

## A Educação do Campo como opção decolonial: a experiência de construção do Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA-amazônico)



Bruno Cezar Pereira Malheiro<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Faculdade de Licenciatura Plena em Educação do Campo/Instituto de Ciências Humanas. Rod. BR-230; Avenida Paulo Fonteles Filho, s/n. Cidade Jardim, Marabá - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [brunomalheiro84@gmail.com](mailto:brunomalheiro84@gmail.com)

**RESUMO.** Este artigo enfoca a experiência de construção do IALA-amazônico a partir do curso de especialização em “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia”, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a Via Campesina. A reflexão aponta alguns deslocamentos analíticos em direção a uma opção decolonial em educação a partir de uma experiência pedagógica conectada política e epistemologicamente às lutas sociais e aos territórios em disputa no sudeste do Pará. A educação como demanda política dos povos do campo transforma o contexto de conflitos em lugar de realização da dinâmica pedagógica que, assim, torna-se parte integrante dos processos de subjetivação política dos sujeitos. O encontro com as lutas sociais transforma-se, também, no reconhecimento das formas de negação das possibilidades de agenciamento epistêmico a sujeitos individuais e coletivos subalternizados, encaminhando a uma opção pela desobediência epistêmica, para restituir ao campo do saber essas experiências desperdiçadas e, assim, ampliar os sentidos da relação entre a universidade e os movimentos sociais, enfrentando as contradições dos processos de institucionalização, ampliando as formas de circulação do conhecimento e o diálogo de saberes.

**Palavras-chave:** educação do campo, IALA amazônico, opção decolonial, amazônia.



## **Rural Education as a decolonial option: the building experience of the Institute of Latin American Agroecology (IALA-amazon)**

**ABSTRACT.** This article focuses on the experience of building the Amazon IALA, particularly from the specialization course on “Rural Education, Agroecology and Agrarian Issues in the Amazon”, developed in a partnership between the Federal University of South and Southeast Pará and Via Campesina. The reflection points to some analytical shifts towards a decolonial option in education from a pedagogical experience connected politically and epistemologically to the social struggles and disputed territories in southeastern Pará. Education as a political demand of the people of the countryside transforms the context of conflicts rather than the realization of the pedagogical dynamics that thus becomes an integral part of the subjects' political subjectivation processes. The encounter with social struggles also becomes a recognition of the forms of denial of the possibilities of epistemic agency to subaltern individual and collective subjects, leading to an option for epistemic disobedience, to restore these wasted experiences to the field of knowledge and thus, broaden the meanings of the relationship between the university and social movements, facing the contradictions of the institutionalization processes, expanding the forms of knowledge circulation and ensuring the dialogue of knowledge as an effective practice.

**Keywords:** rural education, amazon IALA, decolonial option, amazon.

## **La Educación del Campo como opción decolonial: la experiencia de construcción del Instituto de Agroecología Latinoamericana (IALA-amazónico)**

**RESUMEN.** Este artículo enfoca la experiencia de construcción del IALA-amazónico, a partir del curso en “Educación del Campo, Agroecología y Problema Agrario en la Amazonía”, desarrollado en asociación entre la Universidad Federal del Sur y Sureste de Pará y la Vía Campesina. La reflexión señala algunos cambios analíticos hacia una opción decolonial desde una experiencia pedagógica, conectada política y epistemológicamente a las luchas sociales y los territorios en disputa en el sureste de Pará. La educación como una demanda política de la gente del campo transforma el contexto de los conflictos en lugar de la realización de la dinámica pedagógica que se convierte así en una parte integral de los procesos de subjetivación política de los sujetos. El encuentro con las luchas sociales también se convierte en un reconocimiento de las formas de negación de las posibilidades del agenciamiento epistémico a sujetos individuales y colectivos subalternos, lo que lleva a una opción de desobediencia epistémica, para restaurar en el campo del conocimiento estas experiencias desperdiciadas y, por lo tanto, amplían los significados de la relación entre la universidad y los movimientos sociales, enfrentando las contradicciones de los procesos de institucionalización, ampliando las formas de circulación del conocimiento y diálogo.

**Palabras clave:** educación del campo, IALA-amazónico, opción decolonial, amazonía.

## Introdução

Este artigo consiste em uma reflexão crítica acerca da experiência pedagógica do curso de pós-graduação *lato sensu* em “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia”, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Via Campesina<sup>i</sup>, mediante um projeto de Residência Agrária<sup>ii</sup>. O curso aconteceu a partir de duas turmas<sup>iii</sup> e teve, dentre seus principais objetivos, a definição dos sentidos pedagógicos e políticos do Instituto Latino-americano de Agroecologia – IALA-amazônico<sup>iv</sup>, uma estrutura de reflexão-ação ligada à Via Campesina e situada no assentamento Palmares II, território conquistado em junho de 1994 e que é uma referência histórica ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no município de Parauapebas, sudeste do Pará.

Cada uma das duas turmas<sup>v</sup>, em termos de organização curricular, possuiu três etapas, ou seja, três momentos intensivos de dinâmicas pedagógicas no espaço do IALA-amazônico, além de um seminário de finalização. A lógica de organização metodológica das etapas, nesse sentido, obedeceu aos movimentos

de problematização, reflexão/diagnóstico e intervenção/ação, na perspectiva de uma pesquisa-ação participativa. Convém ressaltar que a proposta metodológica do curso, o qual foi realizado em alternância de tempos e espaços pedagógicos, teve a pesquisa como princípio educativo e visou um envolvimento com os movimentos, organizações e comunidades relacionados à luta pela terra no sudeste do Pará.

A organização curricular, desse modo, foi um exercício concreto de uma pesquisa-ação participante, a fim de garantir um:

deslocamento proposital da universidade para o campo concreto da realidade. Esse tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica, na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito do estudo. Ela induz os eruditos a descerem das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos. (Fals Borda, 1981, p. 60).

