

Camila Munarini
Elodir Lourenço de Souza
Fernando José Martins
Gisele de Souza Gonçalves
Renata Brasileiro Franco
Roseli Borowicc
Solange Toderó Von Onçay
Organizadores



EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Desvendar, lutar e transformar

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Desvendar, lutar e transformar





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Alice G. Benevidéz CRB-1/3984

370 1.ed.	Educação do campo, das águas e das florestas: desvendar, lutar e transformar [recurso eletrônico] / Camila Munarini... [et al.]. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 187 p. E-book. Outros autores: Elodir Lourenço de Souza. Fernando José Martins. Gisele de Souza Gonçalves. Renata Brasileiro Franco. Roseli Borowicc. Solange Todero Von Onçay. Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-630-4 1. Formação de professores. 2. Ciências. 3. Projetos interdisciplinares. I. Munarini, Camila. II. Souza, Elodir Lourenço de. III. Martins, Fernando José. IV. Gonçalves, Gisele de Souza. V. Franco, Renata Brasileiro. VI. Borowicc, Roseli. VII. Onçay, Solange Todero Von.
03-2025/52	CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação do Campo: SIFEDOC; Diversidade; Práxis. 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-630-4.01.09.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Camila Munarini
Elodir Lourenço de Souza
Fernando José Martins
Gisele de Souza Gonçalves
Renata Brasileiro Franco
Roseli Borowicc
Solange Toderó Von Onçay
Organizadores

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Desvendar, lutar e transformar



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Marcela Hammes Pereira de Mello
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

DEDICATÓRIA

Este livro é dedicado, *in memoriam*, à Querida Militante Conceição Paludo, Intelectual Orgânica que dedicou sua vida à causa das lutas do povo. Concebeu o SIFEDOC para ser potente, como se fez! Um passo à frente de nosso tempo, Conceição Paludo lança luz aos movimentos em torno da educação do campo, sendo capaz de tecer sonhos e lutas, práticas e reflexões, pesquisa e bases teóricas reverberando a importância das práticas tornarem-se práxis, da reflexão tornar-se teoria sem perda do foco, da mística, da base, do horizonte, da luta feita com engajamento e ternura! Luz, Estrela Nossa, siga nos irradiando, esperando, tocando em frente, nosso SIFEDOC.

APRESENTAÇÃO

Este livro trata-se de uma produção coletiva, realizada a partir das reflexões e debates produzidos no IV Seminário Internacional da Educação do Campo, das águas e das florestas, que teve como lema: Desvendar, Lutar e Transformar.

As reflexões e debates realizados no seminário, compuseram os capítulos deste livro, com uma diversidade de temas extremamente importantes, para refletir sobre as práticas que vêm sendo realizadas no âmbito da educação dos povos do Campo das Águas e das Florestas, bem como projetar ações estratégicas para a luta e transformação da escola e da realidade.

Desta forma, este livro está organizado em três partes. Na primeira parte, encontramos um breve histórico dos Seminários Internacional da Educação do Campo e um registro das reflexões construídas no IV SIFE-DOC, especialmente nos espaços denominados de círculos de saberes, oportunizando apresentações e debates sobre diversas experiências, práticas e construções teóricas distribuídos em 15 eixos com temas relacionados à Educação do Campo das Águas e das Florestas e nos Diálogos Dirigidos que debateu e apontou os avanços e desafios sobre: O Curso Realidade Brasileira (CRB); A Educação Indígena; A Educação do Campo e Escolas; O Pronera; e a Ledoc (Licenciatura em Educação do Campo).

Na sequência da primeira parte, Marcos Gehrke, apresenta os fundamentos de criação da Biblioteca Itinerante Conceição Paludo, uma homenagem àquela que leu, se informou, escreveu, orientou escritas, organizou trabalhos científicos e populares, publicou livros, artigos, revistas; citou e foi citada por muitos autores. Sua história está inscrita em nossas memórias e lutas. A Biblioteca Itinerante, que tem o objetivo de manter viva a história e a memória de um Ser Humano, nossa companheira Conceição Paludo tem seus fundamentos que colaboram com ao menos três grandes raízes da pedagogia: a Pedagogia Freireana, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista. Em todas essas raízes, Conceição Paludo funda a produção do acervo na contra hegemonia do mercado editorial e do pensamento do Estado Educador.

O texto seguinte, intitulado Carta a Conceição Paludo, escrito por Isabela Camini, nos emociona e expressa a saudade sentida por amigos e companheiros de lutas, reunidos no XXV Fórum Paulo Freire.

A segunda parte do livro inicia apresentando o texto intitulado “Da Educação Rural à Educação do Campo: avanços e desafios no Brasil”, cujos autores Fernando José Martins e Leila Yatim, buscam evidenciar os fundamentos do paradigma da Educação Rural e Educação do Campo, a mudança de nomenclatura que encontra sua base nos movimentos sociais do campo. O trabalho é efetuado por revisão bibliográfica nos documentos emanados pela organização coletiva do movimento “por uma educação do campo”. A mudança é qualitativa, pois, a partir dela, é inserida na práxis das escolas do campo, uma perspectiva do direito à educação para os povos do campo, da relação da escola com a comunidade, com o território e com o desenvolvimento local, e ainda uma compreensão isonômica da relação entre campo e cidade, que busca superar a submissão existente, que se materializa em condições desiguais das escolas do campo.

A este, segue o texto apresentando por Zoia Prestes na Mesa Redonda do evento IV Seminário Internacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas “Desenvolvimento humano e organização do trabalho na escola”, na qual a autora apresentou, com base em ideias de Lev Semionovitch Vigotski, uma análise do conceito de desenvolvimento humano e sua importância para pensar a organização do trabalho na escola. São destacados três trechos de obras do pensador soviético, um dos representantes da pedagogia socialista, que possibilitam evidenciar a concepção de desenvolvimento para teoria histórico-cultural, que se contrapõe às teorias vigentes em sua época, e defende que um dos fatores fundamentais que impulsiona o desenvolvimento são as relações sociais estabelecidas com o meio que cerca a criança.

O texto “La transformación de la Educación Rural frente a los nuevos desafíos socio productivos y ambientales”, Dominique Demellenne postula reflexões acerca da urgência de transformação profunda das propostas educativas dirigidas à educação nas zonas rurais. Para o autor as mudanças tecnológicas estão operando uma importante reconfiguração dos modos de produção e da educação. O texto reflete os saberes e competências que deveriam proporcionar as novas ofertas educativas aos jovens rurais como ferramentas essenciais para desempenhar um papel ativo nestes contextos em evolução.

Por fim, o texto intitulado “¿Podemos Hablar de un relanzamiento del ciclo progresista en nuestra América?” A autora Paula Klachko apresenta um novo começo de desenvolvimento no giro político e histórico na América Latina e Caribe nos últimos anos, marcando alianças de um novo ciclo que integra interesses populares, somando-se a tenaz persistência de governos nacionais-populares.

A terceira parte deste livro nos traz uma pequena amostra dos trabalhos apresentados nos diálogos de saberes realizados no VI Sifedoc. Foram selecionados três trabalhos que evidenciam a diversidade de temáticas que a Educação do Campo tem abrangido nesses últimos períodos. Tais assuntos que emergem da vida cotidiana e ao serem problematizados se colocam como possibilidades e desafios para a busca de uma vida mais digna e justa no Campo.

O primeiro texto, da terceira parte, intitulado *A Pedagogia Freireana e Kaingang nas Atividades Do PIBID: Práticas Curriculares na Escola Indígena*, dos autores: Denilson da Silva; Daniella Núnc-Nfôonro Giovane e Elautério Maico Moreira; compartilha a experiência de formação inicial de professores na licenciatura em ciências da natureza da UFFS Erechim, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID. O trabalho descreve a importância de haver um PIBID junto às escolas indígenas com estudantes da graduação Kaingang, que buscou superar o distanciamento cultural e o silenciamentos na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo que evidencia a necessidade de incluir no currículo de ensino de ciências da natureza as demandas da comunidade indígena. Este trabalho é um convite para compreender os desafios da formação inicial numa proposta de contextualização do conhecimento vinculado à realidade dos estudantes.

Em seguida, o texto intitulado *Lago da fonte Imbé e sua visibilidade na educação em ciências: uma investigação sobre as aprendizagens na formação inicial e continuada através da reflexão das intervenções antrópicas e suas aplicações no ensino significativo*; da autora Raul Oliveira Orcy da Silva; Karen Tauceda e Rejane Klein; apresenta um estudo sobre o Lago da Fonte Imbé e suas alterações, e problematiza a importância de utilizar o mesmo como instrumento pedagógico no ensino de ciências. Este trabalho nos convida a recolocar a necessidade de pensarmos a Educação do

Campo a partir da realidade dos estudantes, instigando a obterem vivências e práticas pedagógicas que contribuam para a formação da consciência e do meio ambiente.

Por fim, as autoras Rejane Ramos Klein e Andressa de Bitencourt Fél, com o artigo intitulado *Educação especial e inclusiva: possibilidades e desafios da interface com a Educação do Campo*, evidenciam em sua pesquisa o lugar nos currículos de formação de professores da temática da Educação Especial e Inclusiva. Ao realizar pesquisa nos currículos de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, buscam destacar como esses dois conceitos educação especial e educação inclusiva aparecem na formação de professores da Educação do Campo. Este texto nos motiva a pensar sobre os desafios e possibilidades da educação especial e inclusiva articulada à Educação do Campo.

Por fim, os trabalhos aqui apresentados, sistematizam o momento histórico que a Educação do Campo vivenciou, em especial no período em que a sociedade enfrentou uma pandemia do COVID 19 e as consequências de um governo negacionista no Brasil. O IV SIFEDOC, que foi gestado nesse período turbulento, trouxe consigo as reflexões desse período, mas principalmente o esperar da luta pela Educação do Campo e por uma sociedade mais justa e igualitária. Com esta mesma motivação e compromisso convidamos você para a leitura desses textos que motivam a continuar caminhando.

Boa leitura!

SUMÁRIO

PARTE I

REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	12
---	----

HISTORIANDO O IV SIFEDOC: DESVENDAR, LUTAR E TRANSFORMAR.....	13
---	----

Cecília Maria Ghedini | Gisele de Souza Gonçalves | Solange Toderó Von Onçay

BIBLIOTECA CONCEIÇÃO PALUDO.....	47
----------------------------------	----

Marcos Gehrke

CARTA A CONCEIÇÃO PALUDO – XXV FÓRUM PAULO FREIRE	51
---	----

Isabela Camini

PARTE II

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS.....	53
--	----

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL	54
---	----

Fernando José Martins

Leila Yatim

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA	69
--	----

Zoia Prestes

LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL FRENTE A LOS NUEVOS DESAFÍOS SOCIO PRODUCTIVOS Y AMBIENTALES.....	79
---	----

Dominique Demellenne

¿PODEMOS HABLAR DE UN RELANZAMIENTO DEL CICLO PROGRESISTA EN NUESTRA AMÉRICA?	101
---	-----

Paula Klachko

PARTE 3

ARTIGOS SELECIONADOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO IV SIFEDOC	146
---	-----

**A PEDAGOGIA FREIREANA E KAINGANG NAS ATIVIDADES DO
PIBID: PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA INDÍGENA..... 147**

Denilson da Silva | Daniella Núnc-Nfôonro | Giovane Elautério | Maico Moreira

**LAGO DA FONTE IMBÉ E SUA VISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS NA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ATRAVÉS DA REFLEXÃO
DAS INTERVENÇÕES ANTRÓPICAS E SUAS APLICAÇÕES NO
ENSINO SIGNIFICATIVO161**

Raul Oliveira Orcy da Silva | Karen Tauceda | Rejane Klein

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
DA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO 179**

Rejane Ramos Klein | Andressa de Bitencourt Fél

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 184

ÍNDICE REMISSIVO 185

PARTE I

REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

HISTORIANDO O IV SIFEDOC: DESVENDAR, LUTAR E TRANSFORMAR

Cecília Maria Ghedini¹
Gisele de Souza Gonçalves²
Solange Toderó Von Onçay³

O “IV Seminário Internacional de Educação do Campo das Águas e das Florestas: desvendar, lutar e transformar” – IV SIFEDOC – aconteceu entre os dias 17 e 19 de julho de 2023, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, e simultaneamente ao evento, aconteceu o II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul.

O Sifedoc é uma proposição das Entidades Organizadoras que, entre os seus objetivos, visam o fortalecimento teórico/prático das ações de sistematização e organização da participação em práticas educativas, desenvolvidas junto às classes trabalhadoras, enraizadas na perspectiva da Educação Popular e da Educação do Campo. Em sua 4ª edição, este seminário buscou potencializar a partilha do conhecimento produzido em Educação do Campo, numa integração entre pesquisadores a partir de suas vivências e estudos, práticas e análises teorizando e problematizando a realidade, vinculando o debate do conhecimento sobre linhas de ação, construção pedagógica e atuação política.

