

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TERRITÓRIOS CAMPONESES NA AMÉRICA
LATINA:
disputas e transformações**

**EDUCATION, CURRICULUM AND PEASANT TERRITORIES IN LATIN
AMERICA:
disputes and transformations**

Marco Aurélio da Silva¹
Liziany Muller²

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre educação, currículo e territórios camponeses na América Latina, a partir das transformações recentes da sociologia rural crítica e dos estudos decoloniais. Parte-se da hipótese de que os currículos escolares reproduzem racionalidades urbanocêntricas e eurocêntricas, ao mesmo tempo em que práticas educativas insurgentes, construídas por movimentos sociais, tensionam tais matrizes. Metodologicamente, trata-se de uma análise teórico-conceitual fundamentada em autores contemporâneos, com ênfase em produções a partir de 2018. O estudo evidencia que o território emerge como categoria central na compreensão das dinâmicas educativas, articulando dimensões materiais, simbólicas e políticas. Argumenta-se que o currículo constitui um campo de disputa no qual se confrontam projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de sociedade, sendo atravessado por relações de poder e por processos de colonialidade do saber. As práticas educativas insurgentes, especialmente aquelas vinculadas à agroecologia e à educação do campo, demonstram a possibilidade de construção de alternativas pedagógicas baseadas na valorização dos saberes locais, na participação comunitária e na sustentabilidade. Por fim, destaca-se que os desafios contemporâneos exigem a construção de políticas educacionais territorializadas, capazes de reconhecer a diversidade dos contextos rurais e de promover a justiça social e cognitiva.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Territorialidade; Epistemologias do Sul; Sociologia Rural; Agroecologia.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between education, curriculum, and peasant territories in Latin America, based on recent transformations in critical rural sociology and decolonial studies. It is grounded on the hypothesis that school curricula reproduce urban-centric and Eurocentric rationalities, while insurgent educational practices developed by social movements challenge such frameworks. Methodologically, this is a theoretical-conceptual analysis supported by contemporary authors, particularly from 2018 onward. The study demonstrates that territory emerges as a central analytical category, articulating material, symbolic, and political dimensions. It argues that curriculum constitutes a field of dispute where hegemonic and counter-hegemonic social projects confront each other, shaped by power relations and processes of epistemic coloniality. Insurgent educational practices, especially those linked to agroecology and rural education, reveal the possibility of

¹ Doutorando em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM. Mestre em Educação – UNISC. E-mail: marcoaurelio22000@gmail.com

² Professora associada do PPGEXR-UFSM; Pós Doutora em Zootecnia-UFSM. E-mail: liziany.muller@ufsm.br

constructing alternative pedagogies grounded in local knowledge, community participation, and sustainability. Finally, the paper highlights that contemporary challenges demand the development of territorialized educational policies capable of recognizing rural diversity and promoting social and cognitive justice.

Keywords: Rural Education; Curriculum; Territoriality; Epistemologies of the South; Rural Sociology; Agroecology.

INTRODUÇÃO

A reconfiguração contemporânea dos espaços rurais latino-americanos exige uma abordagem analítica que ultrapasse os marcos tradicionais da sociologia rural, incorporando dimensões complexas como territorialidade, pluralidade epistemológica e disputas políticas em torno da produção e legitimação do conhecimento. Desde 2018, conforme evidenciam autores como Kay (2018), Borrás Jr. (2020) e Svampa (2019), intensificam-se os debates acerca da centralidade do território como categoria analítica e política, especialmente diante do avanço do agronegócio, da financeirização da terra e da incorporação desigual de tecnologias digitais no campo. Nesse cenário, os territórios camponeses deixam de ser compreendidos como espaços periféricos e passam a ser interpretados como *loci* estratégicos de resistência, produção de alternativas e construção de projetos contra-hegemônicos de desenvolvimento. Tal reconfiguração implica reconhecer que as dinâmicas rurais contemporâneas são atravessadas por conflitos estruturais que envolvem não apenas o acesso à terra, mas também a disputa por modelos de conhecimento e formas de vida.

Nesse contexto, o currículo emerge como uma arena privilegiada de disputa simbólica e material, na qual se confrontam diferentes racionalidades, epistemologias e projetos societários. Conforme argumentam Apple (2019), Pinar (2020) e Lopes e Macedo (2021), o currículo não pode ser reduzido a um conjunto de conteúdos neutros, mas deve ser compreendido como dispositivo político que organiza saberes, regula práticas e produz subjetividades. Nos territórios camponeses, essa dimensão assume contornos específicos, uma vez que os conteúdos escolares frequentemente reproduzem visões urbanocêntricas e eurocêntricas, desconsiderando as experiências, os saberes e as práticas das populações rurais. Tal processo contribui para a deslegitimação das epistemologias locais e para a reprodução de desigualdades estruturais, reforçando a necessidade de uma análise crítica que articule educação, território e poder.

A hipótese que orienta este artigo sustenta que os currículos escolares nos territórios camponeses latino-americanos tendem a reproduzir racionalidades dominantes, ao mesmo

tempo em que movimentos sociais e experiências educativas contra-hegemônicas constroem práticas pedagógicas insurgentes capazes de tensionar e reconfigurar tais matrizes. Conforme destacam Caldart (2019), Tarlau (2019) e Rosset *et al.* (2019), essas práticas emergem no interior das lutas sociais e se articulam a projetos políticos mais amplos, baseados na justiça social, na soberania alimentar e na valorização dos saberes locais. Nesse sentido, a educação do campo configura-se como espaço estratégico de resistência e criação, no qual se experimentam novas formas de produção do conhecimento e de organização curricular.

Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se como uma análise teórico-conceitual, fundamentada em produções recentes da sociologia rural crítica, dos estudos decoloniais e da educação do campo, com ênfase em autores latino-americanos e abordagens interdisciplinares. A partir de contribuições de autores como Santos e Meneses (2018), Walsh (2019), Leff (2020) e Molina (2021), busca-se construir um quadro analítico capaz de articular diferentes dimensões econômica, política, cultural e epistemológica na compreensão das dinâmicas educativas nos territórios camponeses. Essa abordagem permite não apenas identificar os limites dos modelos educacionais hegemônicos, mas também evidenciar as potencialidades das práticas insurgentes que emergem nesses contextos.

Ampliando essa perspectiva, é necessário considerar que a reconfiguração dos espaços rurais está profundamente relacionada às transformações do capitalismo contemporâneo, especialmente no que se refere à expansão das cadeias globais de valor e à intensificação dos processos de acumulação por despossessão. Conforme argumentam Gudynas (2019) e Sauer e Leite (2021), o avanço do neoextrativismo e da lógica financeirizada da terra tem produzido impactos significativos sobre as comunidades camponesas, afetando não apenas suas condições materiais de existência, mas também seus sistemas de conhecimento e suas práticas educativas. Nesse cenário, a educação assume papel ambivalente, podendo tanto reproduzir as lógicas dominantes quanto constituir-se como espaço de resistência e transformação.