Nestes termos e falando de processos concretos, os educandos construíram duas frentes de reflexão-ação, sendo a primeira ligada às pesquisas individuais, a partir dos seus lugares de militância, e a segunda relacionada às pesquisas realizadas em grupos, que tiveram como foco a realidade do IALA-amazônico e a realidade das comunidades de seu entorno. Essas linhas

gerais referentes ao curso construído pela relação estreita entre universidade e movimentos sociais, servem, por ora, para situar o leitor acerca da experiência pedagógica que nos servirá de guia de reflexão. Desta maneira, o objetivo central desse artigo é produzir uma reflexão crítica sobre a inserção de uma dinâmica educativa em territórios de lutas sociais concretas.

A estrutura de organização das ideias irá se desenvolver a partir dos deslocamentos teóricos, curriculares e metodológicos que se tornaram necessários de serem realizados ao longo da experiência pedagógica em foco. Nestes termos, em um primeiro momento, deslocamo-nos de uma educação contextualizada à educação como uma demanda política; em um segundo momento, partimos do registro de histórias de vida à leitura de uma dinâmica pedagógica inserida em processos de politização da existência, o que nos fará refletir, na terceira parte deste texto, acerca dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, como sujeitos inseridos em processos de subjetivação política. Em um quarto momento, demonstraremos que os caminhos metodológicos assumidos pela experiência aqui em foco nos levaram à necessidade de uma desobediência epistêmica e, também, a uma confusão

institucional proposital para impedir que a demanda burocrática dos processos de institucionalização da educação na universidade nos afastasse das realidades em luta, o que será debatido na quinta parte desse texto. No sexto momento, discutimos as várias linguagens que foram consideradas na elaboração dos produtos pedagógicos, como outras lógicas de circulação do saber, sendo que a sétima parte situa experiências concretas de diálogo de saberes. O conjunto dos deslocamentos propostos sugere algumas palavras finais em que a Educação do Campo é tratada como uma opção decolonial.

### **Da educação contextualizada à educação como demanda política**

O lugar onde se finca nossa experiência educativa é um tanto conhecido do grande público, não pelas pessoas que lá vivem, mas, principalmente pelas pessoas que lá morrem. Falamos do lugar dos guerrilheiros, camponeses e indígenas mortos durante a Guerrilha do Araguaia, dos 19 sem-terra brutalmente assassinados pela polícia em Eldorado dos Carajás, de ambientalistas, como José Cláudio e Maria do Espírito Santo, cujas vidas foram ceifadas por defenderem a floresta em pé...

A formação histórica do sudeste do Pará é marcada por elevada concentração fundiária decorrente de um conjunto de ações do Estado e de atores privados que, em sua realização, resultou em uma dinâmica econômica monopolizada por grandes empresas de mineração, como a empresa Vale S. A., e grandes empresários do setor agropecuário. Por outro lado, essa formação também é marcada por uma grande organização e mobilização social em torno da luta pela terra e território, o que nos indica a coexistência e simultaneidade de relações com datas diferentes estruturando um sistema de acumulação marcado pelo conflito (Martins, 1997). A expulsão de camponeses da terra, o saque dos recursos naturais, a expropriação privada de bens públicos e dos saberes comunitários tradicionais é, portanto, um processo permanente nessa realidade, tal como descreve Harvey (2004) analisando os processos de acumulação por espoliação. O espólio, como processo de despir, despojar identidades, existências e territórios é o quadro geral que desenha e dá sentido às lutas sociais.

É nesse contexto que a Educação do Campo ganha significado e vira demanda política dos movimentos sociais do campo. O curso de especialização focalizado é, portanto, um resultado dessas lutas, sendo

muito mais uma resposta possível a demandas urgentes do que propriamente uma proposta acabada, o que não quer dizer que não haja amadurecimento teórico-epistemológico e político na sua condução, até porque são mais de vinte anos de relação estreita entre universidade e movimentos sociais na região. O que se está querendo dizer é que quando a educação (junto com os sentidos e as formas) é demanda dos movimentos, as lutas sociais se tornam o dispositivo que dá sentido ao ato pedagógico.

Difícilmente uma teoria pedagógica crítica não contempla o princípio de uma educação contextualizada, em que a realidade dos educandos deve ser ponto de partida para a construção do conhecimento. Entretanto, as experiências aqui enfocadas nos mostraram uma radicalização deste princípio. Quando a educação e seus sentidos são demandas urgentes, o contexto não é mais adjetivo de um tipo de educação específica, mas é o lugar de realização dos processos educativos.

Percebemos que não se tratava apenas de contextualizar conteúdos previamente definidos, mas de imergir no contexto, de modo a dialogar com os saberes. Começávamos a entender que a politização do acesso à educação e do sentido dos processos educativos, construídos pelos movimentos sociais, não

nos dava um objeto de conhecimento a se tornar conteúdo de cursos regulares, pois, na verdade, tal politização nos indicava a necessidade de fazer as lutas sociais falarem, reconhecendo os espaços em disputa como territórios de (trans)formação.

### **Das histórias de vida à politização da existência**

O registro das histórias de vida dos educandos é, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (seguindo a tradição dos processos de educação popular), sempre usado como ferramenta pedagógica para garantir o vínculo dos processos pedagógicos com a vida dos sujeitos, em um exercício de auto(trans)formação. Neste processo, como destaca Silva (2014), um dos elementos centrais da construção das narrativas, particularmente no sudeste do Pará, é a reconstrução de uma memória coletiva que, por meio de uma alteridade, projeta-se como identidade.

Tendo em vista que o conflito é a marca fundante da dinâmica territorial regional, que as memórias coletivas se politizam a partir de um contato/confronto com uma alteridade que as nega e, ainda, sabendo que as turmas eram constituídas por militantes de movimentos sociais, começamos toda a dinâmica pedagógica

construindo mapas de conflito; mapas estes que, na verdade, mais do que mapas, no sentido tradicional do termo, eram memórias narradas, isto é, memórias geográficas e epistemologicamente situadas e centradas a partir de situações de politização da vida.

