

Educación popular y movimientos sociales en el campo: la experiencia del Movimiento 21

Educação popular e movimentos sociais do campo: a experiência do Movimento 21

Popular education and rural social movements: the experience of the 21 Movement

[João Paulo Guerreiro](#)  [Severino Bezerra da Silva](#)  [Sandra Maria Gadelha de Carvalho](#) 

Destacados

El Movimiento 21 (21M) marca la denuncia del modelo destructivo y contradictorio de producción en el campo.

El M21 y la articulación en defensa del territorio de la Chapada do Apodi tienen potencial educativo y comunitario.

El M21 motivó la creación de una ley que prohíbe la fumigación aérea de agrotóxicos en Ceará.

Resumen

Este artículo relaciona la Educación Popular y los Movimientos Sociales para la construcción de procesos de resistencia campesina, destacando los aprendizajes desarrollados en ellos. A través de la sistematización de experiencias, reconstruimos la experiencia del Movimiento 21, en Chapada do Apodi-Ceará, teniendo en cuenta su carácter educativo y el proceso participativo. Desde 2010, el movimiento ha desarrollado diversas acciones colectivas y prácticas educativas en el territorio donde está incrustado, desde una perspectiva agroecológica, que combinan la resistencia campesina con la problematización y la concienciación, orientadas a la liberación, constituyendo una nueva experiencia de educación popular y transformación social.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Educación popular. Movimientos sociales. Movimiento 21-Agroecología. Prácticas educativas.

Recibido: 24.02.2023

Aceptado: 22.05.2023

Publicado: 31.05.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347285>

| Introducción

En este artículo, reflexionamos acerca de las nuevas configuraciones de los movimientos sociales en el campo y las lecciones que proporcionan, desde una perspectiva latinoamericana, tomando como referencia una región donde se producen tensiones con el agronegocio que llevaron a la formación del Movimiento 21 (M21), en Ceará. El M21 denuncia el modelo destructivo y contradictorio de producción en el campo, característico del agronegocio, y busca romper con las situaciones de opresión y violación de los derechos humanos en el Valle de Jaguaribe, específicamente en la Chapada do Apodi, ubicada en la frontera entre los estados de Ceará y Rio Grande do Norte.

De este territorio en conflicto y de este sitio marcado por la violência surgen fuerzas contrahegemónicas, que vienen de la articulación entre instituciones, grupos de investigación de universidades públicas, colectivos y movimientos sociales, que resisten y afirman la agricultura campesina como alternativa al agronegocio, pero también actúan en defensa del territorio. En sus acciones colectivas, como ya señalaron Almeida y Silva (2021a), el Movimiento 21 desarrolla diversas prácticas educativas en el campo y en la ciudad, identificadas aquí como constitutivas de la educación popular. Aunque volvamos a este tema a lo largo del artículo, anticipamos nuestro enfoque, *lato sensu*, entendiendo la educación popular, según Brandão (1983), como una educación crítica, que permite a los sujetos involucrados reapropiarse de sus voces, reverberándolas en el espacio público, cuando destacan sus reivindicaciones y luchas.

De esa manera, partimos de la pregunta central: ¿Cómo la educación popular puede articularse con los procesos de resistencia de los movimientos sociales que luchan por la tierra? Así, pretendemos discutir la articulación entre la educación popular y los movimientos sociales rurales en la construcción de procesos de resistencia, destacando las lecciones aprendidas con ella.

Desde el punto de vista metodológico, algunos autores y algunas autoras de educación popular, como Holliday (2020; 2006), Streck (2010a), Freire (2019a) y Brandão (1983), de movimientos sociales, como Gohn (2014; 2022) y, también, de territorio (Fernandes, 2006) conforman el marco teórico que sustentará la discusión aquí iniciada. Otros como Carvalho (2013), Freitas (2018) y Araújo (2020) fueron consultados para abordar específicamente el M21 y el contexto en el que se consolidó.

También recurrimos a la metodología de sistematización de experiencias, propuesta por Holliday (2006, p. 24, nuestra traducción), definiéndola así:

[...] la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de esa manera.

Para eso, hemos observado la reconstrucción ordenada de la experiencia, su carácter educativo y su proceso participativo. Así, destacamos una síntesis de las actividades desarrolladas por el Movimiento 21, por sus miembros y/o instituciones asociadas, en el período comprendido entre 2006 y 2023, organizadas en forma de cuadro y analizadas de acuerdo con la Teoría de los Movimientos Sociales (Gohn, 2014). Dada nuestra inserción en dicho territorio, como docentes-investigadores comprometidos, la recopilación de estas fuentes se ha ido produciendo de forma concomitante a nuestra actuación en/del Movimiento 21, desde las primeras articulaciones (cuando aún no existía la autodenominación de Movimiento Social) hasta su creación en 2010, con desarrollos posteriores. El artículo, por lo tanto, se sitúa en la frontera entre una investigación bibliográfica y un registro de la experiencia, en la línea de la enunciación de Holliday (2006).

Nuestra argumentación reflexiona, inicialmente, sobre las concepciones de la educación popular en diálogo con los movimientos sociales, para, en un segundo momento, centrarse en el Movimiento 21, elaborando una cronología de acción, actividades y procesos educativos. En un tercer momento, nos centramos en las reverberaciones de este Movimiento en el territorio donde se ubica y, al final, intentamos sistematizar cómo la educación popular ha sido resignificada a lo largo del recorrido de resistencia.

En el contexto político y económico de un gobierno profascista en Brasil, cuando avanzó la criminalización de los movimientos sociales y los ataques a la vida de los campesinos e incluso de los académicos e investigadores, este artículo es relevante para registrar y analizar una organización política diferenciada y su trabajo perseverante con procesos de educación popular que pueden inspirar e incentivar nuevas investigaciones sobre este tema, así como otros movimientos sociales en sus luchas.