Um ponto central a considerar diz respeito ao surgimento das epistemologias do Sul como referência teórica indispensável para a compreensão das dinâmicas educacionais nos territórios camponeses. Conforme defendem Santos e Meneses (2018) e Walsh (2019), a construção de uma ecologia de saberes implica reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados, rompendo com a hierarquização epistemológica imposta pela modernidade colonial. Nos contextos rurais latino-americanos, essa perspectiva assume particular relevância, uma vez que os saberes camponeses, indígenas e tradicionais constituem elementos centrais na organização das práticas produtivas, sociais e

educativas. A incorporação dessas epistemologias nos processos curriculares representa, portanto, um passo fundamental para a construção de uma educação emancipatória.

Além disso, a crescente centralidade das questões socioambientais reforça a importância de repensar a relação entre educação, território e sustentabilidade. Conforme apontam Altieri e Nicholls (2020) e Toledo (2019), os territórios camponeses desempenham papel estratégico na conservação da biodiversidade e na construção de práticas produtivas sustentáveis, especialmente por meio da agroecologia. Nesse sentido, a educação do campo pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade, articulando conhecimento científico e saberes tradicionais. Essa abordagem amplia o horizonte da educação rural, situando-a como elemento central na construção de alternativas aos modelos de desenvolvimento predatórios.

Um elemento significativo diz respeito à dimensão política da educação nos territórios camponeses, especialmente no que se refere à atuação dos movimentos sociais. Conforme destacam Desmarais (2019) e Martínez-Torres e Rosset (2020), organizações como a Via Campesina têm desempenhado papel fundamental na construção de propostas educativas contra-hegemônicas, articulando formação política, produção de conhecimento e mobilização social. Essas iniciativas evidenciam que a educação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte integrante das lutas por terra, território e direitos. Nesse sentido, o currículo torna-se instrumento estratégico na construção de projetos políticos alternativos.

Finalmente, cabe salientar que a análise da relação entre educação, currículo e territórios camponeses exige uma abordagem que considere a complexidade e a diversidade dos contextos latino-americanos. Conforme argumentam Bebbington *et al.* (2018) e Escobar (2018), os territórios constituem espaços heterogêneos, marcados por diferentes configurações históricas, culturais e políticas. Essa diversidade demanda a construção de abordagens analíticas sensíveis às especificidades locais, capazes de articular diferentes escalas de análise e de reconhecer a pluralidade de experiências existentes. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma sociologia rural renovada, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de alternativas.

Considerando esse panorama analítico, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão das transformações recentes na sociologia rural latino-americana, especialmente no que se refere à incorporação das categorias de território, agência e epistemologia, as quais constituem fundamentos essenciais para a análise das relações entre educação, currículo e territorialidades camponesas, conforme será desenvolvido na seção seguinte.

TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA SOCIOLOGIA RURAL LATINO-AMERICANA

A sociologia rural contemporânea na América Latina vem passando, sobretudo a partir da segunda década do século XXI, por uma inflexão teórico-epistemológica significativa, deslocando-se de matrizes estruturalistas clássicas para abordagens que enfatizam a agência dos sujeitos coletivos, a pluralidade ontológica e a complexidade das territorialidades. Conforme argumentam autores como Kay (2018), Borrás Jr. (2020) e Svampa (2019), o rural deixa de ser interpretado como categoria subordinada ao urbano-industrial e passa a ser concebido como espaço estratégico de produção de alternativas sociopolíticas e civilizatórias. Essa reorientação analítica implica reconhecer os territórios camponeses como construções históricas densas, atravessadas por relações de poder, memórias coletivas e práticas de resistência, nas quais se articulam dimensões econômicas, culturais e ecológicas. Trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática que reconfigura o próprio objeto da sociologia rural, deslocando-o de uma lógica produtivista para uma abordagem relacional e territorializada.

A partir de 2018, intensificaram-se investigações que analisam os efeitos do neoextrativismo, da financeirização da terra e da inserção subordinada nas cadeias globais de valor sobre as comunidades rurais latino-americanas. Estudos recentes, como os de Gudynas (2019), Sauer e Leite (2021) e McKay (2018), evidenciam que tais processos não apenas transformam as formas de produção agrícola, mas também reconfiguram profundamente as relações sociais, os modos de vida e os sistemas de conhecimento locais. A territorialidade, nesse contexto, passa a ser compreendida como categoria analítica central, articulando dimensões materiais — como acesso à terra e aos recursos naturais, e simbólicas, como pertencimento, identidade e cosmovisão. Essa abordagem permite compreender o território como espaço de disputa, no qual se confrontam projetos antagônicos de desenvolvimento, revelando a centralidade das relações de poder na configuração das dinâmicas rurais contemporâneas.

Nesse cenário, consolida-se uma sociologia rural que dialoga diretamente com as epistemologias do Sul, conforme proposto por Santos (2018) e aprofundado por Walsh (2019), valorizando saberes locais, práticas ancestrais e formas não hegemônicas de produção do conhecimento. Tal perspectiva rompe com a hierarquização epistemológica que historicamente marginalizou os conhecimentos camponeses, indígenas e tradicionais, propondo uma leitura situada, plural e crítica das dinâmicas sociais. O território, nessa chave interpretativa, deixa de ser concebido como mero suporte físico ou recurso econômico,

passando a ser entendido como dimensão constitutiva das identidades coletivas e das práticas socioculturais. Essa reconceptualização implica reconhecer a centralidade da experiência vivida e da memória social na produção do conhecimento, desafiando os cânones científicos tradicionais.

A questão geracional emerge como eixo analítico relevante nas transformações recentes da sociologia rural. Jovens rurais, conforme destacam autores como Pais e Abrantes (2020) e Cavalcanti (2021), têm protagonizado novas formas de organização social, articulando demandas por reconhecimento, acesso a direitos e permanência qualificada nos territórios. Esses sujeitos operam na interseção entre tradição e inovação, mobilizando tanto saberes herdados quanto tecnologias contemporâneas, o que redefine as dinâmicas de reprodução social no campo. A educação, nesse contexto, assume papel estratégico como espaço de mediação entre diferentes temporalidades e racionalidades, sendo atravessada por tensões entre enraizamento territorial e mobilidade social. Tal complexidade exige uma abordagem analítica que considere as múltiplas escalas e dimensões envolvidas nos processos educativos rurais.