Assim, recontar os processos de politização da vida consistiu em buscar formas específicas de reconstrução da memória coletiva como um processo de religar as histórias pessoais às dinâmicas regionais, de modo que as distintas experiências de vida dos educandos se transformaram em um mapa regional das situações de conflito (a partir da representatividade geográfica das turmas), envolvendo não apenas os processos de territorialização hegemônicos – expressos em dinâmicas ligadas ao agronegócio, ao mineronegócio, ao hidronegócio e ao negócio dos biocombustíveis –, mas também as diferentes expressões das r-existências amazônicas. Desta maneira, pelo encontro das experiências, os processos de acumulação capitalista puderam ser mais bem compreendidos em suas articulações escalares, assim como as distintas formas de lutar/resistir, as quais, quando expressadas, encontravam-se tanto pela maneira de desenhar alianças e pelas estratégias de defesa dos territórios, quanto

pela expressividade de distintas territorialidades.

Pensar através dos processos de politização da vida parece que significa reconhecer a existência de um saber que se forja na dinâmica das lutas, melhor dizendo, é pensar de forma particular a compreensão e o sentido da experiência. Estávamos, portanto, diante de um saber que:

... entra sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novas formas de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (Thompson, 1981, p. 17).

A ideia fundante era construir um campo de problematizações a partir do saber/fazer envolvido nos processos de conflito e politização da vida, colocando em relevo experiências, nas quais a vida é posta em xeque, além de formas de politização da existência que se forjam pela necessidade prática de continuar a viver.

Caminhar pelas experiências de conflito foi uma escolha metodológica para efetivamente entrar no campo da ontologia política<sup>vi</sup>, uma vez que existências ganhavam sentido a partir da luta; formas

de ser, fazer, agir e pensar foram postas em questão e exigiam reconhecimento; maneiras de se apropriar do espaço e do tempo foram violadas por processos hegemônicos de um capitalismo que opera por processos de superexploração do trabalho e da natureza, que também são de expropriação das condições objetivas de vida de múltiplos povos, grupos e comunidades. Pelas vias das experiências, portanto, a racionalidade das estratégias e as táticas de resistência são colocadas no compasso da subjetividade das memórias.

### **De sujeitos pré-definidos à educação como processo de subjetivação política**

Esse conjunto de interrogações acerca do significado das lutas sociais em um contexto de avanço dos processos de acumulação por espoliação, seja por meio da mineração, do agronegócio, dos biocombustíveis ou mesmo do hidronegócio, trouxe a vida dos educandos, politizada por situações de conflito, como um primeiro material de reflexão crítica a ser tratado nos cursos.

A preocupação, contudo, não consistia em construir as práticas pedagógicas a partir da classificação dos educandos em uma identidade pré-definida, como pela ideia de campesinato, mas sim pensar a lógica de construção de múltiplas identidades mediante a dinâmica

de conflitos, o que nos ajudou a compreender múltiplos processos de subjetivação política.

Aguilar (2013) argumenta que o privilégio dado à classe em detrimento da luta, nos estudos sociológicos, gerou dificuldades de compreensão, uma vez que os sujeitos são classificados previamente à luta em si. O que a autora propõe, entretanto, é o entendimento de que é através das lutas que os sujeitos se constituem e é pelas relações de força que subjetividades políticas são forjadas, identidades são mobilizadas e coletividades se autodeterminam.

Ver pela luta é politizar a leitura, uma vez que, tal como propõe Rancière (1996), entendemos a política via dissenso, como ação que rompe com a configuração dada ao estado de coisas. A política não apresenta sujeitos pré-definidos, pois são os atos de subjetivação que constituem sujeitos, o que nos leva a entender que a política existe no embate de lógicas heterogêneas entre si e, assim, os sujeitos políticos se constituem à medida que colocamos em confronto essas lógicas (Rancière, 1996).

Desta maneira, cada turma trouxe uma miríade de conflitos e, fundamentalmente, uma diversidade de respostas a esses conflitos. Não se tratava, portanto, apenas de identificar os conflitos,

mas principalmente pensar a emergência das estratégias de resistência que assumiam, pelos saberes apresentados, três caminhos interconectados: experiências políticas de organização, mobilização e luta; experiências educativas que conduziam a um reforço na organicidade de comunidades; e experiências produtivas que conduziam a novas práticas e relações com a natureza.

Neste sentido, as experiências de politização da vida construíram três campos de problematização a partir dos quais os conceitos, as teorias e, se assim pudermos dizer, os conteúdos do curso foram se definindo e ganhando sentido.

O primeiro campo de problematização era a necessidade de uma melhor compreensão do que se estava enfrentando, bem como do papel dos movimentos e organizações diante da magnitude dos processos de espoliação na realidade regional. Este primeiro problema constituiu um dos eixos temáticos do curso, chamado de “Questão Agrária na Amazônia”.

O segundo campo de problematização colocado pelos movimentos, ao definirem a educação como demanda, era a necessidade de construção de uma forma não hierarquizada de produção do conhecimento, considerando que a própria

dinâmica de organização e luta produz saber e, metodologicamente, estrutura caminhos pedagógicos; caminhos estes que conduzem à consideração da pesquisa e do trabalho como princípios educativos, mas também para o diálogo de saberes, sempre tendo a experiência como fundamento. A este segundo campo constituiu-se um segundo eixo temático do curso que, por sua vez, chamou-se de “Educação do Campo”.

O terceiro campo de problematização levantado pelas experiências de conflito foi a necessidade de construção de uma nova forma de produção e relação com a natureza, uma maneira que construísse um horizonte de sentido às lutas sociais mediante as experiências acumuladas a partir das distintas territorialidades camponesas, indígenas, ribeirinhas, dentre outras. Ao longo das discussões, ficava claro que não se buscava um modelo definido e estável, mas uma proposta de articulação de múltiplas experiências produtivas que consubstanciasse um projeto político contra-hegemônico e emancipatório, sendo em torno dessa problematização que se estruturou o terceiro eixo temático do curso, com o nome de “Agroecologia”.