Sin embargo, en ese contexto sociopolítico, concretamente en el territorio donde actúa el Movimiento 21, también se incluye la agenda ambiental, a través del avance de la crisis y emergencia climática, la deforestación y desertificación en la caatinga, así como la lucha en defensa de la salud humana – agravada por la excesiva fumigación de pesticidas – y contra la violación de los derechos humanos como resultado de la territorialización del agronegocio. Tales cuestiones son centrales en la acción y en la

construcción de la identidad de ese movimiento social, al tiempo que contribuyen a la constitución de estrategias de resistencia en los territorios campesinos.

| Educación popular y movimientos sociales: posibles diálogos

La expresión y el debate sobre la educación popular adquirieron una importancia significativa a partir de varias experiencias ocurridas, principalmente en el Nordeste brasileño, entre el final de la década de 1950 y el comienzo de la de 1960. Paiva (1987) destaca el Movimiento de Cultura Popular (MCP) en Pernambuco, la "Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler", en Rio Grande do Norte, la Campaña de Educación Popular (CEPLAR) en Paraíba, el Movimiento de Educación de Base (MEB), extendido a varios estados de la región y, también, las actividades educativas desarrolladas por los Centros de Cultura Popular (CPC), vinculados a la Unión Nacional de Estudiantes (UNE).

Desde entonces, se ha desarrollado un campo de estudio con una notable diversidad reflexiva sobre la educación popular, abarcando las dimensiones epistemológica, teórica y metodológica, contudo, *lato sensu*, la educación popular designa procesos educativos desarrollados con las clases populares, tanto formales como no formales, en la perspectiva de cambios o transformaciones sociales.

Sin embargo, son varias las fuentes del pensamiento educativo latinoamericano que inspiraron la concepción y la práctica de la educación popular, remontándose a los siglos XVIII y XIX. Con referencia a Streck (2010a), podemos mencionar al venezolano Simón Rodríguez (1783-1830), precursor del proyecto de una educación para todos los pueblos, incluidos los indígenas; a la brasileña Nísia Floresta (1810-1885), al abordar la equidad de género en la educación; al argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), que pensó un modelo de educación popular para Argentina y América Latina; y al gran inspirador de la Revolución Cubana, José Martí (1853-1895).

En el cambio del siglo XX, Pericás (2006) destaca al peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), cuya defensa de una educación fundamental centrada en los anhelos de las clases populares lo llevó también a fortalecer el proyecto de una Universidad Popular, contextualizada con su pensamiento crítico innovador (Lowy, 1999). También, el brasileño Paulo Freire (1921-1997), creador de la propuesta de educación liberadora que sienta las bases de la educación popular en Brasil (Almeida & Silva, 2021b). Las teorizaciones producidas por tales autores marcan diversas miradas

sobre la educación latinoamericana y contribuyen significativamente a la propuesta de una educación popular.

Holliday (2020) presenta un panorama histórico de la educación popular latinoamericana, en un primer momento identificada como educación pública para las clases populares, en los siglos XVIII y XIX, con el objetivo de formar una "sociedad republicana", idea reforzada por Simón Rodríguez, uno de los precursores de la Educación Popular en América Latina (Streck, 2010a). Sarmiento corrobora esta idea de instrucción pública y entiende el acceso a la educación como necesario para superar el "atraso cultural" de los pueblos. En sentido opuesto, José Martí (al igual que Mariátegui) destaca la necesidad de una educación que supere los límites del espacio escolar y parta de la "[...] realidad cultural y social de los pueblos y los capacite para poder conocer y transformar esa realidad" (Holliday, 2020, p. 68).

En Brasil, Gomes (2020) destaca que, a lo largo de la historia, la educación popular ha tenido varios significados que, combinados con los contextos sociohistóricos, manifiestan concepciones de educación para o con las clases populares. Inicialmente, em especial en las décadas de 1940 y 1950, comúnmente articulada a campañas de alfabetización de adultos en gran escala, la educación popular era llamada así como expresión de una educación para las clases populares, que llevaba una perspectiva de escolarización centrada en el desarrollo económico en el proceso de industrialización. Era una perspectiva que a veces coincidía con la idea de la educación como instrucción pública, a veces como antídoto contra la ignorancia en el contexto del nacionalismo-desarrollismo.

En la década de 1960, América Latina fue escenario de varias experiencias de carácter popular y transformador, como la Revolución Cubana y el Gobierno Popular en Chile, contexto que condujo a la efervescencia política de las Reformas de Base en Brasil, bajo el gobierno de João Goulart. La expresión educación popular gana así otro significado, centrado ahora en la valorización de la cultura popular como elemento de problematización y comprensión crítica de la realidad.

Las ya mencionadas iniciativas del PCM y de los CPC, el CEPLAR y la Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Campanha de Parado en el Suelo También se Aprende a Leer) marcan este período. Además, en este contexto, la experiencia de alfabetización de adultos de las "Cuarenta Horas de Angicos" (Lyra, 1996), liderada por Paulo Freire, representa un hito en la historia y la concepción de la educación popular.

Si hasta entonces, en Brasil, el pensamiento predominante era el de una educación para las clases populares, como donación y forma de adaptación al proceso de desarrollo, a partir de esas experiencias, la educación con las

clases populares pasó a ser pensada, en un diálogo intersubjetivo entre los sujetos populares y sus saberes, mediados por los contextos en que estaban insertos, un diálogo crítico y problematizador, que partía de lo local y se articulaba en la comprensión de lo global, apuntando a la concientización de los sujetos y a la transformación social (Holliday, 2020; Freire, 2019a). Sin embargo, esas iniciativas fueron interrumpidas debido al golpe cívico-militar de 1964.

En este contexto, una pregunta se torna inquietante: ¿la educación popular estaría, sobre todo, centrada en las experiencias de alfabetización de adultos? Esta es una perspectiva comúnmente difundida, no entanto, aunque fueran precursoras del paradigma brasileño de educación popular, las experiencias de alfabetización de adultos en la década de 1960 no son exclusivas. Brandão (1983, p. 52, nuestra traducción) es esclarecedor en este sentido, especialmente en dos aspectos:

[...] a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização; a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa seu trabalho político – em qualquer nível ou modalidade em que se realize [...] – e constrói seu próprio conhecimento. la educación popular es, en sí misma, un movimiento de trabajo pedagógico que se dirige al pueblo como instrumento de concientización; la educación popular es la que el propio pueblo realiza, cuando piensa en su trabajo político -en cualquier nivel o modalidad en que se realice [...] y construye su propio conocimiento.

En esta dirección polisémica sobre la educación popular, Paiva (1987) corrobora con Brandão (1983), pero, presta atención a la comprensión de la educación popular como aquella dirigida a las clases populares, incluyendo aquí los ciclos fundamentales en la escuela pública, comprensión que se remonta a los escritos de los precursores latinoamericanos ya mencionados. Para los fines de este artículo, la concepción de educación popular se inserta en la comprensión de un proyecto educativo que parte de la realidad vivida, para reflejarla y transformarla, por lo tanto, de naturaleza crítica y concientizadora.