A articulação de Instituições Públicas de Ensino Superior e de diferentes organizações dos Movimentos Sociais, dos três estados do Sul do país, reitera a importância da presença comprometidas com a construção da luta, à luz da investigação dos caminhos a serem reafirmados e reconstruídos, como meios de resistência e exercício de contra-hegemonia. A transformação precisa encontrar formas de reconhecer os limites e

¹ Cecília Maria Ghedini: Pós Doutora em Educação, atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4636003938279392>

² Gisele de Souza Gonçalves: Doutora pelo Programa Interdisciplinar em “Sociedade, Cultura e Fronteiras, atualmente é Professora na rede municipal de ensino do Foz do Iguaçu. CV: <http://lattes.cnpq.br/4552554075626307>

³ Solange Toderó Von Onçay: Doutora em Antropologia Social, atualmente é Professora da Universidade Federal Fronteira Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/3970224004667361>

buscar sobre os mesmos potencialidades, uma vez que a lógica estrutural imposta pela sociedade vigente cerceiam as iniciativas populares e emancipatórias em curso. Está posta a necessidade de encontrarmos um sentido coletivo para as lutas cotidianas. Desvendar, lutar e transformar como forma de fortalecimento dos processos formativos e das ações da Educação do Campo.

Resumidamente, nos termos acima colocados, o que justifica a realização dos Sifedoc é a necessidade do avanço da formulação coletiva, na direção da construção e fortalecimento da Educação do Campo, da defesa de uma escola pública de qualidade, o que requer a socialização das investigações e das práticas existentes. E, mais recentemente, o fortalecimento do campo institucional nas Universidades, que se dedicam a esse propósito, tanto por meio de pesquisas, quanto na realização concreta de práticas como as Licenciaturas em Educação do Campo.

É com este propósito que a programação do IV Sifedoc tem muito bem demarcado o debate sobre os fundamentos da Educação do Campo num tecer entre a socialização da produção teórica e as reflexões sobre as experiências concretas a serem debatidas nos Círculos de Cultura com seus quinze eixos de trabalho e os três espaços de Diálogos Dirigidos.

Assim, a intencionalidade inscrita no *slogan* “Desvendar, lutar e transformar” traz a perspectiva de uma base material, considerando os três eventos anteriores como processos exitosos. Por outro lado, o momento político e as pautas governamentais que acabam sendo contraditórias ao que se produziu até aqui, requerem a coragem, sabedoria, mobilização e articulação para a condução das questões que necessitam de um enfrentamento perante as concepções subjacentes às pautas governamentais.

Considerando às contradições vivenciadas atualmente na realidade educativa da América Latina, sob os condicionamentos das políticas neoliberais, este evento coincidiu com um período delicado e de risco para a democracia brasileira, bem como para os rumos da educação pública do país! Mais do que realizar um Seminário, o momento requer a articulação e unidade dos três Estados do Sul, para o fortalecimento de uma concepção que demonstrou, historicamente, ser um instrumento potencializador desta perspectiva. Assim, o IV Sifedoc consolida a concretização de um espaço efetivamente coletivo e itinerante, capaz de ampliar a discussão das

experiências de trabalho, nos diversos espaços formativos seja da educação formal, não formal, da agroecologia e das inúmeras práticas que reafirmam o debate em torno da educação do campo.

Manter esta continuidade significa reconhecer e articular essas novas dimensões em especial que ajudem fortalecer a luta pela resistência que vai do não fechamento das escolas do campo à formação docente, proporcionada em grande medida pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esta precisa urgentemente criar estratégias para dialogar com os processos culturais, com as relações de trabalho, produzindo conhecimento emancipador, capaz de colocar-se junto as lutas desses sujeitos e o fortalecimento da identidade, como componente essencial do processo formativo.

Nesse sentido, há uma densa caminhada pela frente e compreende-se que ações articuladas como as do Sifedoc podem contribuir com o amadurecimento de um processo comprometido e vigilante. Seguiremos implicado com a busca de estratégias tanto pedagógicas quanto políticas, para o enfrentamento e a reorganização teórico-prática necessária diante da hegemonia do capital, que coloca o ser humano em uma condição cada vez mais desumanizante, submissa e alienada.

Assim, a articulação de Instituições Públicas de Ensino Superior e de diferentes organizações e dos Movimentos Sociais Populares (MSP), no âmbito dos três estados do Sul, reitera a presença de iniciativas comprometidas com a investigação dos caminhos a serem assumidos, como meios de resistência, da luta contra-hegemônica diante dos limites impostos pela lógica estrutural da sociedade vigente em nível de país e internacionalmente.

Com este propósito, este texto, fruto de muitas mãos, pretende registrar o tecer de fios que reúne inúmeras práticas, reflexões, lutas, conquistas, como também tentativas, empenhos que deixam rastros e aprendizados para novas investidas. Traz nuances de nossas pedagogias, estudos, pesquisas, práticas e políticas que vão enraizando a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como um movimento legítimo, cujo SIFEDOC coloca-se como mais um espaço nesta construção. Nesta perspectiva, parte com o resgate de um brevíssimo histórico das edições anteriores.

O SIFEDOC, tem-se a primeira edição “I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Rio Grande do Sul: campo e cidade em busca de caminhos comuns”, realizado na cidade de

Pelotas e coordenado pela UFPel, nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2012. Neste I Sifedoc, destaca-se como centralidade o foco na categoria da totalidade, historicidade e contradição da classe trabalhadora e a dimensão da omnilateralidade da educação, considerando as especificidades do campo e da cidade, como condições de entendimento crítico do que acontece nas práticas cotidianas e suas políticas.

O II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina, realizado nos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2014, foi coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O II Sifedoc teve como centralidade a memória da resistência necessária à articulação nos debates educacionais decorrentes do esforço dos Movimentos Sociais Populares, que buscam dar organicidade às experiências alternativas que resistem aos processos hegemônicos dominantes no contexto latino-americano. O conjunto de entidades organizadoras deliberou pela continuidade e ampliação desse espaço de reflexão.

O III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo: Resistência e Emancipação Social e Humana, aconteceu de 29 a 31 de março de 2017 na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim/RS. O III Sifedoc teve como foco principal produzir conhecimento em Educação do Campo, desde pesquisas, sistematização de práticas e análises referenciais sobre a realidade micro e macro contextual. Em sua terceira edição, integrou Seminário e Fórum vinculando o debate do conhecimento sobre linhas de ação, construção pedagógica e atuação política. Sobretudo, ganhou lugar de destaque na produção do conhecimento, conteúdo e método de pesquisa científica, intencionalizada no conjunto da programação. Desde esta compreensão, o seminário teve por objetivos analisar contradições, possibilidades e novas exigências aos processos formativos comprometidos com as lutas da classe trabalhadora, considerando aquele momento histórico e discutindo relações sociais e métodos (conteúdo e forma) da produção de pesquisas. Vislumbraram-se, a partir do evento, questões prioritárias para uma agenda de pesquisa comum entre os diferentes sujeitos da Educação do Campo.

Por sua vez, esse IV Sifedoc, teve como objetivo principal fortalecer teoria e prática por meio de ações de sistematização, e organização da par-

ticipação em práticas educativas, desenvolvidas junto às escolas do campo e aos trabalhadores e trabalhadoras a serviço do fortalecimento da classe trabalhadora enraizadas na perspectiva da Educação Popular e da Educação do Campo. Em seus objetivos específicos: a) Constituir um espaço permanente capaz de socializar, sistematizar as experiências de trabalho com o propósito de ampliar/ressignificar o debate teórico nos diferentes espaços de educação formal e não formal, nos quais acontece a educação dos trabalhadores do campo e da cidade; b) Sistematizar experiências e proposições que se apresentem como inovadoras e transformadoras das realidades educativas do campo; c) Consolidar um espaço científico comprometido com a diversidade de saberes, compondo-o de forma efetivamente coletiva, itinerante e descentralizada; d) Possibilitar vivências culturais e artísticas, que expressem as realidades da sociedade como um todo, primando pela diversidade em todos os seus sentidos; f) Discutir princípios orientadores para a construção de projetos político pedagógicos nas escolas do campo; g) Partilhar, o conhecimento socializando, de modo mais amplo e abrangente possível, fazendo uso das tecnologias já disponíveis.

O IV Sifedoc reuniu inúmeros pesquisadores, professores, estudantes, especialmente das Licenciaturas em Educação do Campo, (estudantes e egressos) indígenas, quilombolas e agricultores. A proposta tem sido, a cada edição, uma construção dos sujeitos que representam Articulação Sul da Educação do Campo que integra os três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

A programação do IV Sifedoc trouxe mesas temáticas que atualizaram e produziram um aprofundamento denso em termos de conjuntura internacional e nacional considerando temas da Geopolítica Latino-americana com as investidas do capital e a resistências dos povos, como também as políticas nacionais com a retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no Ministério da Educação (SECADI/MEC) e a busca por ações de fortalecimento da educação do campo, bem como os desafios da implementação das ações da Educação do Campo com o desmonte que a educação veio enfrentando nestes últimos quatro anos.

PROGRAMAÇÃO

DATA	ATIVIDADES
17/07/2023 MANHÃ	Abertura Acolhida com café solidário e partilha de alimentos
	Feira da Agricultura Familiar, Camponesa e da Biodiversidade.
	Mesa Redonda: A conjuntura da América Latina e os desafios à Classe Trabalhadora na Construção da Resistência. Paula Klachko e Raul Zibechi.
	Apresentação Cultural
TARDE	Círculo de Saberes: Educação do Campo em Diálogo (Grupos de Trabalho)
NOITE	Mesa Redonda: Desenvolvimento Humano e Organização do Trabalho Pedagógico da Escola.
	Zoia Prestes, Maria do Socorro Silva e Marcos Gehrke.
18/07/2023	Feira da Agricultura Familiar, Camponesa e da Biodiversidade.
MANHÃ	Mesa Redonda: A territorialização da Educação do Campo, das águas e das florestas concepção e desafios atuais. Paulo Porto e Dominique Demelenne.
	TARDE
	Grupos de Diálogo Dirigidos - Temas para os diálogos: Curso Realidade Brasileira (CRB); LEDOC; 25 anos do Pronera; Educação do Campo e Escolas; Educação indígena.
NOITE	Apresentações Artísticas no IV SIFEDOC: Maria Ester - Arteísta: Leitura dramática do texto “Mata teu Pai” de Grace Passô E Bia Alcantara;
	- Vanessa Nascimento e sua música afro-carimbó;
	- Alinne e July E Bloco Casanóz.
19/07/2023	Feira da Agricultura Familiar, Camponesa e da Biodiversidade.
MANHÃ	Mesa Redonda: Mercantilização da educação e desconstrução/reconstrução das políticas de Educação do Campo, das Águas e das Florestas.: Monica Ribeiro, Monica Molina e Nalú Farenzena.
	TARDE
	Ato Político: Reconhecimento da carreira docente dos licenciados em Educação do Campo.

Outro momento muito expressivo foi a Noite Cultural que integrou e produziu muita expressão cultural, onde a música, poesia, teatro, danças e canções indígenas foram compartilhadas. Teve ainda um brilho especial com a presença do “Sifedoquinho”, uma Ciranda Infantil que, por dois momentos, levou a alegria e a expressão mística de sua participação como crianças presentes na luta do povo.

Em cada mesa do evento, as místicas de abertura foram fundamentais para trazer de forma simbólica e marcante o tema do dia. Para isso, cada estado se organizou para mediar a mesa temática e a mística: Paraná no primeiro dia do evento; Santa Catarina, no segundo; no terceiro e último dia, o Rio Grande do Sul. As práticas e os temas apresentados oportunizaram o debate sobre horizontes e rumos para desenvolver nossas ações, na perspectiva do esperar e fortalecer a Educação do Campo e seus projetos e propósitos depois de 25 anos de construção.

Partindo de um entendimento de que a educação pode reproduzir tanto as condições de desigualdades como denunciada na mística de abertura do Seminário e que seguiu anunciando a luta e denunciando a tomada do conhecimento, neste tempo histórico demarcado profundamente pelo caráter empresarial, que busca “tecnificar” a educação para manipular a mão dos trabalhadores.

De outro lado, nossa saudosa Conceição Paludo nos ensina e deixou demarcado no I Sifedoc (2012) que a Educação pode ser do povo, assumir o caráter da Educação Popular quando “desempenhar um papel fundamental de libertação, mediante uma práxis educativa emancipatória” (GOLDAR, 2014, p. 121)⁴. É possível notar quando a educação tem uma perspectiva meramente reproducionista ou quando encarna em si o potencial emancipador. Segue nos alertando que a educação que só será verdadeiramente emancipadora, “se a pensarmos como práxis, ou seja, uma ação nutrida pela reflexão, uma reflexão surgida na ação. Essa dialética permanentemente entre ação-reflexão-ação, postulada na Educação Popular é central na perspectiva emancipatória” (GOLDAR, 2014, p. 121).