Os eixos temáticos do curso ganharam o corpo das experiências e suscitaram o caminho para organizar as

discussões teóricas dessa iniciativa, sendo, também, o ponto de partida para a construção das pesquisas individuais e coletivas, realizadas pelos educandos.

Em linhas gerais, pensar a educação no contexto da luta social exige pensar os processos de subjetivação política que constituem os sujeitos envolvidos na luta. Entretanto, quando a educação é demanda política, os próprios processos pedagógicos também são processos da subjetivação política. É pensando desta forma que a dinâmica metodológica do curso não pressupôs apenas tomar as experiências acima elencadas como ponto de partida da organização curricular, mas também tentou construir os processos educativos como experiência, ou seja, a educação precisava acontecer, ser aquilo que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

Por meio desse caminho, pensamos um conjunto de trabalhos de campo, sempre como um segundo momento da dinâmica pedagógica. As experiências trazidas pelos educandos, nestes termos, eram lidas também tendo em vista a situação regional que dava sentido de existência ao assentamento de reforma agrária, Palmares II, no qual as atividades

pedagógicas eram realizadas. Deste modo, as experiências de politização da vida, pensadas no momento inicial, eram problematizadas a partir do contato, via trabalhos de campo, com a realidade regional. Assim, a singularidade de determinados conflitos era situada diante de processos em outras escalas, sendo esse reposicionamento escalar da experiência um potente instrumento pedagógico, uma vez que a escala, tal como adverte Moore (2018), tem uma expressão epistemológica, pois é um modo de interferência no que sabemos sobre o mundo, um modo de percepção/compreensão e cognição a partir da criação de imagens e imaginações espaciais.

A partir dessa potência epistemológica e cognitiva do reposicionamento escalar, as experiências dos educandos foram posicionadas diante do reconhecimento da dinâmica regional de expansão dos processos de acumulação por espoliação; da leitura das distintas experiências de organização, mobilização e luta de movimentos sociais; da aproximação com as formas de pensar e definir o território e as territorialidades de povos e comunidades tradicionais; além da compreensão dos processos educativos por intermédio das escolas do campo e do contato com as experiências de produção realizadas por agricultores, quilombolas,

ribeirinhos e demais grupos sociais envolvidos. Com base na aproximação proporcionada pelos trabalhos de campo, os educandos escolheram um tema/problema em um dos lugares visitados para ser objeto de reflexão/ação ao longo do período do curso. Essa reflexão foi construída a várias mãos por diferentes grupos das turmas, sendo a criação de um centro de memória social em um acampamento do MST, a construção da horta do próprio espaço do IALA-amazônico envolvendo os sujeitos do assentamento, dentre outras pesquisas-intervenção, os exemplos da materialização desse processo.

A alternância de espaços e tempos (entre o tempo/espaço escola, realizado no IALA-amazônico e em comunidades de seu entorno e o tempo/espaço comunidade, realizado nas localidades dos estudantes) foi consolidada por meio de atividades curriculares no espaço de formação (IALA-amazônico), de trabalhos de campo, mas também de pesquisas individuais dos educandos realizadas em suas realidades de vida e de pesquisas coletivas em comunidades do entorno do espaço formativo. Além disso, a manutenção e gestão do espaço (sua horta, seus espaços educativos, inclusive a limpeza e organização) faziam parte da administração do tempo das atividades

durante o tempo/espaço escola para educandos, professores e uma equipe de trabalho indicada pela Via Campesina para gestar o lugar.

Inserir-se nos territórios em disputa, pensar através das lutas concretas significa, antes de tudo, envolver-se numa dinâmica particular de produção do saber. Isso não significa, todavia, construir o processo educativo como um programa militante, no sentido estrito, militar e obediente que advém da palavra militante. É, antes, fazer falar a diversidade de formas de resistir e existir, tornar possível a reflexão sobre a multiplicidade de aspirações políticas, é se enredar em práticas para fazer emergir horizontes de sentido, por vezes, claros e expressivos, por vezes, em vias de construção.

### **Da obediência colonial à desobediência epistêmica**

A educação forma e transforma sujeitos, isto é ponto de consenso. Entretanto, a ação de formar geralmente toma como elemento fundante um saber-sem-lugar, sem nome e sem corpo. Mesmo que o lugar dos educandos seja considerado como o ponto de partida para a dinâmica de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, esses lugares apenas servem de âncora para os saberes construídos de lugar nenhum. Inserir a

realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem não significa, portanto, descolonizar a dinâmica de produzir conhecimento, pois tal inserção pode ser, muito mais, a vontade de domínio de um saber que descobre um outro saber sempre como o resultado do que já se sabia.

Essa relação opera por uma dialética da totalidade, descrita por Dussel (1973) como um processo de conhecimento em que o rosto do outro se manifesta no mundo dele mesmo, como um ente, porque não se pode estabelecer nenhum sentido fora do que já está pressuposto. O outro que produz saber, portanto, não é um modo de compreensão, mas de incompreensão, ou como define Bhabha (2003, p. 110): “Há nessas leituras uma vontade de poder e de conhecimento que, ao deixar de especificar os limites de seu próprio campo de enunciação e eficácia, passa a individualizar a alteridade como a descoberta de suas próprias pressuposições”.

Os movimentos sociais desmontam essa lógica, pois a politizam. Não demonstram apenas que os saberes possuem seus lugares de enunciação, mas que as lutas, além de políticas, são epistêmicas.

Pensar a educação a partir das lutas é politizar os lugares de produção do saber, é

pensar que o conhecimento ganha e dá sentido às relações de poder, como alerta Foucault (1990). É não falar de modo abstrato na formação humana e, sim, entrar no jogo incerto das lutas, no acaso das estratégias e táticas; é, também, descortinar horizontes de sentidos, memórias coletivas que acendem os processos político e epistêmico de insubordinação. É, enfim, não só fazer falar dos conflitos, mas recuperar os sentidos da vida perdidos ou politizados a partir daí.

