



De la Educación Rural a la Educación del Campo: avances y desafíos en Brasil

From Rural Education to Countryside Education: advances and challenges in Brazil



Leila Yatim ✉

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
leilaa.yb@gmail.com
Brasil



Fernando José Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
fernandopedagogia2000@yahoo.com.br
Brasil

✉ Autor por correspondencia

Resumen:

Brasil compartía el término educación rural como es el uso común en la mayoría de los países en Latinoamérica. Hubo un cambio de términos para Educación del Campo, en el ámbito de las prácticas sociales y en el oficial, documental y formal en el sistema educativo. El presente artículo trata de evidenciar los fundamentos de tal cambio, que encuentra su base en el marco de los movimientos sociales rurales. El trabajo fue realizado por una revisión bibliográfica y documental al respecto del tema, tanto en documentos oficiales del Estado brasileño, cuanto en los documentos publicados por la organización colectiva del movimiento “por una educación del campo”. El cambio es cualitativo, pues a partir de él se inserta, en la praxis de las escuelas del campo, una perspectiva del derecho a la educación para los pueblos campesinos, de la relación de la escuela con su comunidad, con su territorio y con el desarrollo local. Es posible concluir que el cambio de nomenclatura no es suficiente para la superación de las desigualdades de la educación rural, pero que constituye un movimiento.

Palabras clave: Educación rural; Educación del campo; Políticas educativas; Movimientos sociales; Brasil.

Abstract:

Brazil shared the nomenclature of rural education, as is common in most countries, effectively in Latin America. There was a nominal change to Countryside Education, in the field of social practices and in the official, documental and formal field in the educational system. This article seeks to highlight the foundations for such a change, which finds its basis in rural social movements. The work is carried out by a bibliographic review on the subject, and a documental review, both in official documents of the Brazilian State, and in the documents issued by the collective organization of the movement “for a rural education”. The change is qualitative, because from it, a perspective of the right to education for rural people is inserted in the praxis of rural schools, the relationship of the school with the community, with the territory and with local development. It is possible to conclude that the change of nomenclature is not enough to overcome the inequalities of rural education, but rather a movement.

Keywords: Rural education; Countryside education; Educational policies; Social movements; Brazil.

Cómo referenciar este artículo:

Yatim, L., & Martins, F.J. (2024). De la Educación Rural a la Educación del Campo: avances y desafíos en Brasil. *Emerging Trends in Education*, (6)12, 31-41.
<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5699>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5699>

Recibido:

14/04/2023

Aceptado:

28/08/2023

Publicado:

02/01/2024

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 6, Número 12, Enero 2024

Pag. 31-41



De la Educación Rural a la Educación del Campo: avances y desafíos en Brasil

| Introducción

El adjetivo rural fue y sigue siendo relacionado al aspecto del retraso y de la inferioridad, cuando se yuxtapone al urbano que, a su vez, se suele asociar con el progreso y la civilización. Esa visión se evidencia en políticas educacionales direccionadas a los espacios rurales que perciben un tratamiento periférico hasta los días de hoy, incluso en Brasil.

A fines del siglo XIX, Brasil empieza a concebir una política educativa direccionada al espacio rural que, a la vez, solo empieza a ser efectiva en la década de 30 del siglo siguiente. Es importante destacar, por otro lado, que esa propuesta resulta de un contexto de inestabilidad política, económica, social, nacional e internacional y básicamente está relacionada a la idea de fijar al hombre en el espacio rural (Bezerra Neto, 2016).

El contexto de crisis mundial y los modelos económicos primario-exportadores característicos de los países de Latinoamérica, en lo general, imponen a la región la necesidad de construcción de un modelo de industrialización (Furtado, 2007). Ese escenario impactó directamente la concepción de la escuela rural, ya que fue pensada y articulada para servir a un modelo de desarrollo económico de la época y, por lo tanto, no fue pensada a partir de la realidad del campo ni en consideración de dichos sujetos (Bezerra Neto, 2016).