OS CÍRCULOS DOS SABERES

Com este princípio metodológico, entre as atividades do IV Sifedoc, desenvolveu-se os *Círculos de Saberes* e os *Diálogos Dirigidos*. Ambos os espaços foram fundamentais para partilha de experiência, sendo apresentadas pesquisas aprofundadas e investigações das ações realizadas nestes 25 anos de construção da Educação do campo. Os *Diálogos Dirigidos* com temas relevantes a serem problematizados, entre eles a força protagonista dos Estudantes e Egressos das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) que junto a presença de Maria do Socorro Silva, Diretora de Políticas Públicas de Educação do Campo das Águas e das Florestas e Indígena, na SECADI/MEC, ressaltou a importância desse seminário e afirmou que o Brasil voltou a discutir educação do campo. Os estudantes

⁴ GOLDAR, Rosa MARIA. **Educação Popular na América Latina e no Caribe**: buscas e desafios para uma alternativa de educação para a transformação social, política, educacional e a educação dos Trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. (Org.) *Campo e Cidade em busca de caminhos comuns*. I SIFEDOC. Pelotas/RS, UFPEL, 2014. Destacamos aqui a grande contribuição de Conceição Paludo que nos deixa o legado de defender a perspectiva de que a Educação do Campo, das águas e das florestas precisa ser a educação que interessa aos trabalhadores, no sentido de desvendar e compreender as investidas do capital, propondo uma educação emancipadora, aliada à cultura, à política e que colabore com a transformação.

fizeram uma Assembleia e demarcaram sua organização nacional e a lutas pela busca do reconhecimento de sua carreira.

Da mesma os *Círculos de Saberes* constituíram-se em partilhas de diálogos, nos quais mais que um conhecimento desassociado da prática, trouxe a robusteza das ações práticas que vieram em busca de novas reflexões para substanciarem-se e, à luz de reflexões coletivas. Seguindo os movimentos metodológicos da Educação Popular, da práxis, animam os sujeitos rumo ao devir do projeto societário dos povos do campo e da educação do campo.

Fazem o proposto por Frigotto (2014) quando afirma que “a ciência e a pesquisa que interessam aos movimentos coletivos, que lutam para superar as opacas relações de classe de nossa sociedade, têm como exigência que esta produção que tenha como ponto de partida as suas necessidades e interesses, e como ponto de chegada um conhecimento que oriente sua práxis em todas as esferas da sociedade”. (FRIGOTTO, 2014, p. 133)⁵.

Diante da amplitude dos processos e produções existentes na Educação do Campo, os *Círculos de Saberes* se constituíram em 15 (quinze) eixos, nos quais os participantes, com seus trabalhos inscritos, partilharam suas reflexões. Os mesmos seguiram a seguinte metodologia. Na orientação inicial indicou-se que na metodologia se buscasse não padronizar a riqueza própria dos “Círculos de Cultura”, de onde surgiu a ideia dos *Círculos de Saberes*, inspirada em Paulo Freire. Nesse sentido, criou-se um espaço dialógico, acolhedor onde os participantes puderam partilharem suas pesquisas, estudos, reflexões tendo como referência a prática que foi sistematizada e submetida. Para isso, indicaram-se alguns passos para o momento de realização : a) partir de uma roda de apresentação; assegurar que todos assinassem a lista, pois é condição para certificação e publicação nos anais; b) situar o tema e a relação que justifica o aprofundamento do mesmo junto à educação do campo; c) expor a metodologia, de modo a deixar claro que é um diálogo e sugerir que os participantes selecionem uma ideia central para partilhar; d) algumas questões chaves podem ser destacadas, aprofundadas em termos de síntese! Indicou-se, também, que as ideias centrais sejam registradas para sistematização do evento.

⁵FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social.** In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, Paulo (Org.) MST, Universidade e Pesquisa. Expressão Popular. São Paulo, 2014. p. 109-135.

EIXO 01 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO – EMENTA:

Estudos acerca da organização e a estrutura dos sistemas de ensino em suas diferentes esferas e níveis podendo estar relacionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Especial, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação Superior, e ao Ensino Técnico Profissionalizante; assim como, às experiências educacionais em organizações sociais populares, tais como, acampamento e assentamentos da reforma agrária, casas da agricultura familiar e nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. Os fundamentos das políticas públicas e seus processos de planejamento, implantação, gestão e avaliação, relacionadas com a Educação do/no Campo, debatendo seus limites e contradições na formulação de políticas em nossa sociedade; a atuação do Estado na perspectiva da garantia da Educação como direito social e subjetivo, na educação escolar e não escolar.

As atividades iniciaram pelas apresentações do grupo, o intuito foi construir uma primeira aproximação e, num formato de roda de conversa, iniciaram-se as apresentações.

Um primeiro trabalho trouxe o processo realizado em estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental, no qual se apresenta o uso de métodos tradicional (livros) sem considerar a realidade dos alunos. Outro, apontou a necessidade de compreensão do local onde vivem estes alunos e suas origens como indígenas, ribeirinhos, camponeses, quilombolas entre outros. Estes estudantes se deslocam até a escola, utilizando ônibus ou barco, o estudo revela um descompasso na gestão e políticas públicas, chamando atenção para o papel da gestão pública. Os desafios deste processo geram evasão escolar e atinge todos os níveis de ensino, a exemplo o ensino médio, que, por receberem um transporte de má qualidade, com estradas ruins, interfere no processo de conclusão da etapa de ensino.

Uma experiência de ensino de ciências no campo foi apresentada em seguida como resultado de uma dissertação, reconhecendo que as crianças do campo têm as mesmas condições que as crianças da cidade tem.

Tratou-se também de um sistema de ensino tutorial, baseado no Programa Escola Ativa em Iranduba – PA. O artigo destacou um ensino que trabalha com diferentes estratégias que estimulam o estudante levando-o

à prática e dialogando com o real, partindo do princípio que as ciências estão interligadas, inter e transdisciplinarmente.

Apresentou-se sobre os processos de produção, seleção e uso de recursos de didáticos de alfabetização, parte de uma tese que teve como campo empírico a região de Abelardo Luz – oeste de Santa Catarina. O estudo discute quais recursos didáticos são utilizados pelos professores das escolas de assentamento, com a premissa de perceber como a história da luta pela terra estava presente na escola e que materiais os professores utilizam para fazer esta discussão. Como resultado, destacou-se que vínculo com a luta pela terra, se dá muito mais pela oralidade, em datas comemorativas, ou seja, aparece muito mais como recurso imaterial.

Outro estudo sobre o estado do conhecimento, mapeamento sobre políticas educacionais e educação do campo. O trabalho apresentou a distribuição de trabalhos por região, revelando uma concentração na região centro-oeste do país, especialmente na Universidade Nacional de Brasília (UnB), porque lá existe uma linha de pesquisa nesta temática. Concluiu que 32% dos trabalhos dão conta de uma dimensão institucional.

O debate sobre as possibilidades para fazer as mudanças necessárias na gestão das escolas, incluindo a possibilidade de editais diferenciados, que tem relação com a história da própria educação campo e os processos de contradição de gestão e da área administrativa. O debate, ainda questionou o papel do professor, como funciona a relação do professor com as turmas, o que remete, também, a pensar qual o papel da gestão, da proposta pedagógica e como funciona a contratação dos professores. De acordo com a autora, a pesquisa trata de um estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde percebeu-se que os professores não assumem as turmas na sua atualidade, e os alunos acabam ficando sem aulas, o que evidencia um problema de gestão e administrativo: o papel do Estado, do gestor e do professor, tendo cuidado para não culpabilizar o professor, não reproduzir o juízo de valor sobre suas atitudes sem considerar a toda situação. A narrativa que colocar no professor a culpa de todos os males é uma tendência do próprio sistema.

Nesta mesma direção, outro trabalho apresentou a discussão do papel do professor na relação com a tutoria, o que diferencia ser professor e ser tutor. O autor esclarece que o tutor seria como um orientador, facilitador

e recebe formação para isso. O projeto acontece nos finais do Ensino Fundamental. O projeto possui um material orientador, segundo ele, estes materiais foram produzidos e experienciados pelas escolas. O debate questiona o conceito de “tutor” na contraposição ao papel do professor.

Destacou-se nos comentários o Programa Escola Ativa como um programa que teve descontinuidade, dando lugar ao Programa Escola da Terra, alguns municípios continuaram com o Programa Escola Ativa, que se relata e analisa, também pelo uso da expressão “tutor”. Considerando a conjuntura, reconhece-se um processo de desvalorização e descaracterização do professor. Então o uso da nomenclatura como é o caso, “tutoria”, pode incorrer em descaracterização do papel do professor. Somos professores, trabalhamos com o conhecimento.

No segundo bloco de trabalho, um deles tratou do calendário escolar das escolas do campo: observação de regras ou gestão de um tempo para o aprendizado? - estudo de caso município de São Gabriel - RS, trazendo um diálogo sobre as especificidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que prevê uma alteração de calendários escolares, considerando a questão das 800 horas (a legislação prevê que seja atendido as 800 horas e/ou os 200 dias letivos), incluindo a perspectiva da Pedagogia da Alternância. No debate, a questão aparece revelando o desafio que é pensar o calendário, a questão é como que efetivamente este calendário é construído, qual o papel da escola na construção? A escola e no caso desta rede municipal, tem a preocupação com o direito às horas de aula, por isso, o município tem 8 tipos diferentes de calendários e, é o Conselho de Educação que aprova.

A questão do contrato de professor às vezes interfere neste processo, neste caso o município tem um quadro efetivo e de professores que permanecem por alguns anos na escola o que permite construir uma identidade e, por isso, houve possibilidade de incluir a nomenclatura “Educação do Campo”.

As mudanças do calendário interferem em questões relacionadas a recursos humanos, assim as mudanças ocorrem, por exemplo há uma necessidade de alteração do calendário considerando o clima, exemplo: inverno rigoroso, mas que considerando as férias dos professores não é possível. A experiência é desenvolvida desde 2006, e a contribuição da comunidade se deu no início do processo, quando da escolha e da decisão

sobre os dias, uma vez que os estudantes vão para escola em dias alternados e permanecem lá por 8 horas. O debate direciona para preocupação da metodologia utilizadas nas escolas considerando esta mudança que é significativa.

Esta discussão estabelece relação com a formação de professores, será que de fato os currículos dos cursos que formam professores estão em consonância com as necessidades das escolas seja ela do campo ou da cidade? Quem garante que a formação de professores está atendendo as demandas? Garantem a identidade das escolas do campo? Será que o calendário modificado, sem diálogo avaliativo e sistemático com a comunidade, por si mesmo contribui? Será que a mudança e adaptação de calendário sem repensar a metodologia de ensino e currículo, de fato garantem aprendizagem? Na realidade ainda se tem professores atuando em escolas do campo, que não gostariam de estar neste local. O cuidado é para que ao abrir editais específicos não se reduza as possibilidades de atuação do professor que tem possibilidade e formação para atuar em quaisquer escolas.

Outro trabalho, tendo como origem uma pesquisa, dialoga com o trabalho anterior, que se desenvolve em São Gabriel - RS, sobre o fechamento de escolas do campo. Das escolas existentes no município, 41 escolas foram fechadas e transformaram-se em cinco escolas polos e três multisseriadas. Considerando esta realidade as escolas já oferecem um calendário diferenciado, levando em conta as condições de estrada, o tempo no transporte (crianças que ficam até 4 a 5 horas na estrada. As escolas mudaram a nomenclatura das escolas, incluindo no nome “escolas do campo”.

As bibliotecas escolares nas escolas públicas no/do campo, é um trabalho que tratou de um projeto inicial de pesquisa no Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos – PR, para a pós graduação – mestrado. Embora a existência de bibliotecas seja uma necessidade das escolas, e garantida pela legislação, a proposta de estudo traz o conjunto de leis, dados do senso escolar e também a observação prática realizada durante o estágio curricular em escolas municipais de Francisco Beltrão - PR. A realidade revela desafios especialmente no que se refere a Escolas do Campo que apresentam muita precariedade neste espaço.

Sobre as políticas educacionais de educação do campo foi outro trabalho no qual a autora traz uma análise sobre a legislação e aspectos jurídicos para pensar a política de educação campo. O trabalho destaca as diretrizes da educação do campo como possibilidade de implementação de escolas do campo e desenvolvimento de experiências. O debate abre a discussão apontando que este conjunto de dispositivos legais só foi aprovado com muitas lutas, protagonizadas pelos Movimentos Sociais Populares.