Ampliando essa análise, torna-se necessário considerar o impacto das transformações tecnológicas e da digitalização no meio rural latino-americano. A literatura recente, como apontam Fairbairn (2020) e Rotz *et al.* (2019), evidencia que a incorporação de tecnologias digitais na agricultura tem produzido novas formas de controle, vigilância e concentração de poder, frequentemente associadas ao que se denomina “agricultura de dados”. Esse processo, longe de ser neutro, intensifica desigualdades e redefine as relações entre produtores, mercados e territórios, afetando diretamente a autonomia camponesa. Ao mesmo tempo, surgem iniciativas contra-hegemônicas que buscam apropriar-se dessas tecnologias de maneira crítica, reforçando a importância de analisar o rural contemporâneo a partir de uma perspectiva que articule tecnologia, poder e territorialidade.

Devemos aqui apontar outro elemento central nas transformações recentes que diz respeito à reconfiguração das relações de gênero nos espaços rurais. Estudos como os de Deere e León (2019) e Paulilo (2020) indicam que mulheres camponesas têm assumido protagonismo crescente na organização social, na produção agroecológica e na construção de alternativas econômicas e educativas. Essa emergência feminina desafia estruturas patriarcais historicamente enraizadas no campo, contribuindo para a redefinição das relações sociais e para a ampliação das agendas políticas no meio rural. A incorporação da perspectiva de gênero na sociologia rural contemporânea, portanto, não apenas amplia o escopo analítico,

mas também evidencia a interseccionalidade das desigualdades que atravessam os territórios camponeses.

A intensificação das crises ambientais e climáticas tem reposicionado o rural como espaço estratégico na disputa por modelos de desenvolvimento sustentável. Conforme argumentam Altieri e Nicholls (2020) e Toledo (2019), os territórios camponeses desempenham papel fundamental na conservação da biodiversidade e na construção de práticas produtivas sustentáveis, especialmente por meio da agroecologia. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o rural não apenas como espaço de produção, mas como território de cuidado, reprodução da vida e construção de alternativas ecológicas. A sociologia rural contemporânea, nesse sentido, incorpora uma dimensão socioambiental que amplia sua capacidade explicativa frente aos desafios globais.

Um elemento complementar refere-se à rearticulação dos movimentos sociais rurais em escala transnacional. Organizações como a Via Campesina têm desempenhado papel central na construção de agendas globais de resistência, articulando lutas locais a processos mais amplos de contestação ao modelo agroindustrial dominante. Segundo Desmarais (2019) e Martínez-Torres e Rosset (2020), essa articulação contribui para a circulação de saberes, estratégias e práticas políticas, fortalecendo a capacidade de mobilização dos sujeitos camponeses. Essa dimensão transescalar das lutas rurais exige uma sociologia capaz de operar para além das fronteiras nacionais, incorporando análises que considerem fluxos globais e conexões locais.

É importante destacar que essas transformações teóricas e empíricas na sociologia rural latino-americana convergem para uma compreensão ampliada do território como espaço educativo. As práticas sociais, produtivas e culturais que se desenvolvem nesses contextos configuram-se como processos formativos, nos quais se produzem conhecimentos, valores e identidades. Essa perspectiva abre caminho para o diálogo direto com o campo da educação, especialmente no que se refere às disputas epistemológicas que atravessam os currículos e as práticas pedagógicas nos territórios camponeses.

Perante essas transformações, torna-se evidente que a análise das dinâmicas rurais contemporâneas não pode prescindir de uma reflexão aprofundada sobre os processos educativos que se desenvolvem nesses territórios. A centralidade do conhecimento, das epistemologias e das práticas formativas nas disputas territoriais conduz, inevitavelmente, ao campo da educação do campo, no qual se explicitam os conflitos entre modelos hegemônicos e propostas contra-hegemônicas de produção e legitimação do saber, conforme será discutido na seção seguinte.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS

A educação do campo consolida-se, especialmente a partir de 2018, como um campo teórico-político robusto que tensiona profundamente a pretensa universalidade dos modelos escolares hegemônicos, historicamente estruturados a partir de matrizes urbanocêntricas, eurocêntricas e produtivistas. Conforme apontam autores como Caldart (2019), Molina e Sá (2020) e Arroyo (2021), a educação do campo não se limita a uma modalidade educacional, mas constitui um projeto societário que articula formação humana, justiça social e transformação das relações de poder nos territórios rurais. Nesse sentido, produções recentes enfatizam a necessidade de uma pedagogia territorializada, capaz de dialogar com as especificidades socioculturais, econômicas e ecológicas dos territórios camponeses, reconhecendo os modos de vida rurais como fontes legítimas de conhecimento. Essa perspectiva implica uma crítica radical à homogeneização curricular e à padronização dos processos educativos, propondo a construção de práticas pedagógicas enraizadas nas experiências concretas das comunidades.

A partir de uma perspectiva decolonial, autores contemporâneos como Walsh (2019), Mignolo (2018) e Quijano (atualizado em releituras recentes) defendem a necessidade de desnaturalizar as epistemologias dominantes que estruturam os sistemas educacionais. Essa crítica incide diretamente sobre a colonialidade do saber, que opera por meio da invisibilização, subalternização e deslegitimação dos conhecimentos tradicionais, camponeses e indígenas. Estudos recentes, como os de Grosfoguel (2020) e Bernardino-Costa *et al.* (2019), evidenciam que os currículos escolares frequentemente reproduzem uma lógica de imposição cultural, baseada em conteúdos descontextualizados que desconsideram as realidades locais e os saberes situados. Tal processo não apenas compromete a qualidade da educação, mas também contribui para a produção de subjetividades alienadas de seus territórios. Nesse contexto, a educação do campo emerge como espaço de resistência epistemológica, no qual se busca construir uma ecologia de saberes capaz de articular diferentes formas de conhecimento sem hierarquizá-las.

Nesse cenário, movimentos sociais rurais, especialmente aqueles vinculados à agroecologia, à soberania alimentar e à luta pela terra, têm desempenhado papel central na construção de propostas educativas contra-hegemônicas. Conforme destacam Rosset *et al.* (2019), Altieri e Nicholls (2020) e Tarlau (2019), essas iniciativas vão além da formação técnica, articulando processos educativos que integram dimensão política, produção de conhecimento e práticas comunitárias. Experiências como as escolas itinerantes, os centros de

formação agroecológica e as universidades populares do campo configuram-se como espaços pedagógicos autônomos, nos quais o aprendizado ocorre em estreita relação com o território e com as lutas sociais. Essas práticas desafiam a lógica escolar tradicional, propondo metodologias participativas, dialógicas e contextualizadas, que valorizam a experiência coletiva e a construção compartilhada do saber.