Evidentemente, en la historia de la educación brasileña, debemos reconocer las contribuciones de las experiencias de alfabetización de adultos a la mirada y al hacer sobre la educación popular. Sin embargo, en la década de 1980, en el contexto de la redemocratización, al final de la dictadura militar corporativa (1964-1985), con la expansión de las concepciones sobre la participación ciudadana y las luchas por los derechos sociales y civiles, la educación popular pasa a componer el escenario estratégico de luchas y resistencias de colectivos y movimientos sociales (Grzybowski, 1987).

La articulación entre educación popular y movimientos sociales será retomada más adelante, con la experiencia del Movimiento 21. Importa, primeramente, comprender la definición de movimiento social desarrollada por Gohn (2014). En cuanto a las corrientes europeas de movimientos sociales, el autor destaca que, inicialmente, los análisis recurrieron a los paradigmas clásicos de los siglos XIX y XX, con el movimiento obrero o campesino, en una perspectiva de clase.

En las últimas décadas del siglo XX, surgieron movimientos sociales en el escenario latinoamericano (en Brasil, principalmente tras el proceso de redemocratización de los años 80) y europeo y, siempre que se respeten las particularidades de los contextos, podemos observar que se (re)levantaron nuevas banderas de lucha: los derechos sociales, como la educación, la sanidad, la reforma agraria, los derechos laborales; y los derechos civiles, como el sufragio universal, la igualdad racial y de género, el derecho a la cultura y a la ciudadanía. Son los llamados Nuevos Movimientos Sociales y pueden ser representados por el francés Alain Tourraine y el accionismo de los actores colectivos; por el italiano Alberto Melucci, que defendió la idea de identidad colectiva construida a partir de los movimientos sociales; y por el alemán Claus Offe y su enfoque neomarxista. También destacamos las teorizaciones de los norteamericanos Sidney Tarrow – en el campo de las acciones colectivas – sobre los ciclos de protesta y las estructuras de oportunidad política, y Charles Tilly, que sitúa a los movimientos sociales como una forma de hacer política (Gohn, 2014).

En el contexto latinoamericano, algunos autores son fundamentales para profundizar la discusión sobre los movimientos sociales y constituyen un aparato conceptual y característico del tema, con la mirada puesta en nuestras particularidades.

El uruguayo Raúl Zibechi (2007) discute los movimientos sociales – indígenas, campesinos y urbanos – como poderes antiestatales y aborda, así, la construcción de territorios de resistencia a través de estas acciones. En el mismo sentido, destacamos a la argentina Maristella Svampa, cuya teorización en el campo de los movimientos sociales y la sociología política aporta actualmente contribuciones al análisis sobre el avance del neoextractivismo en América Latina y la producción de *commodities* agrícolas para la exportación, cuyos impactos desembocan en desequilibrios y conflictos socioambientales y territoriales, además de desplegarse en desigualdades socioeconómicas, explotación y degradación ambiental. En respuesta, Svampa (2019) propone la urgencia de un giro ecoterritorial, al alumbrar estas cuestiones y señalar la importancia del Buen Vivir, la defensa de la tierra y las relaciones humanas justas para superarlas.

En el caso brasileño, según Gohn (2014; 2022), cabe destacar las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), el Movimiento de los Trabajadores Sin Techo (MTST), el Movimiento Feminista, el Movimiento Negro, el Movimiento Indígena, el Movimiento Ambientalista, el Movimiento LGBTQIA+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgéneros, Queer, Intersexuales, Asexuales y otros) como ejemplos de organizaciones y colectivos diversos con agendas/repertorios igualmente diferenciados y complejos. En el campo conceptual, dialogamos con Danilo Streck (2010b) y Gohn (2014) para tal discusión.

Desde la perspectiva de Streck (2010b), sobre los movimientos sociales, cabe destacar: su organización, la búsqueda de cambio o transformación social, los temas y agendas defendidos (particulares y universales) y el proceso de humanización y liberación de los sujetos. Así que, la educación impregna sustancialmente este proceso. Entendemos que, en lo que concierne al M21, la educación popular es un elemento articulador y necesario para alcanzar este propósito.

Por lo tanto, para el desarrollo de una definición sobre movimientos sociales, Gohn (2014) refuerza la complejidad de la categoría teórica, dada la diversidad de corrientes teóricas y, consecuentemente, de agendas presentadas.

Referenciada por Offe, Gohn (2014) destaca que no hay institucionalización del movimiento en la esfera pública o privada, pero sí crean un campo político. También aborda la diferenciación entre acción colectiva y movimiento social; la primera, identificada como actos políticos, protestas, marchas, rebeliones, ocupaciones, entre otros, que, aunque importantes, no representan la estructura de un movimiento social o colectivo, pero que, sin embargo, pueden componer su marco de estrategias de resistencia o su praxis. La autora explica que los movimientos sociales incorporan a sus repertorios la lucha social, que no significa necesariamente lucha de clases. Por lo tanto, categorías básicas como totalidad, fuerza social, ideología, organización e identidad deben formar parte de la propuesta metodológica del movimiento social.

Tras estas consideraciones, presentamos la definición de movimientos sociales de Gohn (2014, p. 251):

[...] son acciones sociopolíticas construidas por actores sociales colectivos pertenecientes a diferentes clases y estratos sociales, articulados en determinados escenarios de la situación socioeconómica y política de un país, creando un campo de fuerza social en la sociedad civil. Las acciones se estructuran a partir de repertorios creados sobre temas y problemas de conflictos, litigios y disputas vividos por el colectivo en la sociedad. Las

acciones desarrollan un proceso social y político-cultural que crea una identidad colectiva para el movimiento, basada en intereses comunes.