Trazendo um tema importante, sobre a educação do campo na fronteira entre Brasil e Uruguai, e reconhecendo o dilema de crianças brasileiras que atravessam a fronteira para estudar no Uruguai, por conta que escolas foram fechadas no Brasil, o que leva crianças e jovens a uma mudança cultural: deixar o Brasil e atravessar a fronteira e ir para outro país. A pesquisa aborda a necessidade de processos formativos para professores da fronteira para pensar esta relação, assim como o desafio para os estudantes frente a esta outra cultura na vida escolar.

O tema das práticas pedagógicas e o ensino de Ciências da Natureza por meio de reflexões a partir da experiência em escolas do campo, trouxe diálogos sobre as práticas de campo e o trabalho com o meio, buscando superar o ensino somente com o uso de quadro e livro. Em contrapartida, observa-se também, ausência de formação de professores, bem como dá conta que os processos seletivos não consideram esta especificidade, pois, existem professores formados pelas LEDOCs, mas eles não conseguem se inserir nas escolas, por conta da forma dos editais e da contratação.

O trabalho seguinte fez o mapeamento de políticas públicas e programas instituídos nas últimas décadas, na educação do campo, dentre eles Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), enfatizando a questão do analfabetismo e o papel das LEDOCs neste contexto.

EIXO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA – EMENTA:

A agroecologia e suas relações com os povos tradicionais do campo. Os movimentos sociais, questão agrária, agroecologia e suas relações com a educação do campo. Agricultura familiar camponesa e a agroecologia em escolas do campo. A universidade, cursos técnicos, educação básica, agricultores camponeses e suas experiências agroecológicas frente ao agronegócio. Os agroecossistemas com princípios da agroecologia e sua importância para a população do campo, visando a produção de alimentos saudáveis (experiências e práticas). Produção de alimentos, agroecologia, energia alternativa e sua importância para as populações camponesas. Os princípios da agroecologia para combater a poluição por agrotóxicos e metais pesados na produção de alimentos, repensando assim, os modelos de produção e consumo capitalistas.

Os trabalhos deste eixo tiveram 12 participantes e as discussões perpassaram assuntos como os desafios formativos existentes para elevar o nível de consciência política dos trabalhadores da educação, tendo por referência as contradições entre a visão e os valores dos filiados de sindicatos de magistério em Francisco Beltrão/PR; a invisibilidade dos conteúdos políticos, sociais e culturais que integram a diversidade do modo de vida camponês na abordagem dos professores/as em escolas do campo que são ambiente de estágio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSM no estado do Rio Grande do Sul; a individualidade presente na forma de conceber a comercialização em detrimento do fortalecimento das formas cooperativas.

Estes diálogos apresentaram, também, a necessidade de avançar na disputa do sentido do mercado alimentar, enquanto espaço de troca e circulação de alimentos, espaço social de reprodução da vida e de relações humanas, que deve resistir contra a lógica de conversão dos alimentos em mercadoria. Essa disputa deve construir a autonomia dos camponeses em relação ao mercado convencional e espaços de enraizamento do alimento agroecológico na sociedade, seja por meio do mercado, das feiras, dos armazéns entre outros espaços alternativos de comercialização. Estes espaços podem ser concebidos como um permanente espaço formativo na relação campo e cidade, assim como massificar os fundamentos do projeto societário fundado na agroecologia e na justiça social.

EIXO 3 - SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMUNIDADES TRADICIONAIS - EMENTA:

Estudos acerca da organização e a estrutura dos sistemas de ensino em suas diferentes esferas e níveis podendo estar relacionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Especial, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Técnico Profissionalizante; assim como, às experiências educacionais em organizações sociais populares, tais como acampamentos e assentamentos da reforma agrária, casas da agricultura familiar e nas escolas indígenas e quilombolas. Os fundamentos das políticas públicas e seus processos de planejamento, implantação, gestão e avaliação, relacionadas com a educação do campo, debatendo seus limites e contradições na formulação de políticas em nossa sociedade; a atuação do Estado na perspectiva da garantia da educação como direito social e subjetivo, na educação escolar e não escolar.

Este eixo contou com a presença de 23 participantes, foram apresentados nove trabalhos e os relatos trouxeram grandes contribuições: sobre a formação política intencionada que é a educação do campo, a formação instrumentaliza a resistência e esta resistência foi visível em cada trabalho apresentado. Outra contribuição incidiu sobre a organização trazida nos saberes dos sujeitos e das coletividades, demonstrando que as práticas educativas são coletivas, com as comunidades e os Movimentos Sociais Populares (MSP), uma característica da educação do campo, pois não há educação do campo sem os MSP e sem a dimensão comunitária. A contribuição social destes processos é a luta pela escola itinerante, indígena, do campo, foi o que se entendeu desta contribuição.

Tratou-se, também, sobre a transformação do que se entende e se pratica como ciência nas escolas, uma ciência comprometida com propostas para criar novas possibilidades. E, por último, os debates demonstraram que a universidade pública onde estes sujeitos estão inseridos, proporciona condições para que a construção da educação do campo siga produzindo sua própria história.

EIXO 4 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO – EMENTA:

Discutir, refletir e problematizar acerca da organização das práticas pedagógicas nas escolas do/no campo no que tange à gestão e sua articulação com o projeto político pedagógico diferenciado, contemplando as especificidades do campo; as formas de organização do currículo, da avaliação e de processos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares do fazer pedagógico nos diferentes níveis do ensino das escolas do/no campo: infantil, fundamental, médio, de jovens e adultos e superior; fomentar reflexões teórico práticas do fazer pedagógico e a socialização de experiências dos educadores e demais trabalhadores do/no campo em seus processos educativos.

O eixo 4 contou com 31 participantes, e os diálogos trouxeram aspectos sobre o fechamento de escolas, destacando o entendimento de que a principal forma de acabar com uma comunidade e retirar trabalhadores da terra é fechar as escolas. Deste modo, este eixo reforçou a importância central da política da educação do campo, a necessidade da ampliação da formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas no/do campo, a partir da realidade dos sujeitos destas escolas, suas experiências e desafios, ter presente a construção da interdisciplinaridade e considerar, hoje, a rotatividade de professores por conta dos contratos de trabalho via Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Apresentaram-se vários trabalhos que trouxeram elementos sobre a área das Ciências da Natureza, pelos quais se pode visibilizar o empenho de professores e alunos nesta dimensão do ensino.

Tratou-se também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando que é um programa que contribui com a formação inicial dos estudantes na educação do campo, no contexto da práxis e do diálogo com a comunidade escolar, a agroecologia, as hortas escolares, os seminários de educação do campo, a interdisciplinaridade, na construção do conhecimento com as comunidades escolares da agricultura familiar, indígenas, ribeirinhos, sendo um dos programas mais importantes para a formação docente.

Considerou-se, nestas apresentações, que os cursos de graduação em educação do campo são fundamentais para problematizar a realidade do campo e, ainda se levantou a necessidade da educação do campo estar sendo contemplada nos cursos de licenciatura, com o objetivo de dar-lhe

visibilidade e importância num contexto de diálogo com a realidade, com os sujeitos, a comunidade e as escolas do campo.

EIXO 5 - POVOS TRADICIONAIS, RELAÇÕES DE GÊNEROS E FEMINISMOS NO CAMPO – EMENTA:

Esse grupo temático visa criar um espaço de socialização de práticas escolares e comunitárias que envolvem os povos tradicionais do campo, que são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, ocupam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Busca-se valorizar o papel dos “Guardiões de Sementes”, problematizar questões relacionadas à geração de renda e o uso da biodiversidade, socializar conhecimentos, valorizando as práticas educativas e comunitárias, de religiosidades e espiritualidades, o artesanato e as práticas culturais valorizando os modos de vida tradicionais. Acredita-se que é emergente a problematização das relações de gênero e que para tal, os estudos feministas têm muito a contribuir.

Um primeiro diálogo tratou do burocratismo e perda da autonomia do professor no trabalho docente por conta do intervalo de um ano e meio (pela pandemia), distante dos alunos. Se teve também, a volta da supervisão docente, a perda do lugar da docência, da autonomia do professor. Outro trabalho destacou o acúmulo de trabalho dos professores por ser também corresponsável pela formação inicial por meio do PIBID e a orientação de estágio.

Esteve presente também a questão do fechamento de escolas do campo, com o exemplo do município de Erechim – RS, onde se tem mais duas escolas fechadas e isso nem sempre é levado em consideração pelos espaços que deveriam fazê-lo. Em relação à escola do campo, com a pandemia, houve grande intensificação do trabalho docente, aulas síncronas e assíncronas, dificuldade de acesso. A escola assegurou em alguma medida a aprendizagem, pois ia até as casas entregar material didático. Numa escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), conseguiu-se fazer busca ativa em algumas famílias, algumas conseguiram organizar espaço para o estudo, campanhas de combate à fome, assistência à família. Pode-se perceber que neste período, a família passou a ser um mediador mais direto. Contudo, é preciso ressaltar a baixa escolaridade, sobretudo

ensino médio, faltou socialização, com a pandemia impediu-se o trabalho e houve dificuldade de continuar os estudos, para o ensino médio. No Paraná houve o dispêndio de recursos tecnológicos e avançou-se no que o atual governo queria: a neotecnificação pelas plataformas de ensino.

Outro trabalho tratou de uma escola do campo no município de Medianeira, onde se trabalha com ênfase na relação teoria e prática. O diferencial desta escola do campo ser super bem avaliada e os estudantes da cidade querem estudar nela, também por ter melhores professores.

Um dos destaques foi para uma escola em que 50% dos estudantes não têm acesso a internet e sem local adequado para estudar na rede municipal e, 70% dos alunos do 5º ano já havia ultrapassado escolaridade do pai. Nestes contextos o campo, começa ser visto como lugar de produção, lugar de vida, lugar de literatura, território de lutas e desafios, de resistência para permanecer naquele lugar, ainda que se veja a cada dia o avanço da soja que preocupa a todos. Esta escola atende 14 assentamentos da Reforma Agrária.

Um trabalho sobre um Grupo de Quilombola que faz uma parceria para leitura literária, se socializam as leituras, com destaques para aquelas que têm relação com alimentos e com a contação de histórias. É importante lembrar que no campo a apresentação do livro é feito pela escola, se a escola não fazer, ninguém fará, ainda que a literatura seja direito de todos. Na luta por Bibliotecas Comunitárias neste contexto, a escola pode ser um Centro Cultural.

Tratou-se também do uso da palavra, sobre estudar peculiaridades da fala características da colonização italiana e alemã, ou seja, palavras características. É importante a construção do conhecimento a partir das características da linguagem. A língua pertence a um contexto, tem uma dimensão educativa.

Um dos trabalhos trouxe uma experiência em que houve uma adaptação de ensino na Escola Família Agrícola (EFA) para o ensino superior, a resistência nas escolas com professores da educação do campo e a diferença da EFA com as redes municipais.

Sobre as práticas na educação do campo trouxeram-se aspectos como a dificuldade dos professores em trabalhar com os princípios e fundamentos da educação do campo; as práticas ficam no limite para fora

da sala de aula; a referência tecnológica/ controle, autoformação digital, precarização do trabalho, simplificação do cotidiano; campo curricular como recontextualização, formalismo didático sem análise contextual.

No tema da reconstrução da educação do campo vieram questões como a Lei 10639 - história e cultura afro brasileira na educação do campo; as classes multisseriadas; o racismo; a educação de perfil étnico, porque não há multiétnico, 90% da população é branca - qual o percentual negro? Equipe disciplinar - implementa a lei (SC tem educação do campo no currículo da estadual); Livro didático na educação do campo, pode ser um potencial desde que contemple as dimensões da vida no campo - (instrumento que precisa ser utilizado com cuidado) - simplista, artificial, não matar a diferença na aprendizagem significativa, a experiência singular (individual) de cada escola ser um laboratório vivo; resgate de conhecimento com a produção de pandorgas/pipas; construção social, envolvimento da família; tema gerador, meio inclusivo; clube de ciência; união do lúdico com o conteúdo.

EIXO 6 - MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS DO/NO CAMPO – EMENTA:

Estudo acerca das experiências de trabalhadores da educação do campo em suas organizações e movimentos sociais; a educação do campo e popular como processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil; análise e reflexão sobre as dimensões educativas dos movimentos sociais e a educação dos trabalhadores do campo. Na direção de fundamentar o movimento da educação do campo sob três perspectivas: a) dimensão política por meio da organização dos trabalhadores do campo, a participação e democratização do Estado; b) dimensão pedagógica nas experiências históricas dos trabalhadores, movimentos sociais, nas escolas do campo e nas políticas públicas; c) as concepções educativas vinculadas a essas experiências, dos movimentos sociais, da escola de Educação Básica e Superior; d) a dimensão epistemológica que está alicerçada na Educação Popular, Teologia/ filosofia da Libertação, na agricultura familiar/camponesa e sua relação com a natureza e o trabalho.