A literatura recente também enfatiza a centralidade da interculturalidade crítica como princípio orientador das práticas educativas nos territórios camponeses. Diferentemente de abordagens multiculturalistas superficiais, a interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Walsh (2019) e Tubino (2020), propõe um diálogo horizontal entre diferentes matrizes culturais, reconhecendo as assimetrias de poder que atravessam essas relações. Essa abordagem busca superar tanto a lógica assimilacionista quanto a fragmentação cultural, promovendo processos educativos que valorizam a diversidade sem perder de vista a necessidade de transformação social. Nesse sentido, a educação torna-se instrumento de afirmação identitária, fortalecimento comunitário e resistência política, contribuindo para a construção de sujeitos coletivos capazes de intervir criticamente em suas realidades.

Ampliando essa discussão, torna-se fundamental considerar o papel das políticas públicas na consolidação ou fragilização da educação do campo. Estudos recentes, como os de Molina (2021) e Hage *et al.* (2020), evidenciam que, embora tenham ocorrido avanços institucionais nas últimas décadas, observa-se, em muitos países latino-americanos, um processo de descontinuidade e precarização dessas políticas. A redução de investimentos, a desarticulação de programas específicos e a imposição de reformas educacionais baseadas em parâmetros neoliberais têm impactado negativamente a implementação de propostas pedagógicas contextualizadas. Essa conjuntura reforça a importância da atuação dos movimentos sociais na defesa e na reinvenção da educação do campo como direito coletivo e projeto político.

Um eixo analítico de particular relevância incide sobre a formação de educadores do campo, concebida como dimensão estratégica para a consolidação de práticas pedagógicas críticas, territorialmente enraizadas e socialmente comprometidas. Conforme apontam estudos recentes de Souza (2020) e Antunes-Rocha (2019), a formação docente voltada para contextos rurais deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões políticas, culturais e epistemológicas. Programas como as licenciaturas em educação do campo têm buscado responder a essa demanda, propondo currículos que articulam teoria e prática, universidade e comunidade, ciência e saber popular. Essa formação ampliada contribui para a construção de

educadores comprometidos com os territórios e capazes de atuar como mediadores entre diferentes racionalidades.

A incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos rurais tem se configurado como campo de tensões e possibilidades. Conforme discutem autores como Selwyn (2020) e Costa (2021), a digitalização da educação pode tanto ampliar o acesso à informação quanto aprofundar desigualdades existentes, especialmente em contextos marcados por limitações de infraestrutura. No caso dos territórios camponeses, a utilização crítica dessas tecnologias exige uma abordagem que considere as especificidades locais, evitando a reprodução de modelos exógenos e descontextualizados. Experiências de educação digital comunitária têm demonstrado que é possível construir usos contra-hegemônicos das tecnologias, articulando inovação e territorialidade.

Outro eixo analítico emergente diz respeito à relação entre educação do campo e sustentabilidade socioambiental. Estudos recentes, como os de Leff (2020) e Caporal (2021), destacam que as práticas educativas desenvolvidas nos territórios camponeses frequentemente incorporam princípios da agroecologia, promovendo uma formação que integra dimensões ecológicas, sociais e culturais. Essa abordagem contribui para a construção de uma racionalidade ambiental crítica, capaz de questionar os paradigmas dominantes de desenvolvimento e de propor alternativas baseadas na convivência com a natureza. A educação do campo, nesse sentido, assume papel fundamental na formação de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade e com a defesa dos bens comuns.

Cabe enfatizar que as disputas epistemológicas no campo educacional não se limitam aos conteúdos curriculares, mas abrangem também os modos de produção, legitimação e circulação do conhecimento. Conforme argumentam Santos e Meneses (2018) e Walsh (2019), a construção de uma educação emancipatória exige a valorização de metodologias participativas, a democratização dos processos de pesquisa e o reconhecimento dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento. Essa perspectiva amplia o horizonte da educação do campo, situando-a como espaço privilegiado de experimentação de novas epistemologias e de construção de alternativas ao modelo dominante.

Nesse contexto de intensas disputas epistemológicas e de construção de práticas educativas contra-hegemônicas, o currículo emerge como elemento central de mediação entre diferentes projetos de sociedade, configurando-se como um campo estratégico no qual se materializam as tensões entre saberes hegemônicos e conhecimentos territorializados, o que exige uma análise aprofundada de suas funções, estruturas e implicações nos territórios camponeses, conforme será desenvolvido na seção seguinte.

CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA NOS TERRITÓRIOS CAMPONESES

O currículo escolar nos contextos rurais latino-americanos deve ser compreendido como um dispositivo complexo de poder, conforme indicam análises contemporâneas inspiradas em abordagens críticas do campo educacional, que o situam como instância de organização de saberes, práticas sociais e processos de subjetivação. A partir de contribuições recentes, como as de Apple (2019), Pinar (2020) e Lopes e Macedo (2021), torna-se possível compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos prescritos, mas como uma arena na qual se disputam projetos de sociedade, visões de mundo e regimes de verdade. Nos territórios camponeses, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, uma vez que os conteúdos curriculares frequentemente reproduzem uma visão homogênea, abstrata e descontextualizada da realidade, invisibilizando as especificidades territoriais e os modos de vida rurais. Tal configuração contribui para a deslegitimação dos saberes locais e para a produção de subjetividades dissociadas de seus contextos socioculturais, reforçando processos de marginalização e exclusão.

A partir de 2018, observa-se um crescimento significativo das abordagens críticas do currículo, que o concebem como construção social, histórica e política, profundamente atravessada por relações de poder. Estudos recentes, como os de Young (2019), Santomé (2020) e Moreira (2021), enfatizam a necessidade de superar modelos curriculares prescritivos e universalizantes, propondo a incorporação de saberes locais, práticas produtivas e experiências comunitárias nos processos educativos. Essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento escolar não é neutro, mas resultado de seleções culturais que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Nos territórios camponeses, essa crítica ganha centralidade, uma vez que a ausência de conteúdos relacionados às realidades rurais contribui para a desvalorização das identidades locais. A construção de currículos contextualizados, portanto, emerge como estratégia fundamental para promover uma educação significativa e socialmente referenciada.

Entretanto, a implementação de propostas curriculares territorializadas enfrenta desafios estruturais e conjunturais significativos. Conforme apontam estudos recentes de Ball (2018), Hypólito (2020) e Freitas (2021), a centralização das políticas educacionais, associada à crescente padronização dos sistemas de avaliação em larga escala, limita a autonomia das escolas e dos educadores na adaptação dos conteúdos às realidades locais. Esse processo está diretamente relacionado à disseminação de reformas educacionais de caráter neoliberal, que privilegiam indicadores quantitativos de desempenho em detrimento de processos formativos

contextualizados. Nos territórios camponeses, essas dinâmicas geram tensões profundas entre as demandas das comunidades, que reivindicam uma educação vinculada ao território, e as exigências do sistema educacional, que impõe conteúdos e metodologias padronizadas. Essa contradição evidencia o caráter político do currículo e a necessidade de sua problematização crítica.