La autora destaca que, además de los objetivos de las acciones colectivas, las relaciones intrínsecas entre sus participantes provocan una identidad propia, con agendas y demandas individuales, pero que también pertenecen a un grupo y se construyen en esta articulación. También destaca que, además de las innovaciones y cambios que provocan en el espacio público, es necesario observar los movimientos sociales en un determinado período histórico (Gohn, 2014). Acerca de la experiencia del M21, sobre la que discutiremos a continuación, nos afiliamos al concepto anterior de Gohn (2014), destacando el carácter de clase de este movimiento, su fuerza social y la identidad colectiva que se está construyendo en el territorio de su acción.

| M21: puntos de vista sobre la educación popular en los movimientos sociales

En el contexto del avance del agronegocio en el campo brasileño, a partir de la Revolución Verde en la década de 1970 y de la Política Nacional de Irrigación promovida en la década de 1990, han surgido varios conflictos relacionados con la lucha por la tierra y el territorio. En el estado de Ceará, este fenómeno implica la creación de Perímetros Irrigados en la Región del Vale do Jaguaribe, es decir: Perímetro Irrigado Morada Nova (PIMN), Perímetro Irrigado Tabuleiro de Russas y Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi (PIJA). Este último es de gran interés para nuestra discusión.

La Chapada do Apodi, ubicada en la frontera entre los estados de Ceará y Rio Grande do Norte, forma parte de este escenario de modernización agrícola y alberga, simultánea y conflictivamente, dos modelos de producción: el del agronegocio, localizado en el PIJA, caracterizado por el empleo de mano de obra asalariada, la producción de commodities en monocultivo con el uso masivo de pesticidas y semillas transgénicas, contando para ello con incentivos financieros del estado para los propietarios; y la agricultura familiar y campesina, caracterizada por la producción diversificada de cultivos con poco o ningún uso de pesticidas, empleando el núcleo familiar en pequeñas propiedades, incluso sin recibir el debido apoyo del estado (Freitas, 2018; Carvalho, 2013).

El territorio del Vale do Jaguaribe-Ceará, específicamente el Baixo Jaguaribe, en los municipios de Limoeiro do Norte, Quixeré y Tabuleiro do Norte, alberga la Chapada do Apodi, que ha sido escenario de disputas que involucran el agronegocio y la agricultura familiar y campesina. En una aproximación con la teorización de Svampa (2019), percibimos que, como

resultado de la Política Nacional de Irrigación, se pudieron observar varios impactos socioambientales en el territorio – entendido más allá del límite geográfico, como también un espacio de disputas y relaciones de poder (Fernandes, 2006) -, como la expropiación de comunidades, enfermedad de trabajadores de empresas frutícolas irrigadas y trabajadores rurales, envenenamiento del suelo, agua y aire, así como de residentes de las comunidades de la Chapada do Apodi (Freitas, 2018).

Este angustioso escenario, ahora ampliamente divulgado, también estuvo marcado por el silencio y una pedagogía del miedo (Carvalho & Mendes, 2014). El 21 de abril de 2010, el asesinato del agricultor y líder comunitario José Maria Filho, de la Comunidad Tomé, Chapada do Apodi – Limoeiro do Norte, conocida como Zé Maria do Tomé, marca el intento de cercenar las voces que resonaban en el territorio y promovían un incipiente proceso de denuncia y resistencia a través de acciones colectivas. El agricultor, entonces presidente de la Asociación de Residentes de la Comunidad, denunció los impactos de la llegada de empresas frutícolas a la Chapada, con la expropiación de comunidades y la fumigación aérea de pesticidas.

La muerte de Zé Maria do Tomé no significó el fin de la lucha en el territorio. Almeida y Silva (2021a) y Araújo (2020) aclaran que, después de cierto momento de temeridad, hubo un proceso de organización colectiva y creación del Movimiento 21, así llamado para referirse a la fecha en que él murió. Araújo (2020) destaca que, aunque ya existiese una articulación en torno a las cuestiones relativas a los impactos socioambientales de las empresas en la Chapada, este movimiento social se autodenominó así a partir de 2010, en vista del hecho ocurrido con el jefe.

En un primer momento, hubo una organización más interna del grupo para evaluar el caso Zé Maria e iniciar momentos de acciones colectivas, como protestas y marchas para recordar el caso. Como resultado de esta articulación, se forjaron diversos momentos formativos, en el campo o en la ciudad, de los cuales podemos destacar las Semanas Zé Maria, "[...] eventos realizados anualmente, con el objetivo de problematizar las luchas de la Chapada y movilizar a los sujetos históricos de este territorio" (Almeida & Silva, 2021a, p. 02).

El M21 constituye una red política *sui generis* que articula diversos segmentos, es decir: el MST, el Movimiento de Mujeres de Vale do Jaguaribe, las Asociaciones de Vecinos de Chapada do Apodi, la Organización Popular (OPA), sindicatos, la Red Nacional de Abogados Populares (RENAP) así como profesores, investigadores y estudiantes del Instituto Federal de Ceará (IFCE) y la Universidad Federal de Ceará (UFC) – en particular el Núcleo de Trabajo, Medio Ambiente y Salud (TRAMAS) – y

la Universidad Estatal de Ceará (UECE) – Laboratorio de Estudios para la Educación de Campo (LECAMPO) y el Grupo de Investigación y Articulación del Campo, Tierra y Territorio (NATERRA); de la Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA), de la Fundação de Educação e Defesa do Meio Ambiente do Jaguaribe (FEMAJE) y de sectores de la Iglesia Católica del Vale do Jaguaribe vinculados a la Teología de la Liberación, como Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte.

Por lo tanto, el M21 articula instituciones, colectivos y representaciones de movimientos sociales, visando una resistencia campesina unificada en el territorio jaguaribano. En particular, se diferencia del MST, que, a lo largo de sus casi 40 años de existencia, ha presentado agendas diversas, que amplían la lucha por el derecho a la propiedad de la tierra; tiene una representatividad nacional, con diversos asentamientos y campamentos, lo que confiere al movimiento una heterogeneidad de sujetos, territorios y procesos de resistencia y organización. Sin embargo, existen convergencias entre estos dos movimientos que actúan en el campo, especialmente en lo que se refiere a la lucha por la Reforma Agraria, la defensa de la Agroecología y de los territorios campesinos, la perspectiva anticapitalista, así como la preocupación por los procesos de formación. Aunque sea interesante, en el ámbito de este artículo, no es posible hacer un estudio comparativo más profundo entre el M21 y otros movimientos sociales, lo que podrá ser realizado en estudios posteriores.

Para su consolidación como movimiento social en Vale do Jaguaribe, el M21 es fruto y al mismo tiempo promovió la resistencia con las comunidades de la Chapada, en la problematización de las cuestiones del territorio y en la articulación con la academia. La "pedagogía de la lucha" es un proceso de educación popular, pues posibilita la constitución de nuevas cosmovisiones, reflexiones e intervenciones sociales, una "educación como práctica de la libertad" (Freire, 2019b).