Neste sentido, parece importante, antes de qualquer coisa, pensar que a construção do curso que aqui estamos relatando é substanciada pelo questionamento do paradigma dominante da ciência moderna, não por capricho, mas por necessidade de ouvir as vozes e saberes fundamentais nas práticas pedagógicas construídas. Segundo Sousa Santos (2007), a razão indolente, que muitas vezes estrutura a lógica dos nossos currículos, é a negação do caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Os cursos tentaram contrariar a lógica de produção de não existência dessa razão metonímica, que fala de um lugar querendo falar para o mundo e, assim, esquece-se da diversidade epistemológica que compõe o mundo de muitos mundos.

É claramente a essa forma de pensar (o conhecimento), que torna histórias locais em projetos globais pela geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2003), que a prática pedagógica nos distanciou. Caminhamos para uma necessidade de se fazer uma opção decolonial, no sentido de reconhecer as formas de negação da possibilidade de agenciamento epistêmico a sujeitos individuais e coletivos subalternizados e, a partir desse reconhecimento, considerar a necessidade de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), para não correremos o risco de ficar, como enfoca Quijano (1992), no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocêtricos, enraizados em experiências sociais distantes.

Percorremos caminhos que, de alguma maneira, construíram uma opção decolonial: a definição dos processos seletivos das turmas pelos próprios movimentos sociais, a definição da comissão político-pedagógica do curso com membros da universidade e dos movimentos, que tencionou estruturas e garantiu que vozes não fossem silenciadas, a realização do curso no espaço do assentamento Palmares II e a dinâmica metodológica que aproximou as atividades da realidade do assentamento. Outro exemplo contundente desta opção foi a consolidação do conselho dos sábios

(formado por agricultores que tinham experiências que poderiam ser tomadas como alternativas à produção nos assentamentos), para o qual o IALA-amazônico se tornou espaço de encontro e socialização e, assim, trouxe outros sujeitos, outras relações, vozes e outros saberes para os processos formativos. A dinâmica pedagógica, ao tentar se deslocar dos conteúdos previamente esquematizados para os conteúdos definidos a partir dos campos de problematização sugeridos pelas experiências de conflito, também parece ter sido um passo para a não utilização de formas interpretativas distantes dos problemas reais.

Definitivamente, não obedecemos aos cânones coloniais, não porque as concepções de ciência e educação do conjunto de professores e até mesmo dos educandos não tivessem uma rigidez e uma dureza inscritas numa formação colonial; mas por permitir que a prática pedagógica se encontrasse com a realidade das lutas sociais. Encontrar-se em movimento significa “desaprender o aprendido para voltar a aprender” (Walsh, 2008, p. 12), ou, como demonstra Mignolo (2008, p. 290) acerca da opção decolonial, “simplesmente aprender a desaprender”.

É nesse sentido que concordamos que:

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (Walsh, 2013, p. 63-64).

O IALA-Amazônico, nestes termos, não sugere a constituição de nenhum modelo, muito menos de um paradigma, apenas uma experiência de encontro de saberes em uma situação de politização da vida que politizou os sentidos dos processos educativos. O sentido decolonial está menos na noção instrumental de querer mudar abordagens e mais no mergulho nas experiências que carregam as forças sociais capazes de mudar o nosso pensar/agir.

### **Da institucionalização a uma confusão proposital**

Um dos principais problemas dos processos pedagógicos da Educação do Campo, e o curso que aqui nos serve de parâmetro de reflexão não se distancia desse problema, são os processos de institucionalização. A estrutura do campo acadêmico, como bem adverte Bourdieu (2004), é feita de um constante jogo com

as regras estabelecidas, em que agentes participam disputando posições e ganhos.

O processo de institucionalização tende a provocar um distanciamento dos movimentos sociais, uma vez que significa aderir a um campo de disputas e a algumas regras particulares, bastante distintas das formas organizativas dos movimentos. Além disso, a própria organização das instituições de ensino superior no Brasil nos impõe limites inscritos em várias dimensões: a epistemológica, uma vez que as instituições, em geral, organizam-se de forma disciplinar, não considerando outras formas de saber, o que gera um estranhamento e uma falta de legitimidade enunciativa dos cursos, como o aqui descrito, nos espaços de decisão acadêmica; a administrativa, pois os sistemas de informação muitas vezes não reconhecem as particularidades das formas de organização curricular desses cursos; e a pedagógica, principalmente pela dificuldade das instituições de entenderem e aderirem à perspectiva metodológica da alternância pedagógica (Malheiro & Ribeiro, 2014).

Esse processo de institucionalização, ou mesmo a adesão à lógica estatal, sempre é, em si, um mecanismo de adesão para a:

construção de um transcendental histórico comum imanente a todos os seus sujeitos. Através do enquadramento que impõe às

práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. (Bourdieu, 1996, p. 116).

Um curso, ao se tornar um título, começa a fazer parte da estrutura hierárquica de distribuição dos ganhos em um campo burocrático. Em vista disso, uma dúvida pairou nas discussões ao longo das turmas: seria necessário construir uma institucionalidade nomeada e consagrada pelo Estado ao IALA-amazônico?

A situação concreta era a seguinte: o curso tinha uma institucionalização vinculada à UNIFESSPA. Por ser um curso de especialização, a autonomia na construção do currículo e da condução dos processos metodológicos era bem maior que em cursos de graduação, por exemplo. Deste modo, o funcionamento em um assentamento ligado ao MST, a construção de uma Comissão Político-Pedagógica com membros dos movimentos e a abertura para diferentes linguagens nos trabalhos realizados pelos educandos tornaram-se conquistas realizadas dentro da institucionalidade.