Os trabalhos discorreram sobre diversas questões, dentre elas que os pequenos agricultores têm perdido a identidade de camponês, temos pequenos proprietários explorando trabalhadores. Nos assentamentos há

uma frente que busca formar a identidade camponesa, mas há dificuldades, entre elas, a organização da produção de alimentos agroecológicos, mesmo os assentamentos estão em disputa pelo modelo do agronegócio. Ressalta-se que o camponês se constitui no projeto político do MST, processo este que é resultante do processo de formação na perspectiva da identidade.

Hoje é difícil harmonizar os que vivem o campo, o agronegócio dita as relações, é difícil fazer a correlação entre assentados e camponeses. Temos o desafio de apontar o projeto para a agropecuária e, nessa disputa estamos atrás do agronegócio, às vezes a idealização das pesquisas acadêmicas acabam dificultando a real quadro da realidade. O camponês deve ser um projeto político e, será preciso compreender que o campo está em disputa política. Nas últimas quatro décadas isso se intensificou e ficou mais difícil de se disputar. O grande dilema do campo é a sucessão rural. A luta dos camponeses não é só dos camponeses. Tem-se compreendido o campo como um complexo de diferentes povos. Nosso desafio agora é fazer com que os sujeitos do campo se reconheçam como sujeitos do campo, a partir da sua identidade.

Um trabalho realizado pelo Observatório da Defesa da Educação do Campo levantou as políticas públicas de educação nos municípios, levantamento do estado da questão quanto a produções, elaboração de uma plataforma colaborativa para levantamento dos dados. O trabalho apresentado a partir do Censo no qual se sistematizou: a localização, as turmas, as matrículas e os docentes.

Na campanha gaúcha de 2007 a 2019 fecharam-se 45 escolas, na fronteira oeste, 47 escolas. A soja está tomando conta do território. O desafio da dinâmica sócio produtiva é um desafio assim como a memória sócio cultural. O início do debate da educação do campo vem na perspectiva do direito à escola, mas, só a escola não basta é preciso outra concepção da educação.

EIXO 7: TRABALHO E EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS – EMENTA:

O Trabalho como elemento fundante do ser social e princípio educativo, salientando a centralidade do trabalho na perspectiva marxiana. O debate da nova morfologia do trabalho e as repercussões sobre trabalho docente e não docente, envolvendo a intensificação, a precarização que inclui as condições de trabalho e infraestrutura, as formas de contratação, a carreira, o salário e a perda da autonomia profissional. As características da formação e da valorização dos trabalhadores da educação, envolvendo as novas Diretrizes Curriculares para Formação e o debate sobre A Base Nacional Comum Curricular, enquanto padronizadora dos conteúdos a serem ministrados na educação básica. O papel do Sindicato para a resistência e avanço da categoria. O papel dos Movimentos Sociais na formação dos trabalhadores do Campo, discutindo como que as escolas ligadas a estes Movimentos possibilitam a formação contra-hegemônica. As escolas do campo e a formação dos camponeses para o trabalho agrícola numa perspectiva de superar a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual.

Os trabalhos apresentados neste eixo deram conta de que na área da educação predominam as mulheres, mas quem está mais à frente dos sindicatos são os homens, contudo, a maior parte dos sindicalizados são mulheres. O racismo ainda é muito forte, e quando se trata de mulheres e negras, muito mais! As mulheres, mesmo tendo alcançado um outro nível social, ainda são oprimidas. As identidades ainda não são reconhecidas. Do espaço de dor e potências aponta-se a legitimidade dos corpos e identidades.

Noutro, consideraram-se as estratégias das alunas-mães para conciliar o estudo e a maternidade durante as etapas presenciais das aulas pois, no geral, há um descaso por parte das universidades para lidar com as alunas-mulheres-mães.

Estudos podem auxiliar a criar políticas públicas para as mães, por exemplo, temos universidades onde as mães levam seus filhos, mas os mesmos não podem ter acesso ao Restaurante Universitário (RU), por exemplo, tem outras instituições, como em Ouro Preto – MG, em que as mães podem levar os filhos, há incentivo para isso, com ajuda de custo para as mães.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) o MST tem trabalhado com a Ciranda Infantil como forma de acolhimento das

mães. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as mães dividem o prato do RU, com filhos até 12 anos. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) de Foz do Iguaçu, se tem a Ciranda Infantil. Na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), houve uma tentativa de estagiários e bolsistas para contribuir com processo.

Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a moradia estudantil é dentro do curso, contudo, em 2022 o conselho tutelar questionou a presença das crianças na escola dos adultos, nela Ciranda Infantil se mantém com pessoas voluntárias. Neste sentido, insiste-se de que é preciso institucionalizar a temática no sistema de ensino, pensar o trabalho reprodutivo é necessário, pesquisar com as mães desistentes os motivos que as fizeram sair dos cursos, pois, não ter estrutura para as mães é um impeditivo prévio para o acesso à universidade.

Outro trabalho destacou a questão sobre as mulheres que preservaram as sementes desde a época da Guerra do Contestado, por isso, pesquisaram-se os limites das mulheres manterem a agroecologia na região, por meio da Associação das Mulheres Agroecológicas. Contou-se a história do processo organizativo das mulheres a partir do Movimento de Mulheres (MMC) e, entre as possibilidades estão os saberes das mulheres, a resistência das mulheres em municípios que tem a predominância do agronegócio e as feiras e, ainda, há dificuldade na sucessão dos jovens.

EIXO 8 - HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO – EMENTA:

Constituir e proporcionar um espaço amplo e plural de interlocução de saberes e experiências entre os interessados nas questões históricas e epistemológicas relativas à produção do conhecimento da educação do campo. Nesta discussão, são bem vindos trabalhos de diversos campos do conhecimento que proporcionem um olhar crítico dessa(s) história(s), tais como: História e Filosofia da Ciência. Humanidades, Cultura, Natureza e Conhecimento. Aspectos conceituais e filosóficos da Educação do Campo: inatismo, idealismo, realismo, racionalismo, empirismo e práxis. O campo como objeto epistemológico. Reflexões sobre a pedagogia contemporânea seus limites e suas possibilidades. Práxis, Emancipação e Autonomia. Educação do Campo e história agrária no Brasil e na América Latina. Educação e historicidade. Educação do Campo e interdisciplinaridade. Alternância e construção do conhecimento.

Houve a participação de cinco trabalhos e destacaram-se três importantes temáticas, por apontarem como uma das principais correntes teóricas, que embasa os artigos e resumo apresentados, o pensamento gramsciano; um dos artigos apresentou a contribuição de Gramsci para a educação.

EIXO 9 - ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA AGROECOLOGIA – EMENTA:

As práticas pedagógicas, estratégias e metodologias no ensino de ciências na perspectiva agroecológica na educação básica, cursos técnicos e ensino superior. O currículo e a avaliação no ensino de ciências em escolas no/do campo. As experiências de estágio supervisionado na formação de educadoras/es em ciências na educação no/do campo. As experiências pedagógicas e interdisciplinares no ensino de ciências que contribuam para produção e geração de renda, com os princípios da agroecologia, na educação básica, cursos técnicos e ensino superior como: a) energia e agricultura (Exemplo: biomassa, biodigestor, biofertilizantes, adubação verde e biogás); b) bioconstrução (Exemplo: bambu e terra); c) água e educação ambiental (Exemplo: aquaponia e hidroponia) e d) plantas medicinais e homeopatia. A insegurança alimentar e as plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) no ensino de ciências. A alfabetização científica e tecnológica relacionados às implicações da revolução verde. As contribuições das ciências da natureza, com princípios da Química, Física e Biologia para construção de uma educação no/do campo de maneira emancipatória.

Os diálogos no eixo reforçaram a importância de compreender melhor a história rural, seus personagens e a construção da educação no contexto das escolas do campo. A falta de autonomia dos educadores, a proposta da chamada educação rural, a necessidade de uma educação voltada às necessidades da classe trabalhadora impulsionar o movimento de construção da proposta da educação do campo, protagonizada pelos MSP. Hoje, mesmo com essa proposta consolidada e implementada em muitos ambientes educativos, o contexto do campo ainda sofre com o fechamento das escolas, com um campo esvaziado, com educadores que carecem de formação que privilegie a compreensão do que é a educação do campo.

Num contexto de constantes ataques por parte dos elementos que compõem o sistema capitalista, a resistência é necessária. A proposta de uma educação omnilateral, defendida por muitos teóricos que estão na base da Educação do Campo, reforça a necessidade de uma formação ampla

que inicia com o processo de desalienação e que se constitui a partir do trabalho que constrói materialmente o ser humano de modo libertador.

Nesse sentido, a Agroecologia aparece como área de conhecimento e de práticas que conduzem à emancipação. A partir dela o trabalhador se liberta dos pacotes tecnológicos do agronegócio e produz alimentos a partir de um patrimônio genético e de conhecimentos históricos que pertence a ele e a sua comunidade. Há muitos desafios a serem superados e conhecimentos a serem desenvolvidos ao aproximarmos a Educação do Campo e a Agroecologia nesse desafio epistemológico da construção de um conhecimento voltado às necessidades das comunidades do campo.

Ainda é importante dizer que existem muitas práticas sendo desenvolvidas em vista da formação dos povos do campo e que precisam de constantes debates e práticas. A pedagogia da alternância, os tempos escola e comunidade, as casas familiares rurais, as universidades e a formação de professores por área de conhecimento, a auto organização estudantil, o reconhecimento do direito à educação, o reconhecimento de classe constituem em importantes elementos da formação na proposta da educação do campo.

Se de fato queremos uma educação transformadora, na qual estudantes, educadores e comunidade estejam empenhados, precisamos de uma educação que parta do contexto do campo, do contexto das comunidades, do lugar de construção de vida dessas pessoas. O desenvolvimento do conhecimento científico compre papel fundamental na possibilidade de uma leitura mais atenta do lugar. Por sua vez, à medida em que são identificados os problemas e as necessidades de cada espaço, essa leitura conduz à ação transformadora.

EIXO 10 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO – EMENTA:

Comunicação e suas linguagens específicas aplicadas/voltadas ou não ao ensino e à aprendizagem; produções literárias e metodologias para o ensino de literatura; Memória e Identidade; Artes no contexto da Educação do Campo. Expressão de situações vividas na escola ou comunidades (acampamento/assentamento/reservas indígenas) que tratam das mais diferentes linguagens que valorizam a produção cultural e artística e fazem a análise crítica da atuação da indústria cultural; artes e culturas populares e tradicionais (brincadeiras, mística, poesia, conto, literatura, literatura de cordel, música, danças, artes plásticas e visuais, repente, circo, dramatização, charge, xilogravura...) Projetos que foram capazes de desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo, bem como desenvolver a sensibilidade, demonstrar o gosto pelo belo, iniciativa e estética, a criatividade e a imaginação nas atividades artísticas; capacidade de expressão artística, promovidas pela escola ou outros espaços formativos expressos como relato de experiência e outras formas de artigos. A autoformação pessoal, social e profissional a partir da expressão das diferentes linguagens.

EIXO 11 - EDUCAÇÃO ESPECIAL /EIXO 12 – A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA EMENTAS:

O *eixo 11: Educação Especial* apresenta um texto na perspectiva da educação inclusiva na Educação do Campo, contribuindo com o debate da atualidade e sugerindo possibilidades na área da educação especial.

No *eixo 12: A Formação da Infância* contempla estudos relacionados às concepções de infância e o cotidiano de instituições educacionais do campo, apresentando a Ciranda como espaço formativo e de acolhimento, bem como as contribuições da presença infantil na Educação do Campo.

Neste grupo foram 29 participantes e, em seguida, destacamos os principais apontamentos dos trabalhos nos eixos temáticos 10, 11 e 12, que foram apresentados num mesmo momento e espaço de trabalho.

O primeiro apresentou uma crítica decolonial de um currículo escolar e a proposição de um currículo que se atente a realidade/territorialidade. A análise envolveu uma pesquisa empírica, e refletiu sobre colonialidade do ser e do saber, o tensionamento entre decolonialidade x colonialidade nas turmas multisseriadas; buscar nessas turmas elementos decoloniais; como o professor rompe com a lógica da serialização e o problema da nucleação em grandes centros - identidade/ territorialidade.

Em seguida uma egressa do Curso de Pedagogia do Campo Indígena e Quilombola (liderança), trouxe uma reflexão de que a educação precisa se reeducar/aprender com a pedagogia da terra (oportunidade) a partir dos diferentes povos/corpos/movimentos e suas experiências vividas (histórias, culturas, vivências que cada corpo carrega).