La teorización de Gohn (2014) permite comprender algunas fases de la creación de un movimiento social hasta su consolidación. El siguiente cuadro explica cómo se desarrolló la experiencia del Movimiento 21 en el transcurso de su acción en el territorio de Jaguaribano.

Cuadro 1

Las experiencias de la M21 (2006 a 2021)

Fase de los movimientos sociales (Gohn, 2014)	Cómo fue la experiencia de la M21
Antes del asesinato de Zé Maria (2006 a 2010)	
1- Situación de necesidad o ideas y conjunto de objetivos y valores a alcanzar.	- Organización de la comunidad como Asociación;
2- Formulación de demandas por un número reducido de personas (líderes y asesores).	- Denuncias por parte de las comunidades de las violaciones cotidianas de los derechos y anuncio de perspectivas para el territorio;
3- Aglutinación de personas (futuras bases del movimiento) en torno a las reivindicaciones.	<p>- Ocupación de la carretera estatal de Ceará (CE) 209 por mujeres participantes en Vía Campesina, el MST y otros, en marzo de 2007, como marca política del Día Internacional de la Mujer. La interdicción impidió que los autobuses que transportaban a los trabajadores de las agroindustrias llegaran a sus lugares de trabajo, promoviendo una huelga general (Araújo, 2020).</p> <p>- Articulación con la academia, siguiendo el ejemplo del Núcleo TRAMAS, para la realización de estudios científicos sobre los impactos socioambientales de la llegada de las empresas frutícolas. Los resultados de parte de estos estudios pueden encontrarse en Rigotto (2011);</p> <p>- Articulación con trabajadores de las empresas en la Huelga de 2008, que denunciaron su situación laboral;</p> <p>- Articulación y presión para la creación de la Ley n.º 1.278 (Limoeiro do Norte, 2009), contraria a las fumigaciones aéreas en ese municipio, aprobada por el Concejo Municipal el 20 de noviembre de 2009, cuando Limoeiro do Norte se convirtió en "el primer municipio de Brasil y del mundo en tener una ley específica contra las fumigaciones aéreas" (Araújo, 2020, p.18);</p> <p>- En 2009, Audiencia Pública en la Asamblea Legislativa de Ceará para discutir el Perímetro Irrigado de Tabuleiro de Russas, lanzando las bases para el diálogo con el poder legislativo.</p>
Después del asesinato de Zé Maria (2010 en adelante):	
4- Transformación de las demandas en reclamaciones.	- (Re)articulación del colectivo para exigir la investigación del asesinato de Zé Maria, la identificación del o de los responsables y la consecuente judicialización del proceso, así como para presionar al Ayuntamiento para que mantenga la Ley contra las fumigaciones aéreas;
5- Organización elemental del movimiento.	- Articulación de los colectivos para la creación del Movimiento 21 en 2010 (Araújo, 2020);
6- Formulación de estrategias.	- Continuidad de articulaciones para el desarrollo de investigaciones en diversas áreas sobre el contexto de la Chapada.
7- Prácticas colectivas de asambleas, reuniones, actos públicos, etc.	<p>- Reuniones para debatir las formas de avanzar;</p> <p>- Realización de actos y elaboración de panfletos en memoria de la lucha de Zé Maria;</p>
8- Envío de reclamaciones.	- Organización de las Semanas Zé Maria. Comenzó en 2011 y sólo no se realizó en el año 2020, debido a la Pandemia de COVID-19. Actualmente, la Semana forma parte del calendario oficial del Estado de Ceará (Ley nº 17.122, 12.12.2019 – Asamblea Legislativa de Ceará, D.O. 16.12.2019) y también de los municipios de Limoeiro do Norte y Quixeré (Ceará, 2019a);
9- Prácticas de difusión	- Creación del Memorial Chapada do Apodi, en la Comunidad

y/o ejecución de determinados proyectos.	<p>de Tomé, en 2011;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y publicación de cordéis sobre la Chapada do Apodi, del Almanaque do Baixo Jaguaribe, para distribución en escuelas por el Centro TRAMAS de la Universidad Federal de Ceará, publicado en 2012; - Contribuciones a la articulación en torno a la ocupación de tierras en el Perímetro de Irrigación Jaguaribe-Apodi, que resultó en la creación del Asentamiento Zé Maria do Tomé (AZMT) en 2014; - Desarrollo de proyectos de extensión centrados en la memoria campesina, los estudios de género, la juventud, la educación rural y la agroecología por parte de LECAMPO dentro del AZMT desde 2014; - Publicación del folleto "El viaje por la Chapada do Apodi", por Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, en 2015; - Producción de obras de teatro (Teatro del Oprimido) y participación en programas de radio en la región, para cuestionar los impactos negativos de la territorialización del agronegocio en la Chapada do Apodi; - Realización de la Peregrinación anual de la Chapada, el 21 de abril, para recordar la lucha de Zé Maria y otros mártires; - Participación en la organización de Ferias Agroecológicas; - Organización de actividades en escuelas municipales, estaduais y federales, en el ámbito de la Semana Zé Maria do Tomé, en 2022 y 2023, discutiendo la cuestión agraria, la resistencia e identidad campesina, los impactos socioambientales y en la salud humana causados por el modus operandi del agronegocio en la región.
10- Negociaciones con oponentes o intermediarios a través de interlocutores.	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Municipal contra las fumigaciones aéreas (Ley 1278/2009, derogada en 2010 por el Ayuntamiento de Limoeiro do Norte); - Movilización en defensa de la creación del CERESTA Zé Maria do Tomé – Centro de Referencia de Salud de los Trabajadores en Limoeiro do Norte, en el año 2014. - Ley Zé Maria do Tomé – Ley Estadual Nº 16.820/2019, presentada por los diputados estaduais Renato Roseno (PSOL) y Elmano Freitas (PT), que convierte a Ceará en el único estado brasileño que prohíbe la fumigación aérea de plaguicidas (Ceará, 2019b), y puede orientar legislaciones similares en otras unidades federales.

Fuente: Elaboración de los autores.