En ese sentido, la estructuración de un servicio educativo para el campo fue pensada y proyectada para servir a la necesidad de arraigar al hombre en el campo, garantizando el funcionamiento de la estructura económica y, al mismo tiempo, proveer mano obrera especializada para

las actividades agrarias (Nascimento Pereira & Nunes de Castro, 2021). Lo que tenemos, por lo tanto, es una educación rural direccionada al mantenimiento de la “vocación agrícola” de Brasil (Damasceno & Beserra, 2004).

Cabe destacar que tales propuestas estaban marcadas por una construcción basada en la centralidad de la élite agrícola y latifundista de la época y sus estructuras económicas y, por lo tanto, fueron pensadas de forma vertical, sin considerar las necesidades y las realidades de los sujetos del campo.

La perspectiva hegemónica que se construye y consolida como política educativa y práctica, está demarcada por la exclusión y por el tratamiento periférico direccionado hacia lo rural. En ese sentido: “Históricamente, el concepto de educación rural estuvo asociado a una educación precaria, retrasada, con poca calidad y pocos recursos...” (Mançano Fernandes & Castagna Molina, 2004, p. 36).

Queda en evidencia la construcción de la educación rural y de la escuela rural como un instrumento subordinado a la lógica del binomio ciudad/urbano, insertado en la estructura capitalista. Lo que se tiene, por lo tanto, conforme indica Ribeiro (2012), es la oferta de “... una educación en la misma modalidad que es ofrecida a las poblaciones que viven y trabajan en las áreas urbanas, no habiendo ... ningún intento de adecuar la escuela rural a las características de los campesinos o sus hijos...” (p. 295).

Es importante destacar que históricamente la educación rural es una temática aislada de las agendas y de las políticas públicas (Galván Mora, 2020). La preocupación con la educación rural pasa a conformar las agendas políticas a partir de un escenario de crisis económica y

de la necesidad de la promoción de la industrialización.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, las economías latinoamericanas, caracterizadas en su gran mayoría por el binomio agrícola-exportador, culminaron en bajos índices de escolarización (Ribeiro, 2012). La necesidad de modernización de las estructuras agrarias para la promoción del desarrollo económico, por un lado, y de la fijación del hombre en el campo, por otro lado, exigen la conformación de una educación rural (Ribeiro, 2012).

A partir de ese escenario, lo que se tiene es la oferta de una escolarización proyectada en lo y para lo urbano, que fue implantada en el espacio rural y direccionada únicamente a la formación de mano de obra; es decir, atendiendo a una demanda de la estructura económica. De eso resulta toda la precarización, la exclusión y la negligencia de la escuela y los sujetos del campo. De forma consecuente, la efectividad pedagógica de las escuelas rurales, la precarización y su aislamiento ocurren en sentido literal, en lo referente al material humano y a las estructuras materiales de las escuelas. Pero, en cierta medida, también ocurren en los mismos contenidos escolares, una vez que para los sujetos del campo que ya sufren negligencias en todos los aspectos, deben estar conformes con esa estructura, incluso en la enseñanza, pues, como se dice popularmente, desde el inicio de las prácticas de las escuelas rurales: para trabajar en el campo, no se necesita mucho estudio.

En este escenario de precarización, aislamiento y marginalización, nace el movimiento “Por una Educación del Campo”, movimiento social que encabeza el liderazgo del proceso de normativización de políticas educativas para el campo, en Brasil. Este trabajo se propone realizar, a partir de una investigación bibliográfica y documental, un análisis de los avances y desafíos que se presentan en Brasil a partir de los documentos legales y políticas educativas establecidas a lo largo de los años.

El Movimiento por una Educación del Campo

En ese movimiento de aislamiento e inferiorización de todo aquello que es de y para lo rural, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), en la década de 1980, crea en su estructura organizacional un sector destinado a la educación que culmina, en la década siguiente, en marcos históricos relevantes para el movimiento, que más adelante quedaría conocido como “Movimiento por una Educación del Campo”. El MST no es el único actor que conforma ese movimiento, pero, seguramente, es el que más contribuyó para su constitución.