Outro trabalho tratou da Ciranda como espaço formativo e também de como proporciona garantia de acesso aos trabalhadores camponeses aos bancos escolares. Compartilhou a construção da Ciranda Infantil na Unipampa como um espaço popular de educação infantil, estruturado com pais/mães/educadores. A ação buscou localizar o lugar de protagonismo das crianças, a identificação com o território e as lutas de um movimento como um sentimento de pertencimento entre crianças e infância, educação infantil e escola no campo, infância e seus espaços de educação.

O Direito da infância na universidade durante o tempo universitário significa também a participação das crianças no espaço de fala. Observaram que há uma centralidade do adulto e uma dificuldade em reconhecer a criança como sujeito, isso sugere uma relação entre poder e saber. Destaca-se que com essa experiência a Unipampa se colocou na condição de aprendiz, uma experiência em que a universidade se fez ouvinte. Desenvolveu-se uma parceria com o Comitê dos Povos do campo, pelo qual se realizaram encontros de diferentes povos, com outras formas de ser/existir/educar, problematizando as linguagens, as metodologias e a alimentação como forma de amplificar as vozes.

A educação especial inclusiva foi trazida neste outro trabalho, compreendida como educação especial, também está colocada nos Projetos Político-pedagógicos (PPPs), articulada à educação do campo. A Unipampa é a universidade que mais apresenta disciplinas de educação especial inclusiva.

O trabalho seguinte tratou da produção da cultura infantil em conjunto com os adultos e tudo que está no entorno. Significa pensar o sujeito a partir da perspectiva da criança do campo, com ela e não para ela, pensar essas relações com o adulto no campo, planejar a Ciranda a partir das crianças. Passar a ter um espaço que lide com a criança e a infância na educação do campo, como a rua é das crianças e não dos carros, o adulto que ouve as crianças, de modo a se ter espaços onde as crianças sejam ouvidas e respeitadas.

Os diálogos que se seguiram deram conta de que na universidade a cultura indígena se choca com a organização dos espaços escolares. A cultura se vê engessada quando o espaço escolar é todo organizado por sujeitos alheios às formas educativas e aos hábitos de formação indígena: violência na cultura e na linguagem, ausência de conhecimento da realidade, espaço da escola/universidade como um espaço hostil.

Indígenas não têm o hábito de deixar seus filhos pequenos sob responsabilidade de outras pessoas por ser uma prática de proteção. As meninas vivem sob orientação da mãe, é tarefa da mãe (trabalho, cuidado, educação). Educação indígena (familiar, religiosa, social) vem da origem dos povos mais velhos/experiência, por isso a educação escolar indígena precisa ser uma instituição específica e favorável aos povos indígenas.

Alguns *campus* universitários já realizam um trabalho diferenciado que aproxima o estudante das condições culturais e das necessidades do território, mas, em sua grande maioria as universidades não têm se dedicado a desenvolver práticas inclusivas, ainda se reproduzem formas elitizadas. A sistematização destas situações e a consequente reflexão sobre como se produz a exclusão e, práticas conservadoras, podem ser possibilidades para que se abram espaços a fim de receber a diversidade, superando as práticas ainda centradas nos privilégios de grupos hegemônicos. A Ciranda na casa do estudante na Unipampa desenvolveu uma forma de ouvir os pais e mães sobre as práticas educativas da cultura indígena. As crianças eram ouvidas para organizar o espaço educativo e as atividades e o professor dirigia o contexto a partir da expressão das crianças, “faz com” e se passa a respeitar o outro.

Quando a diversidade ocupa a Universidade são diversas formas de violência que são enfrentadas, são outras referências para orientar a formação dos profissionais. O estado do Paraná não reconhece os territórios quilombolas (duas escolas em território quilombolas). Como pensar em currículo a partir das crianças quilombolas? São disputas de espaço, narrativa, projeto político e societário. Cada comunidade forja a sua luta. É necessário desaprender para construir a universidade e os espaços escolares, tendo o território como espaço de resistência.

A experiência da Unipampa sofreu um retrocesso na auto-organização do espaço da ciranda infantil, recentemente. Estão em luta pelo

direito de a criança estar com os pais pela organização e processos formativos/educativos culturalmente situados, pois compreendem que há uma contribuição das crianças para a formação dos adultos na universidade.

Como síntese, destaca-se que em todos estes trabalhos desenvolvidos, a principal questão que se coloca diante da realidade é a perspectiva de uma mudança social que representa um salto ontológico nas condições de vida das pessoas e suas comunidades. Apresentaram análises e tentativas de ações para superação de uma construção histórica e de um sistema social em que uma minoria privilegiada impõe seus interesses na configuração da sociedade, produzindo, assim, marginalização de povos, culturas, comunidades e histórias. Identificou-se uma busca por outras relações sociais com a constituição de uma educação escolar que privilegie diferentes etnias, povos, gêneros, orientação sexual entre outros. O GT encaminhou uma moção sobre o direito das crianças na Unipampa, que vai ser apresentada no evento.

EIXO 14 – CULTURA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

EIXO 15 – TECNOLOGIAS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA ATUALIDADE

No *eixo 14: Cultura e a formação das Identidades* são apresentados trabalhos que abordam a cultura e suas manifestações específicas nas comunidades tradicionais, abordando o significado da luta política e dos movimentos sociais do campo a partir de manifestações culturais e artísticas, experiências educativas escolares e não escolares em Educação do Campo voltadas ao fortalecimento da identidade camponesa e suas múltiplas expressões culturais.

O *eixo 15: Tecnologias e sua influência na formação do ser humano na atualidade* apresenta um trabalho sobre comunicação dos sindicatos, considerando o conceito de tecnologia e sua relação com a educação e com o trabalho.

Este eixo teve sete trabalhos apresentados, iniciando-se com uma mística e canção que trouxe temas como esperança, agroecologia, Educação do Campo e que a gente diga sim para mais mesas fartas, mais escolas e educação.

Um trabalho tratou da música, a arte da mística e o conhecimento artístico. Tudo o que é humano pode ser explicado, por isso compreende-se que a mística pela sua relação e o artístico (algo farto e humanizador),

não é apenas mistério, mas também realidade concreta que possibilita catarses e síntese pelas experiências de cada sujeito e, nesta relação volta-se ao sentido humano que provoca, mistério.

Noutro, sobre identidade e questões culturais apresentou-se a possibilidade de se pensar a identidade num contexto rurano de litoral que tem pressões culturais específicas e nem sempre se reconhecem em negativo. Será necessário um processo de investigação para compreender como se dá este processo de produção de identidade.

Catadores de materiais reciclável autônomas e ciências da natureza foi um trabalho que identificou questões como falta de reconhecimento e de apoio a estes trabalhadores que sofrem com a invisibilidade e o apagamento, esquecimento, juntamente com as políticas públicas. A catação, por estas experiências, demonstra que, normalmente, se por necessidade, identifica-se a falta de regulação e seguridade social que deveria garantir-lhes, também, protagonismo.

Sobre a comunicação no sindicalismo e a luta do sindicato de professores municipais de Francisco Beltrão, destacando-se que, a reivindicação salarial 2021-2022, promoveu a mobilização dos professores iniciando também, a luta pela carreira que estava sendo retirada de seu estatuto. Demonstrou-se que o sindicato conseguiu mobilizar a sociedade contudo, as tecnologias e as mídias tradicionais, por meio do patronal conseguiu colocar a sociedade contra o Sindicato e a luta dos professores. Destaca-se que é necessário aprender a lidar com as mídias sociais para dar conta de se construir a favor das nossas propostas/projetos. Reconheceu-se que há muito que se aprender nesse sentido da parte dos MSP e suas organizações.

A Cartografia Social e a identidade dos povos do campo, tendo o mapa cartográfico como instrumento de construção de identidade dos sujeitos do campo. A metodologia buscou ajudar os jovens a reconhecer e reconhecer-se no campo com suas distinções seja agricultura familiar e ou agroecologia. A cartografia é utilizada também para se compreender o território como lugar de afetos e conflitos, uma experiência e diálogo com a geografia que, ao final, possibilita produzir a cartografia da juventude das escolas do campo.

Sobre as benzedeadas e a identidade, tratou-se também, neste trabalho pelo qual identificou-se uma migração do campo para as cidades,

mantendo-se estes conhecimentos, contudo, a pesquisa mostrou que elas não estão repassando estes conhecimentos porque as pessoas (sucessores), não têm interesse. Utiliza-se Merlo Pontí para compreender sua percepção da vida e visão de mundo, sem julgamento. Um outro aspecto a destacar é que apesar de afirmarem serem católicas, muitas delas tem outras matrizes religiosas e frequentam espaços religiosos diferenciados com bastante sincretismo.

SOBRE OS DIÁLOGOS DIRIGIDOS

Os *Diálogos Dirigidos* que compreendeu um período do evento, teve por fim promover um debate e suscitar proposições referentes aos seguintes temas: Curso Realidade Brasileira (CRB); Educação Indígena; Educação do Campo e Escolas; Pronera; e Ledoc (Licenciatura em Educação do Campo). Tais diálogos foram inseridos na programação do evento para dar um contorno maior ao inserido na programação como palestras e mesas do evento. Assim, oportunizou-se um espaço na organização para que tais debates ocorressem, onde assegurou-se uma certa auto-organização dos sujeitos, que de maneira direta ou indireta, efetivaram as propostas que culminaram nos temas dos “Diálogos Dirigidos”.

Os participantes apresentaram apontamentos sobre os temas referidos e cada grupo com seus coordenadores/coordenadoras, mediarão o debate e sintetizaram os principais elementos dos diálogos, os quais foram fundamentais para destacarmos a contribuição significativa dos sujeitos.

Sobre os Cursos, o debate apontou a brecha que se tem entre o instituído pela tradição acadêmica e a construção de um curso que possui suas especificidades, com princípios da Educação Popular, que traga presente a realidade das lutas e a prática social. Para que se possa avançar é necessário compreender que o processo organizativo precisa ser protagonizado pelos movimentos sociais, pois essa não é a natureza da universidade. A universidade pode e deve atuar junto, articulando a estrutura organizativa do curso, mas o protagonismo deve ser do movimento social. E isso é um processo formativo que pode se dar nos cursos de Licenciatura ou se dar em uma especialização, que abrange várias realidades e universidades, assim é o Curso de Realidade Brasileira.

Sobre o Curso Realidade Brasileira (CRB), a coordenadora Andrea Francine Batista trouxe elementos sobre os diálogos do grupo, como a relação da universidade e os movimentos sociais, nos quais há avanços em ambos os cursos no Paraná. Essas duas iniciativas ressignificaram a metodologia, seus sujeitos, os conteúdos construídos nos cursos, os desafios enfrentados na pandemia e os acúmulos e avanços para a construção do conhecimento socialmente.

A partir da parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Associação de Estudos Orientação e Assistências Social (ASSE-SOAR), na região Sudoeste e Centro do Paraná foi construído um CRB, que demonstrou avanço na relação com os movimentos sociais desde a construção inicial, na elaboração do projeto, que se deu no âmbito da “Plataforma da Comida” um espaço criado à nível de projeto regional. E também no decorrer do curso, promoveu-se toda uma dinâmica formativa com os tempos e espaços pedagogicamente pensados, com ações nas entidades participantes por meio das “Unidades de Estudos”, num movimento dialético de ida e vinda com aprofundamento das questões trazidas no âmbito do curso. Uma proposição que realmente torna-se um método capaz de subverter o academicismo produzido tradicionalmente.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR – LITORAL) e Escola Latino Americana de Agroecologia (ALAA) o Curso de Realidade Brasileira (CRB) foi pensado em conjunto com a perspectiva da educação do campo, com o eixo transversal do trabalho de base, tendo a leitura de intelectuais brasileiros e brasileiras. Desafios de ter mais mulheres e suas interpretações do Brasil foram um dos pontos apontados. Também a questão de recursos e a itinerância foram questões importantes levantadas. Por fim, a atenção de uma rede integrada para um possível mestrado foi sugerida.

Sobre o tema Educação Indígena, os coordenadores Marcos Gehrke e Vanessa Domingos Toledo registraram as experiências compartilhadas por estudantes de Pedagogia Indígena (Unicentro), Lecampo (UFPR e UFSC), foram feitos relatos por curso e foi ressaltado o diferencial do curso acontecer na reserva indígena, onde os professores precisavam se inserirem e os indígenas mantinham assim maior autonomia e pertença

na produção do conhecimento. O professor Dominique Demellenne contribuiu com os debates do grupo.

Nos diálogos referentes ao Pronera, de acordo com o coordenador do grupo, Valter de Jesus Leite, em 1998, o Pronera foi a primeira ação efetiva dos movimentos sociais que materializou a educação do campo legalmente, constituindo-se como uma experiência única que favoreceu o acesso à educação do campo no ensino superior, ofertando conteúdo político e formativo na universidade.