En la perspectiva de Oscar Jara Holliday (2006, p. 73), hay cinco momentos para la sistematización de la experiencia: **El punto de partida**, que incluye la participación y el registro de la experiencia, que en el caso que nos ocupa también incluyó diversas fuentes, como el registro de observación participante, la investigación bibliográfica y documental; **las preguntas iniciales** presentadas en el apartado introductorio de este trabajo; **los aspectos centrales de esta experiencia que nos interesa sistematizar**, que toman en cuenta la recuperación del proceso, la reconstitución de la historia y el ordenamiento y clasificación de la información, presentados en el cuadro anterior; **las reflexiones sobre el proceso**, es decir, un análisis e interpretación crítica que hemos venido desarrollando desde una perspectiva interrelacionada con la educación popular; y, finalmente, **los puntos de llegada**, que son las síntesis que aquí buscamos exponer.

Estos elementos fueron fundamentales para la sistematización de la experiencia del M21 en el contexto de la resistencia campesina en la Chapada do Apodi y nos permitieron desarrollar los argumentos aquí presentados sobre este proceso y la interfaz entre los movimientos sociales en el campo y la educación popular.

El cuadro muestra que, entre 2006 y 2010, las fases 1, 2 y 3 ya estaban ocurriendo en la vida cotidiana de la Chapada do Apodi, con la participación del entonces líder ambiental Zé Maria do Tomé, y fueron llevadas adelante por el Movimiento 21 posteriormente. Las fases 4 a 6 fueron esenciales en los procesos de problematización de las cuestiones relativas al territorio y en la reflexión sobre estrategias de acción colectiva; las fases 7 a 9 representan momentos formativos como las Semanas Zé Maria do Tomé, las Peregrinaciones de los Mártires y diversas otras prácticas educativas.

La fase 10 es bastante significativa, ya que, de esta lucha, emergió la Ley Zé Maria a nivel municipal y estatal. En este último caso, la ley estadual 16.820/19 (Ceará, 2019b), conocida como Ley Zé Maria do Tomé, convierte al Ceará en el primer estado brasileño en prohibir la pulverización aérea de plaguicidas, pero fue impugnada por la Confederación Nacional de Agricultura (CNA), a través de la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) 6137. Es importante mencionar que este instrumento fue rechazado por unanimidad por el Supremo Tribunal Federal en 2023, después de una intensa movilización nacional.

Dada la organización de las fases de consolidación de un Movimiento Social, planteadas didácticamente por Gohn (2014), en el caso analizado del M21, destacamos acontecimientos significativos en cada una de ellas para la construcción de un territorio de resistencia campesina (Zibechi, 2007) y de giro ecoterritorial (Svampa, 2019). También dilucidamos que en la dinámica de la lucha, las fases se entremezclan fácilmente, permaneciendo por períodos más largos, construyendo una circularidad entre los procesos.

Cabe señalar que la consolidación del M21 fue posible gracias al proceso educativo impartido en las comunidades y en la región, a través de la praxis revolucionaria (Freire, 2019a) de la lucha social. En un intento de romper con una Pedagogía Opresora (Freire, 2019b), que hasta entonces prevalecía en la Chapada do Apodi, inculcando en muchas generaciones la idea de un desarrollo en el campo basado en lo que es rentable a través del agronegocio, el M21 promovió una "disputa de conciencias", interviniendo en el territorio con fuerzas políticas y concepciones contrahegemónicas y reverberando otras perspectivas de desarrollo, más allá de la idea difundida por los heraldos del agronegocio (Carvalho et al., 2021).

Al escribir sobre las experiencias de educación popular en el territorio, a partir de la M21, destacamos en primer lugar la producción de cordéis sobre la Chapada do Apodi, es decir: "La maldición de los pesticidas o lo que hace el agronegocio" y "El trabajo y la vida de las mujeres rurales", este último producido por una residente de la Comunidad de Tomé, a través de actividades de investigación-acción realizadas por el Centro TRAMAS de la UFC.

Los siguientes versos, extraídos del cordel "O trabalho e a vida da mulher do campo" (El trabajo y la vida de la mujer del campo), revelan la comprensión de la autora sobre el trabajo de las mujeres en las empresas del agronegocio y la denuncia de la alienación campesina de los medios de producción: "En mi comunidad/Hay muchas mujeres/Trabajando bajo el sol fuerte y caliente/Todo el mundo sabe cómo es/Siembran melones, papaya y plátanos/Sin hacerles ni un pie" (Lima, 2016, p. 04, nuestra traducción). Se trata de una idea sobre el territorio que no niega las contradicciones del modo de producción capitalista y sus impactos en la vida cotidiana de las comunidades campesinas, que además de la expropiación de la tierra, llevan en su núcleo la violación de los derechos sociales y civiles.

Otra experiencia que destacamos es el Almanaque del Bajo Jaguaribe o TRAMAS para la afirmación del trabajo, el medio ambiente y la salud para la sostenibilidad, publicado en 2012 por el Núcleo TRAMAS de la UFC, cuyos miembros forman parte del Movimiento 21. Como se indica en el sitio web de TRAMAS, el Almanaque es el resultado de cuatro años de investigación (2007 a 2010) y dos años de sistematización, basado en la investigación "Estudio epidemiológico de la población de la región del Bajo Jaguaribe expuesta a la contaminación ambiental en un área de uso de plaguicidas", financiado por el Edital MCT-CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT – Salud – N ° 24/2006 y coordinado por la profesora Raquel Rigotto; Conjuntamente con um livro e um cordel, o almanaque é o produto desta pesquisa. O Almanaque também inclui um póster e um Jogo de Memória do Baixo Jaguaribe, ambos disponibilizados às escolas municipais de Limoeiro do Norte.

Destacamos también la experiencia de elaboración del folleto "A viagem pela Chapada do Apodi" (El viaje por la Chapada del Apodi), por parte de las comunidades del territorio junto con Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, en colaboración con otros sujetos identificados con estos procesos de resistencia y participantes del Movimiento 21. Esta experiencia permitió a las comunidades retomar recuerdos sobre la vida cotidiana en el territorio antes de la llegada de las empresas frutícolas, revelando sus angustias y su participación en el contexto, una reflexión sobre el territorio y sobre uno mismo como constituyente del mismo. Esto puede representar un paso

importante hacia la formación de una identidad campesina para los sujetos de la Chapada.

Además, destacamos el papel de Cáritas Diocesana en la aproximación y resistencia con las comunidades de la Chapada do Apodi de Limoeiro do Norte y Tabuleiro do Norte, a través de la implementación de Tecnologías Sociales para la Convivencia con el Semiárido y Proyectos de Economía Popular Solidaria; aunque no sean iniciativas de la M21, tienen una relevancia social significativa para la defensa de la Agroecología y de los territorios campesinos.