Un marco histórico para tal movimiento es la realización del 1º Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria (ENERA), ocurrido en julio del año 1997, en la Universidad de Brasilia (UnB), organizado por esta, junto con el MST y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su escritura en inglés). En ocasión de ese encuentro, se lanza el “Manifiesto de las Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria al Pueblo Brasileño”, en el cual quedan fijadas las bases del futuro movimiento. Apuntes y principios relevantes quedan listados en el documento.

De acuerdo a lo observado en dicho documento, dentro del movimiento quedan claros los problemas vividos por el campo y cuáles serían los principios necesarios para la construcción de una sociedad más justa. Entre estos principios, queda evidente en el manifiesto la necesidad de pensar una educación rural –más adelante llamada del campo– con identidad propia y valoración del campo y los campesinos.

Nacida a partir del 1er ENERA, en el año siguiente, es realizada en julio de 1998, en la ciudad de Luziânia, departamento de Goiás, la 1a Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, que además de la UNICEF, la UnB y el MST, se suman también la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB)

y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su escritura en inglés). A partir de esta conferencia es posible afirmar que tenemos el nacimiento de un nuevo sujeto colectivo: el movimiento “Por una Educación del Campo”.

La discusión y el debate colectivo promocionados en el interior de la conferencia, indican el diagnóstico al respecto de la educación del campo, indicando los principales problemas vividos, los cuales son: i) la escasez de datos, en lo que se relaciona al tema, una vez que impacta de forma directa, en la formulación de políticas públicas, por ejemplo; ii) índices elevados de analfabetismo; iii) bajo número de registros de niños y adolescentes en la enseñanza fundamental y media; iv) el aumento de registros en la educación infantil y, en consecuencia, la necesidad de pensar el tipo y la calidad de atención en esa franja; v) la formación y la valoración de los docentes; vi) la escuela pública rural como una escuela abandonada, entre otros innumerables problemas y puntos urgentes (Mançano Fernandes et al., 1998).

A partir de ese escenario diagnóstico y de las problemáticas comunes que se identificaron y que unen a todos los sujetos que viven en él y del campo, la propuesta que emana de la conferencia es pensar que:

La educación del campo necesita ser una educación específica y diferenciada, es decir, alternativa. Pero sobre todo debe ser educación, en el sentido amplio del proceso de formación humana, que construye referenciales culturales y políticas para la intervención de las personas y de los sujetos sociales en la realidad, pretendiendo una humanidad más plena y feliz (Mançano Fernandes et al., 1998, p. 7).

Es importante destacar que esa concepción incorpora la perspectiva de Gramsci, de la formación integral y en la totalidad de los individuos considerando, así, todas las dimensiones de la vida material de los

sujetos (Castagna Molina & Mourão Sá, 2012), y un giro sustancial de aquello que hasta ese entonces era propuesto y ejecutado en las escuelas rurales.

Otro elemento fundamental que debe destacarse fue la sustitución del término rural, por el término del campo, que congrega gran número de actores y sujetos. En ese sentido, el documento construido por el colectivo afirma:

Decidimos utilizar la expresión campo y no la más usual medio rural, con el objetivo de incluir en el proceso de la Conferencia una reflexión sobre el sentido actual del trabajo campesino y de las luchas sociales y culturales de los grupos que hoy intentan garantizar la supervivencia de este trabajo. Pero cuando discutimos la educación del campo estamos tratando la educación que se direcciona al conjunto de los trabajadores y trabajadoras del campo, sean los campesinos, incluyendo a los quilombolas, sean las naciones indígenas, sean los distintos tipos de asalariados vinculados a la vida y al trabajo en el medio rural (Mançano Fernandes et al., 1998, p. 9).