Por outro lado, experiências desenvolvidas no âmbito da educação do campo têm demonstrado a viabilidade e a potência de currículos integrados aos territórios. Pesquisas recentes, como as de Caldart (2019), Molina (2020) e Hage (2021), evidenciam que tais iniciativas se baseiam em princípios como interdisciplinaridade, participação comunitária e articulação entre teoria e prática. Nesses contextos, o currículo é construído de forma coletiva, incorporando saberes locais, práticas produtivas e demandas sociais, o que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com seus territórios. Essas experiências desafiam a lógica tradicional da escolarização, propondo uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se orienta pela transformação social e pela valorização das identidades coletivas.

Ao expandir essa reflexão, torna-se essencial considerar o papel da avaliação como componente intrínseco às disputas curriculares. Estudos contemporâneos, como os de Ravitch (2020) e Luckesi (2021), indicam que os sistemas avaliativos, ao privilegiarem métricas padronizadas, tendem a reforçar a homogeneização curricular e a desconsiderar as especificidades territoriais. Nos contextos rurais, essa lógica avaliativa contribui para a marginalização de experiências educativas que não se alinham aos parâmetros estabelecidos, dificultando a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, a construção de alternativas avaliativas, baseadas em processos formativos, qualitativos e contextualizados, torna-se elemento central para a efetivação de currículos territorializados.

Uma dimensão de grande pertinência incide sobre os aspectos linguísticos e culturais do currículo nos territórios camponeses. Conforme destacam estudos recentes de García (2019) e Walsh (2019), a imposição de uma língua e de uma cultura dominantes no espaço escolar contribui para a desvalorização das identidades locais e para a reprodução de desigualdades. Em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, como os territórios indígenas e camponeses da América Latina, a construção de currículos interculturais torna-se fundamental para garantir o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de expressão e conhecimento. Essa abordagem implica não apenas a inclusão de conteúdos culturais, mas a transformação das próprias estruturas curriculares, de modo a incorporar perspectivas plurais e dialogar com as realidades locais.

A relação entre currículo e trabalho nos territórios camponeses constitui um eixo analítico central. Estudos recentes, como os de Frigotto (2019) e Ciavatta (2020), evidenciam que o currículo escolar frequentemente dissocia o conhecimento das práticas produtivas, desconsiderando o trabalho como princípio educativo. Nos contextos rurais, essa dissociação contribui para a desvalorização das atividades agrícolas e para a ruptura entre escola e comunidade. Em contraposição, propostas curriculares inspiradas na educação do campo buscam integrar trabalho, ciência e cultura, reconhecendo as práticas produtivas como espaços de aprendizagem e produção de conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de um currículo que dialogue com a realidade concreta dos estudantes e contribua para a valorização dos modos de vida camponeses.

Outro elemento a ser considerado diz respeito à participação social na construção curricular. Conforme apontam estudos recentes de Paro (2020) e Arroyo (2021), a democratização do currículo exige a inclusão efetiva das comunidades nos processos decisórios, superando modelos verticalizados de definição dos conteúdos escolares. Nos territórios camponeses, essa participação assume caráter estratégico, uma vez que permite a incorporação de demandas locais e a construção de propostas educativas mais alinhadas às necessidades das populações. Experiências de gestão participativa têm demonstrado que a construção coletiva do currículo contribui para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, ampliando o potencial transformador da educação.

É preciso destacar que o currículo, enquanto campo de disputa, não se limita ao espaço escolar formal, mas se estende às práticas educativas desenvolvidas nos territórios. Conforme argumentam Tarlau (2019) e Rosset *et al.* (2019), os movimentos sociais rurais têm produzido currículos próprios, baseados em princípios de autonomia, solidariedade e justiça social. Essas iniciativas ampliam o conceito de currículo, incorporando dimensões políticas, culturais e territoriais que desafiam as concepções tradicionais de educação. Nesse sentido, o currículo torna-se ferramenta de resistência e de construção de alternativas, evidenciando seu papel central nas disputas por hegemonia no campo educacional.

Considerando as múltiplas dimensões e tensões que atravessam o currículo nos territórios camponeses, torna-se imprescindível avançar na compreensão das práticas concretas que emergem desses contextos como formas de resistência e reinvenção pedagógica, especialmente aquelas que se configuram como experiências educativas insurgentes enraizadas nas territorialidades, conduzindo diretamente à análise das dinâmicas abordadas na seção seguinte.

TERRITORIALIDADES CAMPONESAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INSURGENTES

Os territórios camponeses na América Latina constituem, na contemporaneidade, espaços privilegiados de produção de alternativas sociopolíticas, econômicas e pedagógicas, configurando-se como arenas de disputa frente aos processos de expropriação, mercantilização da terra e marginalização histórica das populações rurais. A literatura recente, especialmente a partir de 2018, como evidenciam Svampa (2019), Porto-Gonçalves (2018) e Fernandes (2020), demonstra que essas territorialidades não podem ser compreendidas apenas como delimitações geográficas, mas como construções sociopolíticas densas, atravessadas por relações de poder, memórias coletivas e práticas de resistência. Nesse sentido, o território emerge como categoria analítica central para compreender as dinâmicas contemporâneas do rural, articulando dimensões materiais — como o acesso aos recursos naturais e simbólicas como identidade, pertencimento e cosmovisão. Essas territorialidades, longe de serem passivas, constituem espaços ativos de produção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

Nesse contexto, as práticas educativas insurgentes emergem como estratégias fundamentais de afirmação cultural, política e epistemológica, articulando processos formativos com as lutas sociais nos territórios camponeses. Conforme apontam autores como Tarlau (2019), Rosset *et al.* (2019) e Caldart (2019), tais práticas caracterizam-se pela valorização dos saberes locais, pela construção coletiva do conhecimento e pela indissociabilidade entre educação e transformação social. Diferentemente das abordagens tradicionais, essas experiências pedagógicas não se restringem ao espaço escolar formal, mas se desenvolvem em múltiplos espaços comunitários, configurando uma pedagogia do território. Essa perspectiva desafia as estruturas convencionais de ensino, propondo metodologias baseadas na participação, na problematização da realidade e na articulação entre teoria e prática, o que contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados.