Por outro lado, o espaço do IALA-amazônico não foi incorporado na universidade e permaneceu como espaço de formação, convergência, discussão e proposição da Via Campesina. Os cursos,

portanto, animaram as discussões do IALA, que, em sua dinâmica, era muito mais do que eles. Essa não institucionalização, embora necessite de uma grande energia dos movimentos para conseguir manter o espaço em todos os aspectos, revelou-se como potente para se conseguir realizar atividades não inscritas num receituário curricular formalizado pelo Estado.

Assim, a confusão proposital em um curso institucionalizado que faz funcionar um espaço que é bem mais que o curso em si, também por não se restringir à dinâmica burocrática que a institucionalização incide, parece ter sido um deslocamento interessante para garantir que o diálogo de saberes ultrapassasse a dimensão institucional de princípio e se tornasse uma prática efetiva.

### **Da linguagem acadêmica às múltiplas formas de circulação do saber**

Entre pesquisas individuais e coletivas, trabalhos de campo e momentos de trabalho no espaço do IALA-amazônico, foram realizadas algumas oficinas com os educandos para que eles se apropriassem de diferentes linguagens: oficinas de produção de textos acadêmicos, oficinas de produção de textos jornalísticos, oficinas de fotografia e de produção audiovisual. Os diferentes

produtos resultantes dos trabalhos realizados assumiram múltiplas formas e circularam também por diferentes campos, de distintas maneiras.

A preocupação com as linguagens e as formas de dizer e definir as atividades, bem como com os próprios sentidos construídos por intermédio dos trabalhos no IALA, justificava-se pela clareza de que:

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. (Bourdieu, 1989, p. 142).

A ideia fundamental era fazer circular o conhecimento produzido a partir da experiência do IALA e interferir no mundo também pelas definições do mundo. Assim, com esse objetivo, foram construídos Boletins Informativos (chamados de “Manda-lá Notícias”) e algumas cartilhas que relatavam as atividades concretas no espaço, desde, por exemplo, a construção de uma fossa séptica até a construção da horta. Além desses produtos com linguagem jornalística que circularam no assentamento e em espaços políticos e acadêmicos, alguns documentários foram produzidos, fazendo circular, por meio do

audiovisual, formas de ver e entender o mundo de maneira distinta e formas enraizadas nas práticas e narrativas de diferentes sujeitos em processos de luta. Os textos acadêmicos, portanto, foram apenas mais uma das várias formas encontradas para fazer circular o saber.

A necessidade de apropriação técnica e estética de linguagens não teve o objetivo circunscrito de apenas fazer circular argumentos, reflexões e experiências, mas também de pôr em diálogo saberes distintos, que, muitas vezes, possuem manifestações distintas. Neste sentido, e mediante o audiovisual, uma narrativa histórica ganha sentido e potência diferentes do que as expressas em um artigo acadêmico. Do mesmo modo, em boletins informativos e cartilhas, as atividades práticas de trabalho ganham uma expressividade ímpar, que garante que sejam mais bem compreendidas. O sentido da apropriação técnica e estética de distintas linguagens foi, portanto, de potencializar o diálogo entre distintos saberes e fazer com que o conhecimento saltasse escalas e circulasse com maior aderência em outros espaços para além do acadêmico.

### **Dos saberes universais ao diálogo de saberes**

Ao longo de todas as discussões no interior do curso, acerca da maneira como

consolidaríamos alguns princípios e sentidos claros para a edificação política e epistêmica do IALA-amazônico, um reconhecimento por parte dos movimentos sociais sempre esteve presente: a necessidade de não apenas enfrentar os processos de expansão capitalista em suas múltiplas formas, mas, fundamentalmente, construir alternativas no interior dos territórios conquistados a esses processos.

A agroecologia surge como uma resposta satisfatória, um modelo contraposto ao agronegócio capaz de impulsionar articulações políticas em projetos produtivos concretos. Entretanto, logo a certeza transformar-se-ia em dúvida e a ideia de construir um grande instituto, capaz de disseminar tecnologicamente uma alternativa agroecológica, foi cedendo espaço a um caminhar pelo chão dos territórios, a fim de potencializar o que realmente se é e se pode ser.

A construção do conselho de sábios, relatada brevemente aqui, as viagens de campo para conhecer experiências de agricultores de movimentos integrantes da Via Campesina, bem como de comunidades e mobilizações não ligadas diretamente ao movimento, as pesquisas-coletivas dos estudantes em acampamentos ou no próprio assentamento Palmares II, que tinham a perspectiva de envolver a comunidade desde a

problematização à intervenção, enfim, deram uma dinâmica ao espaço do IALA e o sentido de agroecologia não foi ampliado apenas com base em discussões teóricas, mas, sobretudo, mediante práticas pedagógicas e escolhas políticas.

O IALA passou a ser mais espaço de convergência do que propriamente de difusão, logicamente impulsionado pela dinâmica pedagógica dos cursos. Uma metamorfose de sentidos reconduzia a relação entre universidade e movimentos sociais. A princípio, ainda parecia que a universidade assumiria um papel apenas técnico, mas, pelo desenrolar dos cursos e pela relação de mão dupla, a ideia de difusão de um projeto agroecológico, o qual ainda restringia a terra ao seu sentido produtivo em si e, em consequência, a agroecologia a uma técnica ou ferramenta, foi cedendo espaço à finalidade de se conhecer, convergir experiências e potencializá-las. A universidade saía do seu pedestal de produzir soluções científicas e os movimentos sociais também saíam do conforto de demandar essas saídas. Assim, por meio de contradições, divergências e, também, de um reconhecimento mútuo, o caminho trilhado se desloca de saberes universais para um diálogo de saberes.

Dentre os movimentos aos quais pertenciam os educandos, o MST se

destacava, tanto por ter um número maior de estudantes, como por ser em um assentamento ligado a esse movimento que o curso funcionava. Nestes termos, não podemos imaginar que o consenso sempre prevalecia, até porque, em geral, a organização política do MST tem como princípio básico a produção de um movimento de massas e, para tanto, existe a necessidade de consolidação de uma vanguarda política que tenha clareza dos rumos e estratégias a trilhar.