A Licenciatura em Educação do Campo a partir das ações do PRONERA proporciona educação a partir da pedagogia da alternância, o que permite o acesso dos sujeitos do campo na universidade, construindo um movimento entre os envolvidos: docentes e os sujeitos em formação nas universidades. Além desse processo, o Pronera possibilita a formação do intelectual orgânico cuja construção se materializa no PRONERA, favorecendo a produção científica coerente com o movimento, formando professores para a manutenção das escolas do campo.

Quanto às demandas necessárias, considerando o apagão que o Pronera sofreu durante os anos do governo Bolsonaro, destaca-se a atualização dos projetos, a importância de aquisição de maquinários para a pequena produção; cursos de graduação; residência agrária; formação e atuação interdisciplinar. Considerando o atual governo federal, a expectativa é de que o PRONERA seja pauta fixa nas políticas públicas.

Sobre os diálogos acerca da Ledoc (Licenciatura em Educação do Campo), as duas pautas apresentadas foram: 1. Articulação Nacional dos Estudantes e Egressos das licenciaturas em Educação do Campo; 2. Reconhecimento da carreira docente em Educação do Campo.

Os coordenadores do debate, Antony, Darlene e Neide, destacaram as seguintes ações: Aprovou-se a carta de criação da Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados em Educação do Campo; aprovou-se o manifesto pelo reconhecimento profissional dos Licenciados em Educação do Campo no Brasil; houve falas de representantes de todas as regiões sobre as problemáticas do reconhecimento da carreira; houve acréscimos, mudanças, supressões nas duas cartas.

A respeito do Diálogo Dirigido “Educação do Campo”, os registros apresentados pela professora Cecília e mediados pelo professor Clésio apre-

sentaram os seguintes pontos: as especificidades da Educação do Campo, entre elas os sujeitos quilombolas, indígenas e ribeirinhos; a importância das escolas itinerantes e sua organização. Destacou-se o golpe de 2014 como um marco para o retrocesso. Os desafios da atualidade como a proposta do Novo Ensino Médio e a BNCC. Frente a isso, percebe-se a importância da Educação do Campo como projeto de resistência para as “inovações” que surgem nas diferentes épocas. O debate apresentou como fundamental a resistência e resiliência da Educação do Campo, a identidade das Escolas do Campo, a valorização do coletivo para práticas, experiências e união. Também foi citada a realidade das escolas quanto aos professores temporários, como estratégia de desmonte da educação.

Assim, os diálogos dirigidos foram momentos de partilhar e compartilhar percepções sobre os desafios e sugerir os caminhos possíveis para a valorização da educação do campo no que diz respeito aos temas apresentados.

CONCLUSÃO

O “VI Seminário Internacional de Educação do Campo e II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul: desvendar, lutar e transformar”, tornou-se um importante chamamento a uma proposição das entidades organizadoras que, entre os seus objetivos, visam o fortalecimento teórico-prático das ações de sistematização e organização da participação em práticas educativas, desenvolvidas junto às classes trabalhadoras, enraizadas na perspectiva da Educação Popular e da Educação do Campo.

Compreende-se que as duas décadas de trabalho comprometido com os sujeitos do campo traz um amadurecimento, mas também desvela um estágio desafiador, cujas estratégias passam por aprofundar a participação, tanto pedagógicas quanto políticas. O desafio incide na reorganização teórico/prática, frente à hegemonia do capital, que coloca o ser humano em uma condição cada vez mais desumanizante, fragmentada e alienada.

O IV Sifedoc constituiu-se em um denso chamamento à luta que não está dada. Mas também demonstrou uma riqueza de práticas, pesquisas, iniciativas de formação, espaços de solidariedade que a pandemia fez emergir. Processos novos que adentram e produzem verdadeiras revoluções nos encastelados espaços instituídos, levando para dentro

das universidades novos métodos, novos sujeitos, outros tempos, outros espaços, produzindo outra relação com o conhecimento, desde a práxis de seus sujeitos. São verdadeiras cunhas nos instituídos das academias, que não se dão sem conflitos e isto também passa ser empoderados, como muito bem demonstrou os egressos das LedoC, que saem deste encontro muito fortalecidos com a criação Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados em Educação do Campo.

Experiências teorizadas, cunhas no instituídos, processo formativos partilhados, práticas comunicadas que na partilha despertaram encantamento, entusiasmo, reflexão, desejo de vê-las recriadas em nossos espaços locais, no Sifedoc tomam forma, ganham novos sentido, existencializar-se, publicizaram-se ganhando asas. São nossas ações que no debate encharcam-se ganhando aprofundamento teórico, reflexões e afirmações de compromissos.

E também, como não poderia deixar de ser, teve a dimensão da luta, com representantes legais em torno de fortalecer a política pública, com a presença que se efetivou por meio da pertença de muitos militantes que se comprometeram com o fortalecimento da Educação do Campo. A todos, todas, todxs que se envolveram e puderam dar o necessário movimento da práxis, nossos agradecimentos.

REFERÊNCIAS

CALLONI, Stella. **Operação Cóndor: pacto criminal**. La Habana: Editorial de Ciências Sociais, 2006.

PALUDO, Conceição. (Org.) **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

Universitária, escolar, pública ou privada, popular, comunitária, itinerante/ambulante, a Biblioteca, a Universidade, o Movimento Social Popular e a Escola, são instituições que se encontram na história humana e na educação do ser humano, podem assumir papel fundante na formação. Marx (2011), argumenta que o ser humano faz sua própria história, não a faz de livre e espontânea vontade, pois não escolheu as circunstâncias históricas de sua feitura, tampouco a recebeu de transmissão, assim como está. Relação que estabelecemos com a história da biblioteca na humanidade, elas sempre estiveram presentes na vida humana, contribuindo de alguma forma para a evolução e transformação social, cultural e educacional, ou a serviço da ideologia do Estado, como artifício da classe dominante, ou, ainda como reivindicação das classes populares (MILANESI 1988; CAMPELLO 2005), na atualidade pautada como política pública (BRASIL, 2010), e por nós militantes da Educação, que queremos por meio da Biblioteca Itinerante, manter viva a história e a memória de um Ser Humano, nossa companheira Conceição Paludo.

Conceição Paludo leu, se informou, escreveu, orientou escritas, organizou trabalhos científicos e populares, publicou livros, artigos, revistas; citou e foi citada por muitos autores, sua história escrita está inscrita em nossas memórias e lutas.

Os fundamentos que colaboram com a formação da Biblioteca Itinerante Conceição Paludo são ao menos três grandes raízes da pedagogia: a Pedagogia Freireana, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista. A **Pedagogia Freireana**, que, desde a educação popular e os círculos de cultura fundou as “Bibliotecas Populares”, espaço de diálogo, leitura, escrita com autoria dos educandos em alfabetização, que produziam acervo com sua leitura de mundo que sempre precedia a leitura da palavra (FREIRE, 1984; 1987); a **Pedagogia Socialista**, que se

¹ Marcos Gehrke: Pós-doutor em Educação, atualmente é Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2504684330782635>

fundamenta na “Escola Única do Trabalho e a escola-Comuna”, nela, o desafio de colocar em relação o trabalho escolar e o trabalho socialmente necessário, articulando a formação para a atualidade, a organização coletiva e o sistema de complexos de estudo (PISTRAK, 2000; SHULGIN, 2013); a **Pedagogia do Movimento** (CALDART, 2000; MST, 2005) que, acolhe os sem-terra e forma o Sem Terra, na luta, com estudo, trabalho e organização coletiva; a **Pedagogia do Campo/Terra** que é resultado da articulação e ressignificação das demais pedagogias, faz-se o movimento da Educação do Campo.

Em todas essas raízes, Conceição Paludoesse funda a produção do acervo na contra hegemonia do mercado editorial e do pensamento do Estado Educador.

COMPOSIÇÃO DO ACERVO, UM TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO

A Biblioteca Itinerante Conceição Paludo, com seu espaço, acervo e usuários itinerantes se pretende como centro de informação, trabalho, conhecimento e convivência, dentro de uma perspectiva de resistência e transformação. Essa concepção remete a um acervo compreendido e trabalhado sem censura, constituído por um conjunto de documentos e de discursos contraditórios produzidos pela autora e outros tantos companheiras e companheiros.

A composição e a ordenação do acervo da Biblioteca são condições para que certo fim seja realizável e, a ordenação pode ser diversa, como a própria prática das bibliotecas demonstra. Mas é preciso que as partes desse todo, chamado acervo, sejam ordenadas com objetividade e conhecimento de todos, na perspectiva da posterior desordem, pelos sujeitos na BE. A Biblioteca incorpora em seu acervo a produção da autora e demais pesquisadores militantes que junto com ela escreveram e escrevem

Acervo Bibliográfico autoral... (o que temos);

Acervo de artigos autorais;

Acervo de artigos compartilhados;

Acervo de Projetos;

Acervo de vídeos, documentários.

Acervo de manais, cartazes... (a ideia seria um quadro listanto o que tem na biblioteca).

FORMAR NOVOS SUJEITOS LEDORES-ESCREVEDORES

Uma das funções exercidas pela BET é educar. O leitor-escrevedor é capaz de ler e escrever como forma de luta, é um sujeito integral que, por meio da biblioteca, lê e escreve. Queremos considerar que, nas práticas de escolarização, essas duas funções caminham separadamente, formamos mais leitores e menos pessoas que escrevam. Nesse sentido, os conceitos de leitores e escritores não dão conta de expressar a dimensão do que estamos pensando, o que não simplifica nem reduz a necessidade de formar leitores e escritores, ao contrário, situa, complexifica e compromete a ação de formá-los.

Leitores leem livros, assinam revistas e jornais, acessam a internet, visitam bibliotecas, vão às livrarias, museus e exposições, conhecem a arte, buscam informações, fazem críticas. Escritores escrevem esse universo de informações e conhecimentos. Mas o escritor é sempre um leitor. O leitor pode ser escritor e uma pessoa que escreve. A formação desejada é uma *práxis* combinada, formar leitores (que normalmente são muitos) e escritores (que normalmente são poucos) passa a estar ressituated na BET, que prima pela formação de leitores-escrevedores, que fazem uso da linguagem verbal em contexto, leem e escrevem como forma de existência humana, como forma de luta, como trabalho socialmente necessário e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano.

O leitor-escrevedor, é ousado, coloca-se na leitura e na escritura, interpreta, compreende e revela-se nelas, produz seu modo de ler. O leitor-escrevedor, mobiliza a comunidade e seu entorno para tal, se ler e escrever lhe foi possibilitado, busca garantir o direito aos demais companheiras e companheiros.

Os camponeses necessitam de uma biblioteca que lhes possibilite a produção da palavra que, em última instância, é a produção do conhecimento e da sua própria existência. A palavra e a BET passam a ser produzidas no ato da ocupação da biblioteca e se estendem no processo de resistência e luta, mediada pelo trabalho escolar e socialmente necessário, objetivado na produção do acervo e dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 maio. 2010.
- BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEHRKE, M. **Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo**. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em educação do campo e desenvolvimento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; NÈRY, Irmão (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, 1999. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 1).
- MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de educação**, Veranópolis, v. 13, 2005.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**: artigos e conferências. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARTA A CONCEIÇÃO PALUDO – XXV FÓRUM PAULO FREIRE

Isabela Camini¹

ESTIMADA PROFESSORA CONCEIÇÃO

Recebi uma tarefa no XXV Fórum Paulo Freire, e a faço com zelo, ainda que custe lágrimas.

Não há forma mais generosa de homenagear uma pessoa que se presa e estima, do que lhe escrevendo uma carta, como se fazia antigamente, e você gostava. Como sabes, somos muitos, amigos e colegas aqui reunidos. Por isso, nossas palavras e sentimentos vão apertados dentro de um único envelope.

Cientes de sua distância de nós, pedimos que a leia no silêncio, próxima de seus pais, irmãos, Aninha, Paulo Freire e outros que marcaram a sua e as nossas vidas.

Lhes escrevemos porque nos despedimos de você em 04 de maio de 2023, vinte e seis anos depois de Freire. Você e ele continuam presentes pela esperança e pelas obras que espalharam em nossos caminhos. As contradições continuam nos rodeando, mas a tarefa de resolvê-las é só nossa. Vocês já fizeram a sua parte.

Se estivesses por aqui nestes dias do Fórum, estarias conversado e abraçando as pessoas que circulam pelos corredores da Universidade, sua segunda casa nos últimos anos de sua vida por aqui. Para seus colegas, amigos e orientandos é difícil não lembrar da sua pessoa em frente a porta central da FAGED, dialogando sobre a conjuntura, construindo planos, e sobretudo, projetando o futuro.