A agroecologia, nesse cenário, consolida-se como eixo estruturante de diversas experiências educativas nos territórios camponeses, assumindo simultaneamente caráter produtivo, científico e político-pedagógico. Conforme destacam Altieri e Nicholls (2020), Toledo (2019) e Wezel *et al.* (2020), a agroecologia transcende a dimensão técnica, configurando-se como paradigma alternativo ao modelo agroindustrial dominante. Nos processos educativos, ela opera como princípio organizador do currículo e das práticas pedagógicas, integrando dimensões ecológicas, sociais, culturais e econômicas. Essa

abordagem permite articular conhecimento científico e saberes tradicionais, promovendo uma formação integral que valoriza a sustentabilidade, a autonomia e a soberania alimentar. Dessa forma, a agroecologia não apenas orienta práticas produtivas, mas também estrutura processos educativos comprometidos com a transformação social e ambiental.

A formação de educadores do campo assume papel estratégico na consolidação e expansão dessas práticas educativas insurgentes, sendo reconhecida como elemento central para a construção de uma pedagogia enraizada nos territórios. Estudos recentes, como os de Molina (2021), Antunes-Rocha (2019) e Souza (2020), indicam que programas de formação inicial e continuada voltados para a educação do campo têm buscado romper com modelos tradicionais de formação docente, incorporando dimensões políticas, culturais e territoriais. Essas iniciativas, muitas vezes articuladas com movimentos sociais, promovem processos formativos que valorizam a experiência dos sujeitos, a reflexão crítica e a integração entre universidade e comunidade. Tal abordagem contribui para a formação de educadores comprometidos com seus territórios e capazes de atuar como agentes de transformação social.

Ao aprofundar essa análise, torna-se essencial considerar o papel das pedagogias da alternância como estratégia metodológica central nas práticas educativas insurgentes. Conforme evidenciam estudos recentes de Silva (2019) e Gimonet (atualizado em releituras contemporâneas), essa abordagem organiza o processo formativo a partir da alternância entre tempos e espaços educativos comunidade e instituição permitindo a articulação entre conhecimento teórico e prática social. Nos territórios camponeses, essa metodologia tem se mostrado particularmente eficaz para promover uma educação contextualizada, que dialoga diretamente com as experiências e necessidades dos estudantes. A alternância contribui, assim, para a superação da dicotomia entre escola e vida, reforçando o caráter territorial da educação.

Uma dimensão particularmente significativa diz respeito à dimensão política das práticas educativas insurgentes, que se articulam diretamente com os processos de organização coletiva e mobilização social nos territórios. Conforme destacam Desmarais (2019) e Martínez-Torres e Rosset (2020), a educação, nesses contextos, desempenha papel fundamental na formação de lideranças, na construção de consciência crítica e na articulação de estratégias de resistência. As práticas pedagógicas tornam-se, portanto, instrumentos de luta, contribuindo para a consolidação de projetos políticos alternativos baseados na justiça social, na soberania alimentar e na defesa dos bens comuns. Essa dimensão evidencia que a educação do campo não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte integrante das dinâmicas sociopolíticas mais amplas.

Adicionalmente, a produção de conhecimento nos territórios camponeses assume características próprias, desafiando os modelos tradicionais de ciência. Estudos recentes, como os de Santos e Meneses (2018) e Escobar (2018), destacam a emergência de epistemologias plurais, baseadas na valorização da experiência, da oralidade e da prática coletiva. Essas formas de conhecimento, muitas vezes deslegitimadas pelo paradigma científico dominante, desempenham papel central nas práticas educativas insurgentes, contribuindo para a construção de alternativas epistemológicas. Nesse sentido, os territórios camponeses configuram-se como espaços de produção de saberes que desafiam a colonialidade do conhecimento e ampliam o horizonte das ciências sociais.

Outra dimensão a ser considerada refere-se ao aspecto cultural das práticas educativas, especialmente no que tange à preservação e reinvenção das identidades camponesas. Conforme apontam estudos recentes de Hall (releituras contemporâneas) e Walsh (2019), a cultura constitui elemento central na construção das territorialidades, sendo continuamente reconfigurada nos processos de resistência. As práticas educativas insurgentes incorporam essa dimensão ao valorizar manifestações culturais, linguagens locais e formas de expressão coletiva, contribuindo para o fortalecimento das identidades e para a construção de sentidos de pertencimento. Essa abordagem reforça a importância de uma educação que reconheça a diversidade cultural como elemento constitutivo dos processos formativos.

Em última instância, cabe salientar que as territorialidades camponesas e suas práticas educativas insurgentes se articulam em redes, tanto em escala local quanto transnacional, ampliando seu alcance e potencial transformador. Conforme evidenciam estudos de Borrás Jr. (2020) e Rosset *et al.* (2019), essas redes permitem a circulação de saberes, experiências e estratégias, fortalecendo a capacidade de resistência dos sujeitos camponeses frente às dinâmicas globais de expropriação. Essa dimensão relacional amplia a compreensão das práticas educativas, situando-as em um contexto mais amplo de lutas e articulações, no qual o local e o global se interconectam de maneira dinâmica.

Assim, diante da complexidade e da potência das territorialidades camponesas e das práticas educativas insurgentes, torna-se imprescindível analisar os desafios contemporâneos que incidem sobre esses processos, especialmente aqueles relacionados às transformações econômicas, tecnológicas e políticas que afetam os territórios rurais, bem como as perspectivas futuras para a educação do campo em um cenário marcado por profundas desigualdades e disputas, conforme será discutido na seção seguinte.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL

Apesar dos avanços teóricos, políticos e metodológicos observados nas últimas décadas, a educação nos territórios camponeses latino-americanos continua enfrentando desafios estruturais significativos, que se intensificam no contexto contemporâneo de reconfiguração do capitalismo global. A expansão do agronegócio, conforme analisam autores como Sauer e Leite (2021), Borrás Jr. (2020) e Svampa (2019), tem promovido processos de concentração fundiária, desterritorialização e reconfiguração das dinâmicas produtivas, impactando diretamente as condições de vida das populações rurais. Paralelamente, a precarização das políticas públicas educacionais, associada à adoção de reformas de caráter neoliberal, tem fragilizado iniciativas voltadas à educação do campo, reduzindo investimentos e desarticulando programas específicos. Soma-se a isso a desigualdade no acesso às tecnologias digitais, conforme discutem Selwyn (2020) e Costa (2021), que evidencia a persistência de uma “brecha digital” entre áreas urbanas e rurais, comprometendo as condições de ensino e aprendizagem. Esses fatores, articulados, produzem um cenário de vulnerabilidade que exige respostas políticas e pedagógicas estruturadas.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, operou como um catalisador dessas desigualdades, tornando visíveis as fragilidades estruturais dos sistemas educacionais, especialmente nos contextos rurais. Estudos recentes, como os de Williamson, Eynon e Potter (2020) e UNESCO (2021), evidenciam que a transição emergencial para o ensino remoto aprofundou disparidades já existentes, uma vez que grande parte das comunidades camponesas não dispõe de infraestrutura tecnológica adequada, acesso à internet de qualidade ou dispositivos digitais suficientes. Além disso, conforme apontam pesquisas de Hage *et al.* (2021), a ausência de políticas específicas para a educação do campo durante o período pandêmico resultou na interrupção de processos formativos e no aumento das taxas de evasão escolar. A pandemia, portanto, não apenas revelou desigualdades, mas também produziu efeitos duradouros sobre as trajetórias educacionais das populações rurais, exigindo a construção de estratégias de recuperação e fortalecimento dos sistemas educativos.

Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as políticas educacionais a partir de uma perspectiva territorializada, que reconheça a diversidade e a complexidade dos contextos rurais latino-americanos. Conforme defendem autores como Molina (2021), Arroyo (2021) e Caldart (2019), a construção de políticas públicas eficazes para a educação do campo exige a superação de modelos centralizados e homogêneos, incorporando a participação ativa das comunidades na definição das diretrizes curriculares e das práticas pedagógicas. Essa

abordagem implica reconhecer os territórios como espaços de produção de conhecimento e de construção de alternativas, valorizando os saberes locais e as experiências comunitárias. Além disso, a territorialização das políticas educacionais permite uma maior adequação às especificidades regionais, contribuindo para a construção de sistemas educativos mais inclusivos, democráticos e socialmente referenciados.

A integração entre educação, desenvolvimento territorial e sustentabilidade emerge como horizonte estratégico para a construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento. Estudos recentes, como os de Altieri e Nicholls (2020), Leff (2020) e Caporal (2021), destacam que a incorporação dos princípios da agroecologia nos processos educativos possibilita a construção de uma formação integral, que articula dimensões ecológicas, sociais, culturais e econômicas. Essa perspectiva contribui para a promoção de um desenvolvimento territorial sustentável, baseado na valorização dos recursos locais, na autonomia das comunidades e na preservação dos bens comuns. A educação, nesse sentido, assume papel central na formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em seus territórios, promovendo práticas produtivas e sociais alinhadas aos princípios da sustentabilidade.

Ao expandir essa reflexão, torna-se necessário considerar o impacto das transformações tecnológicas emergentes, como a digitalização da agricultura e a chamada “agricultura 4.0”, sobre os processos educativos nos territórios camponeses. Conforme apontam Fairbairn (2020) e Rotz *et al.* (2019), essas transformações tendem a intensificar a concentração de poder nas mãos de grandes corporações, ao mesmo tempo em que reconfiguram as demandas por formação e qualificação no meio rural. Nesse cenário, a educação do campo enfrenta o desafio de incorporar criticamente essas tecnologias, evitando a reprodução de dependências estruturais e promovendo usos emancipatórios e contextualizados. Isso implica a construção de propostas pedagógicas que articulem inovação tecnológica com autonomia territorial e justiça social.

Um desafio de grande relevância incide sobre a permanência das juventudes nos territórios rurais, questão amplamente debatida na literatura recente. Estudos como os de Pais e Abrantes (2020) e Cavalcanti (2021) indicam que a ausência de oportunidades educacionais e profissionais adequadas tem contribuído para processos de migração juvenil, comprometendo a reprodução social das comunidades camponesas. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico na criação de condições para a permanência qualificada dos jovens no campo, por meio da oferta de formação contextualizada, valorização das identidades rurais e articulação com projetos de desenvolvimento territorial. A construção de

perspectivas de futuro nos territórios depende, em grande medida, da capacidade dos sistemas educativos de dialogar com as expectativas e demandas das novas gerações.

A questão da justiça cognitiva emerge como eixo central nas discussões contemporâneas sobre educação rural. Conforme argumentam Santos e Meneses (2018) e Walsh (2019), a superação das desigualdades educacionais exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Nos territórios camponeses, essa perspectiva implica a construção de práticas educativas que promovam o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, contribuindo para a descolonização dos currículos e para a democratização da produção científica. A educação do campo, nesse sentido, configura-se como espaço privilegiado para a experimentação de epistemologias plurais e para a construção de alternativas ao paradigma dominante.

A articulação entre diferentes escalas de ação local, nacional e global impõe-se como elemento indispensável na construção de políticas e práticas educativas. Conforme destacam Bebbington *et al.* (2018) e Martínez-Torres e Rosset (2020), os desafios enfrentados pelos territórios camponeses estão profundamente conectados a dinâmicas globais, como mudanças climáticas, crises alimentares e reconfigurações econômicas. Nesse contexto, a educação do campo deve ser pensada de forma integrada, articulando saberes locais com debates globais, de modo a preparar os sujeitos para atuar em múltiplas escalas. Essa abordagem amplia o horizonte da educação rural, situando-a como elemento estratégico na construção de respostas aos desafios contemporâneos.

Fundamental é destacar que as perspectivas para a educação rural na América Latina dependem da capacidade de construção de alianças entre diferentes atores sociais, incluindo movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e o Estado. Conforme evidenciam estudos recentes de Tarlau (2019) e Rosset *et al.* (2019), essas articulações têm sido fundamentais para a consolidação de experiências educativas inovadoras e para a defesa de políticas públicas voltadas aos territórios camponeses. A construção de redes de colaboração e solidariedade amplia as possibilidades de resistência e de criação, contribuindo para a sustentabilidade das iniciativas educativas e para o fortalecimento das comunidades.

Ora, por esse conjunto de desafios e possibilidades, torna-se evidente que a educação nos territórios camponeses ocupa posição estratégica na construção de alternativas aos modelos hegemônicos de desenvolvimento e de produção do conhecimento, exigindo uma síntese analítica que articule os elementos discutidos ao longo deste artigo e que permita delinear caminhos para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social, a

sustentabilidade e a valorização das territorialidades, conforme será sistematizado na conclusão.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a relação entre educação, currículo e territórios camponeses na América Latina constitui um campo profundamente atravessado por disputas epistemológicas, políticas e territoriais, que refletem as contradições estruturais do capitalismo contemporâneo. A reconfiguração dos espaços rurais, marcada pela intensificação do neoextrativismo, pela financeirização da terra e pela incorporação desigual de tecnologias digitais, redefine não apenas as condições materiais de existência das populações camponesas, mas também os regimes de produção e legitimação do conhecimento. Nesse contexto, a educação emerge como arena estratégica na qual se confrontam projetos societários antagônicos, evidenciando a centralidade do currículo como dispositivo de poder e mediação.