Recuperando las producciones científicas sobre la M21, cabe mencionar los artículos de Almeida et al. (2022), Carvalho y Mendes (2014) y Carvalho (2013), que sistematizan reflexiones sobre los procesos educativos en el territorio, como síntesis de proyectos de investigación y extensión desarrollados en el ámbito del Laboratorio de Estudios Educativos de Campo y de la Maestría Académica Intercampi en Educación y Enseñanza (MAIE), ubicados en la Facultad de Filosofía Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus de la Universidad Estatal de Ceará en Limoeiro do Norte.

Traemos también la Semana Zé Maria, evento con 12 ediciones anuales, iniciado en 2011 (no ocurrió en 2020, debido a la pandemia de COVID-19). En la X edición, en 2021, dicho evento tuvo como tema "¡Zé Maria do Tomé Vive! La lucha continúa y la r-existencia se hace vida". Los temas abordados abarcaron las memorias de la lucha en la Chapada do Apodi, los conflictos ambientales y las luchas por los derechos, los pesticidas y la salud, la universidad como espacio de resistencia con la presentación de investigaciones desarrolladas en la Chapada, la educación popular y los movimientos sociales, así como el lanzamiento de libros y dossiers. Es pertinente destacar que en todas las ediciones hubo programas desarrollados en las comunidades de la Chapada, sin embargo, debido al formato virtual y a la necesidad de aislamiento social en el contexto de la pandemia del Covid-19, estas actividades fueron suspendidas, siendo retomadas en la edición de 2023.

A través de la sistematización de esta experiencia identificamos que la educación popular estuvo muy presente en estos procesos, ya que todas las actividades desarrolladas contaron con la participación de los acampantes/campesinos en la construcción y ejecución, se basaron en sus territorios, sus demandas y buscaron problematizar la realidad con miras a la transformación social.

Así, con el territorio como punto de partida, entendemos que la educación popular inspira acciones de cambio o transformación social, pues combina

una propuesta educativa que reconoce el saber popular y lo articula con el saber científico, buscando dialógicamente la problematización de la realidad, la concientización, la sensibilización (Freire, 2019a; 2019b) y alienta la praxis desde una perspectiva de totalidad.

Pensando en la vida cotidiana de la Chapada do Apodi, las experiencias mencionadas muestran cómo, desde el punto de vista epistémico y metodológico, la educación popular articulada con los movimientos sociales y los procesos de resistencia en los territorios campesinos puede ser viva y fecunda; una "praxis verdadera y revolucionaria" (Freire, 2019a), indispensable para la educación liberadora.

| Consideraciones finales

En este artículo, partimos de la siguiente pregunta central: ¿Cómo articular la educación popular a los procesos de resistencia de los movimientos sociales que luchan por la tierra? El enfoque en la experiencia del M21 en la construcción de territorios de resistencia muestra que la articulación campesina en torno a la denuncia del *modus operandi* del agronegocio en la Chapada do Apodi revela una educación popular viva y resignificada. Entendiendo la actuación del agronegocio como una pedagogía opresora, la alternativa para superarla es la construcción y afirmación colectiva de una Pedagogía del Oprimido, que busca organizar a las personas en torno a la transformación social.

A través de la sistematización de la experiencia del Movimiento 21, entendemos que la lucha por/en el territorio camina de la mano con la educación popular, haciendo uso de estrategias diversificadas en su construcción y ejecución. En el caso del M21, podemos identificar una serie de experiencias que llevaron a la consolidación de este movimiento como un verdadero proceso de educación popular: problematización, concientización, diálogo y praxis para la liberación.

Al redactar este texto, identificamos que las experiencias aquí presentadas y discutidas destacan el carácter educativo, articulador y comunitario de esta red que constituye el M21. Educativo, porque no niega el lugar de la educación popular en el proceso de resistencia campesina; comunitario, porque no niega a la comunidad el espacio y el protagonismo en la lucha. En este sentido, la experiencia del M21 reafirma el lugar de la Educación Popular en la construcción de las identidades locales y latinoamericanas y de las luchas populares en la constitución de sujetos de derechos. Este trabajo es posible gracias a la voluntad del Movimiento y de sus miembros de volver a las bases, educando y educándose en el proceso.

También destacamos que, en esta ronda, fue posible rescatar la memoria campesina y construir caminos para fortalecer la agroecología a partir de las tensiones en el territorio y las relaciones entre universidad y comunidad.

A pesar de los logros, existen tensiones, nomeadamente: la defensa de la Ley Zé Maria do Tomé, ya mencionada, y la territorialización del agronegocio en la Chapada do Apodi, en el municipio de Tabuleiro do Norte, que viene causando los mismos impactos entonces experimentados en Limoeiro do Norte. El camino ahora recorrido trae indicios de lo necesaria y significativa que es esta dinámica de resistencia unificada en el territorio.

Finalmente, debido al límite elegido para esta discusión, no fue posible profundizar en otros matices del trabajo del Movimento 21. En este sentido, futuras investigaciones podrán reflexionar sobre dos temas específicos: la relación comunidad-universidad-M21 y el diálogo entre conocimiento científico y conocimiento popular en la producción intelectual crítica y comprometida en territorios campesinos; así como los procesos de sensibilización llevados a cabo por el M21 en escuelas públicas (municipales, estatales y federales), observando la interrelación escuela-comunidad-movimiento social para el fortalecimiento de la resistencia campesina y la defensa de la Agroecología en la Chapada do Apodi.