El cambio no es solo de términos, va mucho más allá del concepto. Las implicaciones del reconocimiento formal que ocurre más adelante, resulta de una lucha colectiva de un sinnúmero de movimientos sociales (que apenas empezaba), en favor de una educación pensada desde el campo, para el campo y por el campo. El giro que se busca es también por el tipo de educación que se propone al campo, una educación en el sentido amplio de la palabra, que posibilite el desarrollo pleno de las capacidades humanas, articulada con la realidad del campo, direccionada a la emancipación de los sujetos y concebida en una perspectiva de la totalidad.

Lo que empieza a diseñarse, a partir de la conferencia realizada en 1998, es un movimiento contra-hegemónico, construyendo una propuesta alternativa a la del status quo, pensada por sujetos y actores lejanos de la

realidad del campo. Así, es necesario destacar que toda la construcción colectiva de una propuesta por una educación del campo y para el campo, tuvo como base el contexto de lucha de los movimientos sociales por la tierra y por la educación (Castagna Molina, M. C., & Mourão Sá, 2012). Es importante destacar que, a partir de esas bases y de la suma de los movimientos organizados, se consolida un nuevo movimiento, como defiende Munarim (2008), en uno de sus textos sobre el tema, al sostener la "... afirmación de la tesis de que se constituye en Brasil un 'Movimiento Nacional de Educación del Campo', que se opone a las históricas políticas de 'Educación Rural'" (p. 57).

Las reflexiones y las acciones impulsadas por los movimientos sociales, alcanzan a las escuelas y a las prácticas de la educación del campo, constituyéndose, un movimiento que sostiene los avances legales en el contexto de la organización escolar (Munarim, 2008). En ese sentido, en la próxima sección pasaremos al análisis de los documentos que crean las normativas de la educación del campo en Brasil, como una modalidad escolar.

La Institucionalización de la Educación del Campo en Brasil: el trayecto de la lucha hasta la Modalidad Escolar

La educación rural, inicialmente, fue pensada y proyectada para atender a intereses ajenos al campo y a sus sujetos. Proyectada como un instrumento de "capacitación" para mano obrera y para el desarrollo de un plan nacional de industrialización, la educación rural fue apenas una transferencia de aquello que había sido planteado para el espacio urbano.

Desconsiderando intereses, necesidades y la propia realidad del campo, la escuela rural presentó innumerables problemas, que iban desde cuestiones de infraestructura, hasta casos de ausencia de docentes que estuvieran calificados para la actividad. Son esas problemáticas, junto al tema de la justicia social, las que dictan el ritmo de la lucha de los movimientos sociales por la tierra

y por la educación que, a su vez, son los responsables por los avances legales a lo largo de los últimos años.

La Constitución Federal de Brasil del año de 1988 establece la educación como derecho social y, por lo tanto, un derecho de todos los ciudadanos del país. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), aprobada en 1996, por su parte, presenta elementos fundamentales y define las directrices para el tema en el país. En lo que respecta a la educación rural, expresa en su artículo 28:

Art. 28. En la oferta de la educación básica para la población rural, los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias a su adecuación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, en especial: I – contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las reales necesidades e intereses de los alumnos de la zona rural; II – organización escolar propia, incluyendo adecuación del calendario escolar a las etapas del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas; III – adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural (Lei nº 9.394, 1996).

Esa parte del documento es la único que hace mención a la educación rural, e indica algunas necesidades y especificidades que deben ser observadas, pero lo hace de manera superficial.

En ese sentido, de acuerdo a lo indicado anteriormente, cambios significativos ocurren impulsados por los movimientos sociales y, gran parte de ellos, a causa de la articulación nacional que se conformó a partir del 1er ENERA y de la 1a Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo.

Así, a partir del cambio de siglo, una serie de documentos oficiales pasan a ser elaborados y constituyen un conjunto robusto y esencial para el movimiento "Por una Educación del Campo". El primero de esos documentos es el Dictamen

n° 36, del Consejo Nacional de Educación (CNE) y de la Cámara de Educación Básica (CEB), de aquél mismo consejo.