Entre as estratégias claras e o emergir por experiências sociais, que, por vezes, distorcem a clareza das estratégias, caminhamos entre contradições que, logicamente, materializaram-se bastante durante os cursos. Entretanto, foi este o caminho trilhado e ele desenha alguns elementos de compreensão que não só se consubstanciaram nas pesquisas dos educandos, mas também na organização curricular.

O reconhecimento de que, no contexto de expansão das *commodities* agrícolas e minerais, era necessário não apenas construir formas de acesso a terra, mas defender os territórios, de modo a questionar os meios pelos quais as empresas se apropriavam dos recursos, levou à necessidade de se pensar que o que estava em jogo era muito mais que o choque entre modelos produtivos, mas

também o encontro de lógicas distintas de relação com a natureza.

Como demonstra Alier (2007), os conflitos ambientais não demonstram apenas uma distinção em linguagem monetária, eles também colocam em questão o próprio sistema de valorização e suas distintas linguagens de valorização. Entretanto, perceber que os conflitos existem também pelo sentido que se dá à própria natureza não significa dizer que as outras formas de relação com a natureza, distintas dos grandes empreendimentos econômicos, estão sempre previamente estabelecidas pelos movimentos sociais e pelas comunidades em conflito. Isto porque, muitas vezes, essas outras sensibilidades estão em construção, uma vez que resistir não é sempre r-existir.

De um lado, parte das pesquisas individuais, ao tentarem restituir às organizações experiências sociais de produção ainda presentes em espaços de comunidades, ressaltavam os saberes em sua forma técnica, igualmente em seus sentidos políticos capazes de construir horizontes distintos daqueles inscritos pelas lógicas de mercantilização da natureza. Por outro lado, estar a mais ou menos 50 quilômetros da maior mina de ferro a céu aberto do mundo, na Serra dos Carajás, envolvida em uma estratégia neocolonial que empreende novas formas

de saque, subalternizando populações, recursos e territórios à finalidade de reorganização desigual da natureza para manter uma dinâmica de acumulação em escala global (Aráoz, 2010), deixava claro a magnitude do que se enfrentava e ainda se enfrenta, e, além do mais, estabelecia um parâmetro distintivo politicamente importante para os saberes que se encontravam no espaço do IALA.

Múltiplas experiências que dizem não à lógica de mercantilização da natureza emergiram pelas vivências dos educandos e pelas pesquisas individuais e coletivas nos trabalhos de campo. Assim, foi na imersão e na tensão entre distintas sensibilidades e maneiras de pensar e produzir que as práticas pedagógicas se construíram.

### **À guisa de conclusão: Educação do Campo e opção decolonial**

Os deslocamentos analíticos tomados até aqui convergem para uma ideia-força: pensar uma opção decolonial para a educação é, antes de tudo, conectar-se política e epistemologicamente às lutas sociais concretas e aos seus territórios em disputa.

A opção decolonial em educação exige, portanto, fincar os pés nas experiências de insubordinação para construir processos educativos na imersão

de lutas sociais concretas. Dessa forma, o contexto não é mais complemento de um tipo de educação específica, senão o lugar de realização dos processos educativos, ao se colocar em relevo uma dinâmica de auto(trans)formação dos sujeitos mediante a reflexão de suas experiências de conflitos, torna-se parte integrante dos processos de subjetivação política.

Construir uma educação em movimento é, definitivamente, desobedecer aos cânones coloniais para se permitir encontrar com a realidade das lutas sociais. É, enfim, reconhecer as formas de negação das possibilidades de agenciamento epistêmico a sujeitos individuais e coletivos subalternizados e optar pela desobediência epistêmica, para restituir ao campo do saber essas experiências desperdiçadas.

Entretanto, construir experiências pedagógicas entre o campo da universidade e o campo dos movimentos sociais é, por um lado, não abdicar por inteiro da institucionalidade, uma vez que ela garante algumas condições objetivas para a realização dos processos pedagógicos. Por outro lado, também significa levá-la ao limite para não nos restringir às formas e às relações inscritas e prescritas pelo Estado e, assim, garantir que o diálogo de saberes ultrapassasse a dimensão

institucional de princípio e se tornasse prática efetiva.

Quando sujeitos, estratégias, práticas, discursos, enfim, quando saberes distintos inseridos em dinâmicas de conflito entram em contato, parece necessário que a dinâmica pedagógica não se limite a uma única forma de dizer ou expressar o conhecimento, mas que se abra à apropriação técnica e estética de distintas linguagens para potencializar o diálogo entre distintos saberes e sua circulação.

Deslocar-se dos saberes universais ao diálogo de saberes, parece, então, uma necessidade quando se insere os processos pedagógicos nas dinâmicas de luta. E, nesse processo, abertura e flexibilidade parecem atitudes virtuosas, uma vez que é preciso formar de maneira diferente do que se foi formado, pois formação é autoformação a partir do contato/confronto com saberes distintos. Participar dos processos de subjetivação política é, também, reconhecer-se nos processos de transformação social e, fundamentalmente, tornar-se sujeito político nesse processo.

Em uma educação com fins de transformação social, inserida na dinâmica das lutas, a organização curricular é, antes de tudo, uma imersão para a interpretação (sempre provisória e a partir das experiências dos conflitos) da gramática das lutas sociais. Assim, caminhamos pela

ontologia política para pensar o papel dos movimentos e organizações, demarcando formas específicas de subjetivação política, partindo de distintos modos de politização da vida. Mas nós também trilhamos pela epistemologia política como uma resposta à definição, pelos movimentos sociais, da educação como demanda política para a construção de uma forma não hierarquizada de produção do conhecimento, da mesma maneira que chegamos à ecologia política, isto é, pela necessidade de enfrentar as dificuldades de pensar formas de produção e práticas de relação com a natureza distinta das práticas e relações inscritas nos processos hegemônicos.