| Referências

- Almeida, J. P. G., Carvalho, S. M. G., & Oliveira, D. N. S. (2022). O Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO e suas repercussões no ensino, pesquisa e extensão no Baixo Jaguaribe, Ceará. *Research, Society and Development*, 11(10), e256111031953. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.31953>
- Almeida, J. P. G., & Silva, S. B. (2021a). Movimento 21 (M-21): Da violação de direitos à mobilização na Chapada do Apodi – interrelações com a educação popular. *Revista Cocar*, 15 (32), 1-20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4412/2005>
- Almeida, J. P. G., & Silva, S. B. (2021b). Pedagogia do Oprimido 50 anos depois: a atualidade de Paulo Freire. *Revista Inter Ação*, 46 (ed. especial), p. 977–992. <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68486>
- Araújo, R. F. de. (2020). *Pedagogia libertadora do Movimento 21: em defesa da terra, da água e da vida*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional da Uece. <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101356>
- Brandão, C. R. (1983). *O que é Educação Popular*. Brasiliense.
- Carvalho, S. M. G., Mendes, J. E., & Amorim, J. L. (2021). Universidade, Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo no Vale do Jaguaribe. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 30 (61), 52-67. <http://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v30.n61.p52-67>
- Carvalho, S. M. G., & Mendes, J. E. (2014). Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. *Interface: a journal for and about social movements*, 6(1), 45-73.
- Carvalho, S. M. G. (2013). *Movimento 21: Aprendizados em novas formas de resistência social à lógica do mercado*. Universidade do Minho.
- Ceará. (2019a). *Lei n.º 17.122*. Assembleia Legislativa do Ceará. <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/datas-comemorativas/item/6906-lei-n-17-122-12-12-19-d-o-16-12-19>
- Ceará. (2019b). *Lei Ordinária n.º 16.820*. Assembleia Legislativa do Ceará. <https://nuvem.adagri.ce.gov.br/index.php/s/CjyblGpKd1ukDSJ/download>
- Fernandes, B. M. (2006). Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. Em M. C. Molina. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão* (pp. 27-40). Ministério do Desenvolvimento Agrário. <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia do Oprimido* (69. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (25. ed.). Paz e Terra.
- Freitas, B. M. C. (2018). *Campesinato, uso de agrotóxicos e sujeição da renda da terra ao capital no contexto da expansão da Política Nacional de Irrigação no Ceará*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital. <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-12072018-163926>
- Gohn, M. G. (2022). *Ativismos no Brasil: Movimentos sociais, coletivos e organizações sociais civis-Como impactam e por que importam?* Vozes.
- Gohn, M. G. (2014). *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas e clássicos contemporâneos* (11. ed.). Loyola.
- Gomes, R. L. R. (2020). Sentidos da educação popular na história brasileira. *Movimento-Revista de Educação*, 7(12), 30-53. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34733>

- Grzybowski, C. (1987). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Fase.
- Holliday, O. J. (2020). *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. Ação Educativa.
- Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências* (2. ed.). MMA.
<http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>
- Lima, M. F. (2016, janeiro 18). O trabalho e a vida da mulher do campo – cordel de Maria de Fátima da Comunidade do Tomé. *Tramas*.
<http://www.tramas.ufc.br/wp-content/uploads/2016/01/CORDEL-TRABALHO-E-VIDA-DA-MULHER-DO-CAMPO.pdf>
- Limoeiro do Norte. (2009). *Lei n.º 1.278*. Câmara Municipal de Limoeiro do Norte.
<https://camaralimoeirodonorte.ce.gov.br/leis?dtini=&dtfim=&secc=&cat=&exer=&descr=pulveriza%C3%A7%C3%A3o&nun>
- Lowy, M. (1999, maio 1). Marxismo e romantismo em Mariátegui. *Teoria e Debate*.
<https://teoriaedebate.org.br/1999/05/01/marxismo-e-romantismo-em-mariategui>
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. Cortez.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos* (4. ed.). Edições Loyola.
- Pericás, L. B. (2006). Mariátegui e a questão da educação no Peru. *Lua Nova*, 68, 169-204. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452006000300007>
- Streck, D. R. (2010a). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Autêntica.
- Streck, D. R. (2010b). Entre emancipação e regulação:(des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 300-310. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200007>
- Svampa, M. (2019). *As fronteiras do neoextrativismo na América Latina: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências*. Elefante.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sobre los autores

João Paulo Guerreiro


Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3055-8182>

Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2003). Profesor de la Universidad Federal de Paraíba. Líder del Grupo de Investigación “Educación Popular, Memorias y Saber” (CNPq/UFPB). Correo electrónico: severinobsilva@uol.com.br

Severino Bezerra da Silva

Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil


 <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2003). Profesor de la Universidad Federal de Paraíba. Líder del Grupo de

Investigación “Educação Popular, Memórias y Saber” (CNPq/UFPB). Correo electrónico: severinobsilva@uol.com.br

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual de Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0759-2788>

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Ceará (2006). Profesora de la Universidad Estadual de Ceará. Integrante del Grupo de Investigación “Travessias: Trayectorias Juveniles, Afecções y Derechos Humanos” (CNPq/UECE). Correo electrónico: sandra.gadelha@uece.br

Contribución en la elaboración del texto: los autores contribuyeron igualmente en la elaboración del manuscrito.

Resumo

Este artigo relaciona a Educação Popular e os Movimentos Sociais na construção de processos de resistência camponesa, evidenciando os aprendizados constituídos por eles. Por meio da sistematização de experiências, reconstruímos a experiência do Movimento 21, na Chapada do Apodi, Ceará, abordando seu caráter educativo e o processo participativo. Desde 2010, desenvolveu diversas ações coletivas e práticas educativas no território onde se insere, numa perspectiva agroecológica, as quais combinam a resistência camponesa com a problematização e a conscientização, voltadas à libertação, constituindo-se como uma nova experiência de educação popular e de transformação social.

Palavras-chave: Educação Popular. Movimentos Sociais. Movimento 21-Agroecologia. Práticas Educativas.

Abstract

This scientific paper relates Popular Education and Social Movements in the construction of peasant resistance processes, highlighting the lessons learned in them. Through the systematization of experiences, we rebuilt the experience of Movimento 21, in Chapada do Apodi-Ceará, addressing its educational character and the participatory process. Since 2010, has developed several collective actions and educational practices in the territory where it is located, from an agroecological perspective, which combine peasant resistance with problematization and awareness, aimed at liberation, thus constituting itself as a new experience of popular education and social transformation.

Keywords: Popular Education. Social Movements. Movement 21-Agroecology. Educational Practices.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Guerreiro, J. P., Silva, S. B. da, & Carvalho, S. M. G. de. (2023). Educación popular y movimientos sociales en el campo: la experiencia del Movimiento 21. *Linhas Críticas*, 29, e47285. <https://doi.org/10.26512/lc29202347285>

Referencia completa (ABNT): GUERREIRO, J. P.; SILVA, S. B. da; CARVALHO, S. M. G. de. Educación popular y movimientos sociales en el campo: la experiencia del Movimiento 21. *Linhas Críticas*, v. 29, e47285, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347285>

Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47285>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