Aprobado el 4 de diciembre del 2001, es un documento relevante, pues presenta el movimiento histórico de exclusión del campo, de inferiorización e invisibilización cuando es relacionado con la ciudad. En ese sentido, indica la ponente:

Resumidamente, hay, en el plan de las relaciones, una dominación de lo urbano sobre lo rural que excluye al trabajador del campo de la totalidad definida por la representación urbana de la realidad. Con esa comprensión, es posible concluir que lo rural está quedando vacío como un espacio de referencia en el proceso de constitución de las identidades, sacando de foco la hipótesis de un proyecto de desarrollo apoyado, entre otras, en la perspectiva de una educación escolar para el campo. Máximo, sería necesario decidir por iniciativas surgidas de políticas de compensación y destinadas a sectores cuyas referencias culturales y políticas son concebidas como retrasadas (Parecer n° 36, 2001, pp. 18-19).

Lo que se tiene aquí es un reconocimiento, por parte del Estado, una vez que tal documento es formulado en la estructura del mismo Estado, de la situación histórica de exclusión del campo y de su relación con lo urbano. Al final de su dictamen, la ponente indica que el mismo posee un carácter provisional, y que su apertura se dará "... por la capacidad de ... universalizar una atención escolar que emancipe la población y, al mismo tiempo, libere el país para el futuro solidario y la vida democrática" (Parecer n° 36, 2001, p. 21).

Después de la votación unánime de ese dictamen, que recomendó la aprobación del texto base para el proyecto de resolución, el 3 de abril del 2002, fue publicada la Resolución n° 01/2002, que instituyó las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas

del Campo. Documento de referencia fundamental para las escuelas del campo, la resolución define la identidad de la escuela del campo a partir de "... su vinculación con cuestiones inherentes a su realidad... y en los movimientos sociales en defensa de proyectos que asocian las soluciones exigidas por esas cuestiones a la calidad social de la vida colectiva en el país" (Resolução n° 1, 2002, p. 1).

Las directrices aprobadas representan, sin dudas, un importante y emblemático avance cuando tratamos de la educación del campo; primero, porque la reconoce y, segundo, por materializarse en el Estado, la lucha de los movimientos sociales por la tierra y por la educación.

Con los desafíos que se presentaron para el cumplimiento de las directrices iniciales, así como la necesidad de seguir avanzando, en febrero del 2006 fue aprobado el Dictamen n° 01/2006, en el cual quedó reconocida la Pedagogía de la Alternancia y, en consecuencia, su organización didáctico-pedagógica, para los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) (Parecer n° 1, 2006).

En ese mismo sentido, en el 2007 y el 2008, fueron aprobados respectivamente: i) el Dictamen n° 23/2007, que trató de la consulta referente a las orientaciones para la atención de la Educación del Campo y, ii) la re-examinación de este dictamen, que contó con la participación de movimientos sociales y otros actores de la sociedad y fue aprobado por el Dictamen n° 3/2008. Tales documentos sirvieron de base y presentaron el borrador de la Resolución n° 2/2008, aprobada el 28 de abril de aquel año, que establece las directrices complementarias, las normativas y los principios para el desarrollo de políticas públicas de atención de la Educación Básica del Campo (Resolução n° 2, 2008). En su artículo 1° la resolución define:

Art. 1° La Educación del Campo comprende la Educación en sus etapas de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental, Enseñanza Media y Educación Profesional Técnica de nivel medio

integrada con la Enseñanza Media y destinada a la atención de las poblaciones rurales en sus más variadas formas de producción de vida – agricultores familiares, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, asentados y acampados de la Reforma Agraria, los quilombolas, caiçaras, indígenas y otros (Resolução n° 2, 2008, p. 1).

Lo que tenemos aquí es la definición del rango de lo que sería la educación básica en la educación del campo, comprendiendo todo el camino desde la educación infantil hasta la formación en la enseñanza media, en sus distintas modalidades. Un punto que merece atención es la necesidad de avanzar hasta la educación universitaria. Por otro lado, se definen los sujetos de la educación del campo, es decir, todos aquellos que están en el campo y que producen sus formas de vida y existencia a partir del campo.

