZA, M.I. La canción social como expresión de inconformismo social y político en el siglo XX. **Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, vol. 10, núm. 16, p. 54-66.

SANTOS, A.R.; BARBOSA, L.P. Movimentos Sociais do Campo, Práxis Política e Inclusão em Educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 3, p. 01-19, 2022. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974>>

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

VIA CAMPESINA BRASIL. **Educação do Campo. Direito de todos os camponeses e camponesas**. Brasil: Via Campesina Brasil, 2006.

VILLASMIL SOCORRO, P.E.; SANTOS, A.R.; BARBOSA, L.P. (Orgs.). **Educación Popular, Poder Popular y Democracia en Nuestra América**. Cabimas (Venezuela): Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). 2020.

ZAVALETA, R. **La autodeterminación de las masas**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

HISTÓRICO

Submetido: 19 de Nov. de 2025.

Aprovado: 26 de Fev. de 2026.

Publicado: 20 de Fev. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BARBOSA, L.P. Somos brasileiros e, também, somos latinos: a Educação do Campo na conformação de uma consciência e identidade latino-americanas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.