Ao evidenciar que os currículos escolares tendem a reproduzir racionalidades urbanocêntricas e eurocêntricas, o estudo demonstra que a escola, longe de ser um espaço neutro, participa ativamente da manutenção de hierarquias sociais e epistemológicas. No entanto, essa mesma arena revela-se permeável à emergência de práticas contra-hegemônicas, especialmente aquelas construídas no âmbito da educação do campo e dos movimentos sociais rurais. Tais práticas, ao valorizarem saberes locais, experiências comunitárias e epistemologias plurais, tensionam os fundamentos da racionalidade dominante e apontam para a possibilidade de construção de alternativas pedagógicas enraizadas nos territórios.

A centralidade da categoria território, amplamente discutida ao longo do texto, revela-se fundamental para compreender as dinâmicas educativas nos contextos rurais latino-americanos. O território, entendido como construção social, política e simbólica, articula dimensões materiais e imateriais que influenciam diretamente os processos formativos. Nesse sentido, a educação do campo, ao se constituir como projeto político-pedagógico, contribui para a construção de uma pedagogia territorializada, capaz de integrar conhecimento científico e saberes tradicionais, teoria e prática, escola e comunidade. Essa perspectiva amplia o horizonte da educação, situando-a como elemento estratégico na construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

As práticas educativas insurgentes analisadas evidenciam que os territórios camponeses não são apenas espaços de resistência, mas também de criação e inovação pedagógica. A agroecologia, as pedagogias da alternância, a formação de educadores do campo e a atuação dos movimentos sociais configuram experiências que desafiam os modelos tradicionais de ensino, propondo formas de aprendizagem baseadas na participação, na coletividade e na transformação social. Essas iniciativas demonstram que é possível construir currículos que dialoguem com as realidades locais e que contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com seus territórios.

Entretanto, os desafios contemporâneos permanecem significativos e exigem respostas articuladas em múltiplas escalas. A precarização das políticas públicas, a padronização curricular, as desigualdades digitais e os impactos das crises globais, como a pandemia de COVID-19, evidenciam a necessidade de repensar os sistemas educacionais a partir de uma perspectiva territorializada e inclusiva. A construção de políticas públicas que reconheçam a diversidade dos contextos rurais e que promovam a participação das comunidades na definição das diretrizes educacionais constitui condição fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva.

Depreende-se que a educação nos territórios camponeses assume posição estratégica na construção de novos horizontes civilizatórios, ao articular conhecimento, território e transformação social. A valorização das epistemologias do Sul, a integração entre educação e sustentabilidade e o fortalecimento das práticas pedagógicas insurgentes apontam para a possibilidade de uma educação que não apenas responda aos desafios contemporâneos, mas que contribua ativamente para a construção de sociedades mais justas, democráticas e plurais. Nesse sentido, o campo da educação do campo revela-se não apenas como objeto de análise, mas como espaço privilegiado de experimentação de alternativas que desafiam os paradigmas dominantes e abrem caminhos para a reinvenção das relações entre conhecimento, poder e território.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara I. *Agroecology and the reconstruction of a post-COVID-19 agriculture*. **Journal of Peasant Studies**. London: Routledge, 2020.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território e justiça social**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BALL, Stephen J. **The education debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2018.
- BEBBINGTON, Anthony *et al.* **Governing extractive industries: politics, histories, ideas**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BORRAS JR., Saturnino M. **Agrarian change and globalization: political economy perspectives**. Rugby: Practical Action Publishing, 2020.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2021.
- CAVALCANTI, Josefa Salette Barbosa. **Juventudes rurais e transformações sociais**. Recife: UFPE, 2021.
- CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- COSTA, Cristiano. **Educação digital e desigualdades sociais**. São Paulo: Cortez, 2021.
- DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **Empoderamento das mulheres: direitos à terra e políticas agrárias na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2019.
- DESMARAIS, Annette Aurélie. **La Vía Campesina: globalization and the power of peasants**. 2. ed. London: Pluto Press, 2019.
- ESCOBAR, Arturo. **Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds**. Durham: Duke University Press, 2018.
- FAIRBAIRN, Madeleine. **Fields of gold: financing the global land rush**. Ithaca: Cornell University Press, 2020.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territórios em disputa: campesinato e agronegócio**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2019.
- GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2019.

GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy**. London: Routledge, 2020.

GUDYNAS, Eduardo. **Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo**. Cochabamba: CEDIB, 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej *et al.* **Educação do campo no Brasil: políticas, práticas e desafios**. Brasília: INEP, 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares e disputas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2020.

KAY, Cristóbal. **Rural transformations and development in Latin America**. Cheltenham: Edward Elgar, 2018.

LEFF, Enrique. **Ecologia política: uma perspectiva latino-americana**. São Paulo: Cortez, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MARTÍNEZ-TORRES, María Elena; ROSSET, Peter. **Agroecology, territory, and peasant movements**. Halifax: Fernwood Publishing, 2020.

MCKAY, Ben M. **The political economy of agrarian extractivism**. Winnipeg: Fernwood Publishing, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. Brasília: UnB, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2021.

PAIS, José Machado; ABRANTES, Pedro. **Jovens e trajetórias sociais**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2020.

PINAR, William F. **What is curriculum theory?** 3. ed. New York: Routledge, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

RAVITCH, Diane. **Slaying Goliath: the passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools**. New York: Knopf, 2020.

ROSSET, Peter; ALTIERI, Miguel; MARTÍNEZ-TORRES, María Elena. **Agroecology and peasant movements in Latin America**. Halifax: Fernwood Publishing, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo integrado: teoria e prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

SAUER, Sérgio; LEITE, Sérgio Pereira. **Agronegócio, conflitos e resistências no campo brasileiro**. São Paulo: Outras Expressões, 2021.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 3. ed. London: Bloomsbury, 2020.

SVAMPA, Maristella. **Neo-extractivism in Latin America**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

TARLAU, Rebecca. **Occupying schools, occupying land: how the landless workers movement transformed Brazilian education**. New York: Oxford University Press, 2019.

TOLEDO, Víctor Manuel. **Ecología, espiritualidad y conocimiento**. México: UNAM, 2019.

TUBINO, Fidel. **Interculturalidad crítica y educación en América Latina**. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2019.

WEZEL, Alexander *et al.* **Agroecology as a science, a movement and a practice**. Agronomy for Sustainable Development. Paris: Springer, 2020.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. **Pandemic politics, pedagogies and practices: digital education in COVID-19**. London: Sage, 2020.

YOUNG, Michael. **Knowledge and the future school: curriculum and social justice**. London: Bloomsbury, 2019.