Hasta este punto lo que se tiene es un acumulado de normativas que tratan sobre la educación del campo, definiendo directrices y principios fundamentales al campo, mismas que interpelan al Estado y sus unidades para su implementación definitiva. En ese sentido, proyectos, programas y acciones fueron propuestos por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD): Programa Saberes de la Tierra, Plan Nacional de formación de los profesionales de la Educación del Campo, Revisión del Plan Nacional de Educación –Ley n° 10.172/2001–, Foro permanente de investigación en Educación del Campo, Apoyo a la Educación del Campo y Profesorados en Educación de Campo (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD], 2007). Estas acciones son solamente algunas en un universo de acciones en el ámbito federal, departamental y municipal, que aquí listamos a título de ejemplificación.

Como se ha mencionado anteriormente, las políticas aquí expuestas fueron solicitadas y, en cierta medida, concretadas por movimientos sociales. El caso más emblemático es una política pública direccionada para

los sujetos de la reforma agraria y, en consecuencia, para los movimientos de lucha por la tierra: el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria, el PRONERA, que es significativo para esos movimientos y para la consolidación de la educación del campo. A partir del Decreto n° 7.352/2010, que trata sobre la política de educación del campo y el PRONERA, siendo el programa creado, vinculado a la reforma agraria.

En el documento de siete páginas, el decreto incluye algunas conceptualizaciones, tales como poblaciones del campo y escuela del campo; además, presenta los siguientes principios: i) el respeto a la diversidad del campo –en todas sus dimensiones–; ii) la construcción de proyectos político-pedagógicos específicos para las escuelas del campo, considerando, entre otros elementos, la articulación con el trabajo; iii) desarrollo de políticas de formación de profesionales de la educación, que atiendan a las especificidades de las escuelas del campo; iv) construcción de proyectos y metodologías que sean acordes con las necesidades de los estudiantes, incluso, con adecuación del calendario escolar a los ciclos productivos, así como las condiciones climáticas y, por fin, v) el control social de la calidad de la educación escolar, con participación de la comunidad y de los movimientos sociales del campo (Decreto n° 7.352, 2010).

La definición de tales principios en un documento jurídico representa un avance significativo para la lucha y el movimiento, porque tales principios reconocen categorías fundamentales para la educación del campo, como el trabajo, los movimientos sociales, la diversidad, la identidad del campo, etc.

Este mismo decreto, en su artículo 12, definió los objetivos del PRONERA, como se ha mencionado, uno de los programas basales de la educación del campo. Así, quedó definido que:

Art. 12. Los objetivos del PRONERA son: I – ofrecer educación formal a los jóvenes y adultos beneficiarios

del Plan Nacional de la Reforma Agraria –PNRA–, en todos los niveles de enseñanza; II – mejorar las condiciones de acceso a la educación del público del PNRA; y III – proporcionar mejoras en el desarrollo de los asentamientos rurales por medio de la calificación del público del PNRA y de los profesionales que desarrollan actividades educacionales y técnicas en los asentamientos (Decreto n° 7.352, 2010).

Tales objetivos también son fundamentales en el interior del movimiento por una educación del campo porque están articulados en un punto central: el reconocimiento de la educación como elemento fundamental para la lucha de la tierra por condiciones sociales basadas en la justicia social.

Por fin, aun en el ámbito de las normativas sobre el tema, de manera más reciente, tenemos el Dictamen n° 22/2020, que trata de las Directrices Curriculares de la Pedagogía de la Alternancia en la Educación Básica y en la Educación Superior. Básicamente, el dictamen presenta un histórico de iniciativas en el marco de la educación del campo, como los CEFFA; de hitos legales; principios y conceptos de la Pedagogía de la Alternancia, así como planteamientos que se refieren a la organización escolar en el ámbito de esa propuesta pedagógica. Y, por último, la comisión del reporte recomienda la aprobación de las directrices previamente aprobadas por el CNE/CP, presentando el proyecto de resolución al final del documento.