Esses caminhos não desenham um modelo ou mesmo um guia, apenas expõem uma possibilidade de percurso. Outras possibilidades revelar-se-ão quando a educação for construída pela tentativa de uma relação não hierárquica entre saberes acadêmicos e subjetividades, histórias, estratégias, lutas, enfim, entre os saberes dos povos.

## Referências

Aguilar, R. G. (2013). Conocer las luchas y desde las luchas. Reflexiones sobre el despliegue polimorfo del antagonismo: en trama dos comunitarios y horizontes políticos. *Acta Sociológica*, 62, 11-30. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)70997-6](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)70997-6)

Alier, J. M. (2007). *O ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto.

Aráoz, H. M. (2010). El auge de la minería transnacional en América Latina: de la ecología política del neoliberalismo a la anatomía política del colonialismo. In Alimonda, H. (Org.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 135-180). Buenos Aires: CLACSO.

Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

Dussel, E. (1973). El método analectico y la filosofía latinoamericana. In Ardiles, O. et al. (Orgs.). *Hacia una filosofía de la liberación latino-americana: enfoques latinoamericanos* (pp. 118-137). Buenos Aires: Editorial BONUM.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.

Fals Borda, O. (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In Brandão, C. R. (Org.). *Pesquisa participante* (pp. 42-62). São Paulo: Brasiliense.

- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. (9a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Harvey, D. (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2014). *Programa Residência Agrária*. Brasília: INCRA. Recuperado de <http://portal.incra.gov.br/?q=tree/info/file/15158/>
- Malheiro, B. C. P., & Ribeiro, B. (2014). Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a educação do campo. In Souza, H., Santiago, I., & Brito, N. (Orgs.). *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (pp. 23-53). Brasília: MDA.
- Martins, J. S. (1997). *Fronteira: degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de letras da UFF*, 34, 287-324. Recuperado de <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>
- Moore, A. (2018). Repensar a escala como uma categoria geográfica: da análise para a prática. *GEOgraphia*, 20(42), 3-24. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2018.v20i42.a13829>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. In Bonilla, H. (Org.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las América* (pp. 123-145). Quito: Tercer Mundo Editors.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Silva, I. S. (2014). Histórias de vida em formação: autopoiesis e práxis coletiva. In Souza, H., Santiago, I., & Brito, N. (Orgs.). *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (pp. 57-78). Brasília: MDA.
- Sousa Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. (6a ed). São Paulo: Cortez.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJo b3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvG WP>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito: Ediciones Abya-Yala.

<sup>i</sup> A Via Campesina, reunião de movimentos nascida em 1993, é um movimento internacional que reúne camponeses, pequenos e médios agricultores, sem-terra, mulheres e jovens rurais, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. É composta por 182 organizações em 81 países da África, Ásia, Europa e Américas.

<sup>ii</sup> O programa Residência Agrária é resultante de uma parceria entre o INCRA, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o, então, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), além do CNPq, que resultou em 36

projetos contratados, voltados à formação de 1,6 mil alunos em 28 universidades (Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária [INCRA], 2014).

iii As turmas foram compostas por militantes de movimentos e entidades ligadas à Via Campesina na Amazônia brasileira e internacional, além de outros coletivos e movimentos sociais, sendo os processos seletivos também realizados pelos movimentos, com algumas exigências documentais da universidade. Dos 45 estudantes das duas turmas, 33 participavam em organizações integrantes da Via Campesina, sendo 26 em movimentos sociais nacionais (MST, MAB, CPT e MMC) e 7 em movimentos estudantis nacionais (FEAB e ABEEF). Além desses, quatro educandos tinham experiência com trabalho de assessoria técnica ou educacional junto a ATER ou CFR, três eram militantes de um coletivo com atuação regional no Sudeste paraense (Coletivo Debate e Ação), um educando ligado à FETAGRI – PA, uma estudante ligada à associação de mulheres (Associação de Mulheres do Assentamento 1º de Março em São João do Araguaia – PA), um com atuação no movimento estudantil em Parauapebas – PA e dois sem vínculo com movimentos.

iv O IALA-Amazônico fundado em 2009 se insere na perspectiva desenhada pela Via Campesina de constituir uma rede de escolas de agroecologia na América do Sul, como a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) no Paraná (2005), o IALA Paulo Freire na Venezuela (2006) e o IALA Guarani no Paraguai (2008). O propósito central do IALA Amazônico é articular universidades, pesquisadores, movimentos sociais e camponeses em trocas de experiências com ênfase nos princípios da agroecologia.

v Foram ofertadas duas turmas de especialização em Residência Agrária. Ambas tiveram o apoio do PRONERA e do CNPq: uma turma autodenominada “Índia Tuíra”, com formação entre 2011 e 2012, e a outra turma, autodenominada “Seu Sabá”, com formação entre 2013 e 2015. Dos 45 estudantes das duas turmas, 29 educandos vieram de diferentes regiões do Pará, cinco educandos do Maranhão, três educandos do Mato Grosso, três do Tocantins e dois de Rondônia. Além desses, dois educandos vieram do Paraná, em função de sua militância nacional na FEAB, um veio de São Paulo e uma educanda veio do Equador.

vi Arturo Escobar (2014) afirma que a cultura tem sido pensada, colonialmente, como uma estrutura simbólica a ser interpretada, sendo necessário pensá-la, a partir dos processos de luta na América Latina, como diferença radical, para produzir uma

noção de ontologia relacional a partir da noção de “pluriverso”, não mais de universo.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 19/02/2020

Aprovado em: 01/08/2020

Publicado em: 28/04/2021

Received on February 19th, 2020

Accepted on August 1st, 2020

Published on April, 28th, 2021

**Contribuições no Artigo:** O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Malheiro, B. C. P. (2021). A Educação do Campo como opção decolonial: a experiência de construção do Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA-amazônico). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e8488. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8488>

ABNT

MALHEIRO, B. C. P. A Educação do Campo como opção decolonial: a experiência de construção do Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA-amazônico). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e8488, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8488>