Aunque sea temporalmente anterior, el documento oficial que define la educación del campo como una modalidad escolar no es especificado en el debate restringido al campo. Este trata de las normas generales para la Educación Básica en el país, más precisamente, la Resolución n° 4, del 13 de julio del 2010, el cual define las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (Resolução n° 4, 2010).

Este documento es significativo porque, por primera vez, define a la educación del campo como una modalidad del

sistema educativo brasileño, con un simple fragmento que establece en su artículo veintisiete lo siguiente:

A cada etapa de la Educación Básica puede corresponder una o más de las modalidades de enseñanza: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo, Educación Escolar Indígena y Educación a Distancia (Resolução n° 4, 2010).

De esa forma, es posible construir una estructura educacional, que viene desde los movimientos sociales en el interior del sistema educacional que está instituido, estatal, público y con amparo legal.

El conjunto de normativas, acciones y programas presentados hasta aquí, representan un importante avance para el movimiento “Por una Educación del Campo”; aunque, por otro lado, innumerables desafíos quedan abiertos.

| Conclusiones

Los avances de la educación del campo, como modalidad, observados a lo largo de los últimos años, en especial, en lo que dice respecto a las regulaciones e instrumentos legales, pueden ser vistas como un punto de llegada para muchos. Pero comprender que este movimiento, contra-hegemónico y de base popular, está imbricado en una estructura desigual permite que veamos el movimiento dialéctico, sus limitaciones, los desafíos y los caminos que aún faltan por recorrer.

El movimiento “Por una Educación del Campo” tuvo logros importantes que podemos destacar aquí: i) el cambio de nomenclatura de educación rural para educación del campo representa no solamente un cambio terminológico, sino simbólico, es decir, el campo, a distinción de lo rural, tiene en sí una perspectiva mucho más amplia, de trabajo, de sociedad, de identidad, etc.

Y ii) de ese cambio de términos, se logró la inserción en los documentos legales aquí presentados, de sujetos y categorías relevantes para el movimiento; por ejemplo, el trabajo como elemento pedagógico esencial, la totalidad, la identidad del campo y la comprensión de las especificidades del campo, no como inferior, sino más bien, como espacio con necesidades distintas.

Así, comprender la educación del campo –como un proyecto, como modalidad educativa, pero también y, principalmente, como una categoría en constante movimiento– resulta en reconocer los desafíos y obstáculos que se presentan como fruto de un movimiento contradictorio y dialéctico.

Frente a esa definición, ubicamos el primer desafío para la efectivización de la educación del campo, con todos sus principios, en el sistema formal de enseñanza. Es importante recordar que, en Brasil, las miles de escuelas ubicadas en el campo, en el interior del sistema de educación formal, mantienen todas las características de la educación rural. Son escuelas que, en la mayoría de los casos, cambiaron sus nombres, pero en su esencia no se apropiaron de todos los elementos que constituyen el llamado movimiento de la Educación del Campo. En ciertos casos, tales escuelas ni siquiera conocen el significado del cambio de término. Así, un primer desafío es, efectivamente, evidenciar el real significado del cambio de término, que también exige un cambio de postura ética, social, pedagógica y política en la realidad de la escuela. La superación de este desafío, muchas veces se limita por una barrera ideológica que se impone socialmente, en la cual la criminalización de los movimientos sociales es imperativa. Lo anterior plantea una negación del principio educativo del movimiento social y, en consecuencia, una resistencia a los principios del movimiento de la educación del campo, dentro del cual se concibió dicha categoría.

Por ende, una acción que se debe procurar es justamente, la superación efectiva de las características negadas

en la práctica de la educación rural, en escuelas que aún las mantienen. Es decir, se necesita trabajar por la materialización de la educación del campo en esas escuelas. Y, dado que esa materialidad es prevista de manera formal en los instrumentos jurídicos, es función y deber del Estado promover las acciones para consolidar la educación del campo, lo que no ocurrirá sin una efectiva acción o presión de la sociedad civil, los movimientos sociales y los órganos estatales que contribuyeron en la constitución del movimiento de educación del campo, como las universidades, por ejemplo.

De este modo, si se observan, por un lado, avances sustanciales a lo largo de los últimos años, por otro, también se identifican dificultades en implementar ciertas directrices. Por ejemplo, desde el punto de vista estructural, la ausencia de inversiones por parte del Estado, lo que resultó en debilitamiento o cierre de muchos programas. Otro punto que debe ser destacado es la dificultad de comprender la especificidad del campo como una necesidad y no como una medida de trato distintivo. Son muy comunes los discursos que plantean que el trato distinto a la educación del campo implica diferencias de trato y condiciones de desigualdad para las demás modalidades educacionales. Sin dudas, este es un argumentación, amparado bajo un discurso que se pretende de igualdad universal, pero que, en realidad, nada más es un discurso de poder y de invisibilización de las minorías.

Esa dialéctica material y de identidad carga el límite más intenso para la consolidación de la educación del campo como modalidad. Los sujetos del campo necesitan una estructura digna: escuelas con estructura y tecnologías adecuadas, carreteras y accesos operacionales, capacitación efectiva para sus recursos humanos, material pedagógico adecuado a las realidades locales para, incluso, reafirmar su identidad. La modalidad debería garantizar esos elementos, además de una particularidad salvaguardada para el funcionamiento efectivo de tales estructuras: la ruptura con la hegemonía

del sistema educativo de masas, que no admite una escuela campesina pequeña, con pocos estudiantes.

Por fin, es innegable que la previsión legal y el cambio de término representaron un gran salto en el camino para la construcción de la educación del campo, pero la distancia entre lo que está en el papel y lo que está puesto en la realidad es enorme. El cambio terminológico no es suficiente, es necesario avanzar en el fortalecimiento de las acciones que hasta aquí se resisten; no obstante, es necesario ir más allá, en especial, en la sedimentación de la educación del campo en cuanto un proyecto de vida, no solo educativo, que se propone humano, solidario, emancipatorio y basado en la justicia social.

| Referencias

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo*. Navegando Publicações.

Castagna Molina, M. C., & Mourão Sá, L. (2012). Escola do Campo. En: Salet Caldart, R. et al. (Ed). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.

Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 73-89. <https://doi.org/dw8n6b>

Decreto nº 7.352 [Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA]. (4 de novembro de 2010). Brasília, Brasil: Presidência da República.

Furtado, C. (2007). *A economia latino-americana*. Companhia das Letras.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/kkht>

Lei nº 9.394 [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. (20 de dezembro de 1996). Brasília, Brasil:

Presidência da República.

Mançano Fernandes, B., et al. (1998). *Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*. Associação Brasileira de Educadores Lassalistas. <https://acortar.link/6r8wKA>

Mançano Fernandes, B., & Castagna Molina, M. (2004). O campo da Educação do Campo. En: Castagna Molina, M. y Santos Azevedo de Jesus, S. M. (ed.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*, 33 (1), 57-72. <https://acortar.link/MomE2B>

Parecer nº 1 [Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)]. (1º de fevereiro de 2006). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Parecer nº 3 [Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo]. (18 de fevereiro de 2008). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Parecer nº 22 [Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior]. (8 de dezembro de 2020). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Parecer nº 23 [Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo]. (12 de setembro de 2007). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Parecer nº 36 [Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo]. (4 de dezembro de 2001). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Nascimento Pereira, C., & Nunes de Castro, C. (2021). *Educação no Meio Rural: Diferenciais entre o Rural e o Urbano*. IPEA.

Resolução nº 1 [Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo]. (3 de abril de 2002). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Resolução nº 2 [Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de po-

líticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo]. (28 de abril de 2008). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Resolução nº 4 [Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. (13 de julho de 2010). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. En: Salette Caldart, R. et al. (Ed). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD]. (2007). *Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Ministério da Educação.