Sem vê-la há mais de um ano, a saudade volta sempre que olhamos sua fotografia com sorriso largo; quando lemos seus textos, rigorosamente costurados; quando ouvimos falar de pesquisa inspirada na metodologia do materialismo histórico dialético; quando lembramos dos dias em que

¹ Isabela Camini: Doutora em Educação, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo e Educação Popular. CV: <http://lattes.cnpq.br/144980239845169>

acompanhastes os estagiários nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST. A saudade bate no peito quando encontramos o Pedro, filho que você tanto amou e o educou para ser um ser humano justo, ético e correto. Ele cresceu, é um jovem bonito, culto, de caráter firme em suas decisões. Ele guarda seus traços mais marcantes: o nariz e seus olhos esverdeados.

Agradecidos pelo dom da vida, não lamentamos. Mas nos custa entender porque o destino nos tirou você ainda tão jovem, com a cabeça pensante. Nos custou em demasia nos despedir de seu corpo, pálido e imóvel há mais de um ano atrás. Rodeada de coroas de flores, você estava deitada, sem se mover. Sem poder nos abraçar, sorrir e nos convidar para a luta. A dor não habitava mais seu corpo. Seu semblante tranquilo e sereno, nos dizia de que sua nova morada era eterna, onde não há despedidas que doem e provocam lágrimas e saudades.

Estamos confiantes, você está bem e livre, voando como os pássaros, vendo as paisagens e as flores que suas pernas não alcançaram.

Conceição, sabemos que você lutou até a última hora para manter-se pensante, dona de seu destino e de sua genial inteligência e capacidade de agregar, coordenar, orientar. Uma guerreira desde o nascimento, percebeu cedo que o oprimido deveria se organizar, lutar contra a opressão. Caminhou com o povo oprimido, sem arredar o pé em nenhum instante.

Estimada, não se importe com nossas lágrimas. Elas vertem de nossos olhos, orientadas pelo coração.

Eternamente gratos pela sua participação nas lutas que exigiram de nós, cuidar dos calos nos pés e da insolação na cabeça, lembramos a lição de José Martí:

“A morte não é verdade quando se cumpre bem a obra da vida”

Gratidão por tudo. Saudades eternas.

Isabela Camini – Setor de Educação do MST.

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2024

PARTE II

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL²

Fernando José Martins³

Leila Yatim⁴

O SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO RURAL

O adjetivo rural foi e, segue sendo, associado ao aspecto do atraso e da inferioridade, quando justaposto ao urbano, que por outro lado, é comumente associado ao progresso e à civilização. Tal visão evidencia-se nas políticas educacionais para os espaços rurais, que recebem um tratamento periférico até os dias atuais, inclusive no Brasil.

Ao final do século XIX, o Brasil começa a conceber uma política educacional pensada para o espaço rural, que por sua vez, só começa a se efetivar na década de 30 do século seguinte. É importante ressaltar, porém, que essa proposta advém de um contexto de instabilidade política, econômica e social, nacional e internacional e, basicamente vai girar em torno da ideia de fixar o homem no campo (Neto, 2016).

O contexto de crise mundial e os modelos econômicos primário-exportadores característicos dos países latino-americanos no geral, impuseram à região a necessidade de construção de um modelo de industrialização (Furtado, 2007). Tal cenário impactou diretamente na concepção da escola rural, ao ser pensada e articulada para servir ao modelo de desenvolvimento econômico da época, não sendo, portanto, concebida a partir da realidade do campo e nem considerando os seus sujeitos (Neto, 2016).

Assim, a estruturação de um serviço educacional para o campo foi projetado para servir a necessidade de, por um lado, fixar o homem

² Este trabalho foi publicado na Revista Emerging Trends in Education. O texto completo encontra-se disponível em: <https://revistaemerging.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/5699>.

³ Fernando José Martins: Pós Doutor em Educação, atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). CV: <http://lattes.cnpq.br/5242496231137438>

⁴ Leila Yatim: Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), servidora técnica-administrativa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4220416883908201>

no campo, garantindo o funcionamento da estrutura econômica e, por outro lado, fornecer mão de obra especializada para as atividades agrárias (Pereira; Castro, 2021). O que temos, portanto, é uma educação rural voltada para a manutenção da “vocação agrícola” do Brasil (Damasceno, Beserra, 2004).

É importante salientar que tais propostas estavam marcadas por uma construção pautada na centralidade da elite agrícola e latifundiária da época e suas estruturas econ micas e, portanto, eram pensadas de forma verticalizada, sem considerar as necessidades e as realidades dos sujeitos do campo.

A perspectiva hegem nica que se constrói e consolida enquanto política educacional e prática, se caracteriza pela exclusão e pelo tratamento periférico direcionado ao rural. Conforme apontam Fernandes e Molina (2004, p. 36): “Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (...)”.

Evidencia-se a construção da educação rural e da escola rural como um instrumento que está subordinado   lógica do bin mio cidade/urbano, inserido na estrutura capitalista. O que temos, portanto, conforme aponta Ribeiro (2012, p. 295)   a oferta de “(...) uma educação na mesma modalidade que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo (...) nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou seus filhos (...)”.

É importante salientar que historicamente a educação rural é uma temática excluída, alijada das agendas e das políticas públicas (Mora, 2020). A preocupação com a educação rural, passa a conformar as agendas políticas a partir de um cenário de crise econ mica e de necessidade da promoção da industrialização.

Conforme já mencionado, as economias latino-americanas, caracterizadas em sua maioria, pelo bin mio agrário-exportador, culminaram em baixos índices de escolarização (Ribeiro, 2012). A necessidade de modernização das estruturas agrárias para promoção do desenvolvimento econ mico por um lado e, a de fixação do homem no campo, por outro, demandaram a conformação de uma educação rural (Ribeiro, 2012).

Assim, a partir disso o que temos é a oferta de uma escolarização pensada no e para o urbano, que foi implantada no espaço rural e voltada unicamente para a formação de mão de obra, isto é, atendendo a uma demanda da estrutura econômica. Disso resulta toda a precarização, exclusão e negligência para com a escola e os sujeitos do campo. E, consequentemente para a efetividade pedagógica de tais escolas, a precarização e exclusão se dá no sentido literal no que diz respeito ao material humano, às estruturas materiais das escolas e, em certa medida, até mesmo nos conteúdos escolares, uma vez que para os sujeitos do campo, já negligenciados em todos aspectos, devem se conformar com essa estrutura, inclusive no ensino, pois, como se diz popularmente, desde o início das práticas das escolas rurais: “para se trabalhar na roça, não precisa de muito estudo”.

É nesse cenário de precarização, exclusão e marginalização, que nasce o movimento *Por uma Educação do Campo*.

O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse movimento de exclusão e inferiorização de tudo aquilo que é do e para o rural, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na década de 1980, cria em sua estrutura organizacional um setor destinado à educação, que culminará na década seguinte em marcos históricos relevantes para o movimento que mais adiante ficaria conhecido como *Movimento por uma Educação do Campo*. O MST não é o único movimento constituinte desse movimento, mas, certamente, é o que mais contribuiu para sua constituição.

Um marco histórico para tal movimento é a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), organizado por esta em parceria com o MST e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, por sua grafia em inglês). Por ocasião do encontro, é lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, no qual são fixadas as bases do futuro movimento. Apontamentos e princípios relevantes são elencados no documento, dentre os quais destacamos o seguinte excerto:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1997).

Conforme pode ser observado no referido documento, há uma clareza dentro do movimento sobre os problemas vivenciados pelo campo e quais seriam os princípios necessários para a construção de uma sociedade mais justa. Dentre esses princípios, evidencia-se no manifesto a necessidade de pensar uma educação rural – mais adiante do campo – com identidade própria e valorização do campo e dos sujeitos do campo.

Nascida a partir do 1º ENERA, no ano seguinte é realizada em julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, nos quais somaram-se à UNICEF, UnB e ao MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, por sua grafia em inglês). A partir desta conferência é possível afirmar que temos o nascimento de um novo sujeito coletivo: o movimento *Por Uma Educação do Campo*.

A discussão e o debate coletivo promovidos no seio da conferência trouxeram o diagnóstico sobre a educação no campo, indicando os principais problemas vivenciados, quais sejam: i) a escassez de dados no que diz respeito ao tema, uma vez que impacta diretamente na formulação de políticas públicas, por exemplo; ii) índices elevados de analfabetismo; iii) baixo número de matrículas de crianças e adolescentes no ensino fundamental e ensino médio; iv) o aumento de matrículas na educação infantil e, a consequente, necessidade de pensar o tipo e a qualidade de atendimento nessa faixa; v) formação e valorização dos docentes; vi) a escola pública rural como uma escola abandonada, dentre inúmeros outros problemas e questões urgentes (Fernandes, Cerioli, Caldart, 1998).

A partir desse cenário diagnóstico e das problemáticas comuns identificadas, que congregam todos os sujeitos que vivem no e do campo, a proposta que emana da conferência é de pensar que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes, Cerioli, Caldart, 1998, p. 7, grifos dos autores).

Importante salientar que tal concepção incorpora a perspectiva gramsciana de formação integral e na totalidade do indivíduo, incorporando aí todas as dimensões da vida material dos sujeitos (Molina; Sá, 2012), uma virada substancial daquilo que até então era proposto e executado nas escolas do meio rural.

Outro elemento fundamental a se destacar foi a substituição do termo rural, pelo termo do campo, que congrega uma série de atores e sujeitos. Nesse sentido, o documento formulado pelo coletivo afirma:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes, Cerioli, Caldart, 1998, p. 9, grifos dos autores).

A virada não é apenas terminológica. A representação da mudança está muito além de sua nomenclatura. As implicações do reconhecimento formal que se dá adiante é o resultado de uma luta coletiva de inúmeros movimentos sociais (e que apenas começava), em prol de uma educação pensada desde o campo, para o campo e pelo campo. A virada que se busca é também pelo tipo de educação proposta para o campo, uma educação no sentido amplo da palavra, que possibilite o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, articulada com a realidade do campo, voltada para a emancipação dos sujeitos e pensada em uma perspectiva de totalidade.

O que começa a se desenhar a partir da conferência realizada em 1998 é um movimento contra-hegemônico, de construir uma proposta alternativa a do *status quo*, formulada por sujeitos e atores alijados da realidade do campo. Assim, é importante salientar, que toda a construção coletiva de uma proposta por uma educação do campo e para o campo, teve como base o contexto de luta dos movimentos sociais pela terra e pela educação (Molina; Sá, 2012). É importante afirmar que, a partir dessas bases e da soma de movimentos organizados, se consolida um novo movimento, como defende Munarim (2006, p.57) em um dos seus textos sobre o assunto, ao sustentar a:

(...) afirmação da tese de que se constitui no Brasil um “Movimento Nacional de Educação do Campo”, que se contrapõe às históricas políticas de “Educação Rural”. O conjunto dessas reflexões, já analisam o conjunto das ações impulsionadas pelos movimentos sociais, atingem as escolas e as práticas da educação do campo, constituindo-se em si, um movimento, que dá base para avanços legais no contexto da organização escolar.

Nesse sentido, na próxima seção passaremos à análise dos documentos que passam a normatizar a educação do campo enquanto modalidade escolar.

A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA LUTA À MODALIDADE ESCOLAR

A educação rural, inicialmente, fora pensada e projetada para atender interesses alheios ao campo e aos sujeitos dele. Projetada como instrumento de “capacitação” para mão de obra e para o desenvolvimento de um plano nacional de industrialização, a educação rural foi apenas uma transferência daquilo que fora pensado para o urbano.

Desconsiderando quaisquer interesses, necessidades e a própria realidade do campo, a escola rural apresentou inúmeros problemas, que iam desde questões de infraestrutura até o de ausência de docentes que estivessem qualificados para a atividade. São tais problemáticas, aliadas à questão da justiça social, que dão o tom da luta dos movimentos sociais

pela terra e pela educação, que são os responsáveis pelos avanços legais ao longo dos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação enquanto direito social e, portanto, de todos os cidadãos do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, por sua vez, apresenta elementos fundamentais e define as diretrizes para a temática no país. No que diz respeito à educação rural, expressa em seu Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Tal trecho, é o único do documento que faz menção à educação rural, e indica algumas necessidades e especificidades a serem observadas, porém com superficialidade.

Nesse sentido, conforme indicado anteriormente, mudanças significativas ocorrem impulsionadas pelos movimentos sociais, grande parte delas, em razão da articulação nacional que se conformou, a partir do 1º ENERA e da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Assim, a partir da virada do século, uma série de documentos oficiais passam a ser elaborados e constituem um conjunto robusto e essencial para o movimento *Por uma Educação do Campo*. O primeiro desses documentos é o Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), daquele mesmo conselho.

Aprovado em 04 de dezembro de 2001 é um documento relevante, pois apresenta o movimento histórico de exclusão do campo, de inferiorização e invisibilização em relação à cidade. Nesse sentido, aponta a relatora:

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da

totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição das identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas* (Brasil, 2001, p. 18-19, grifos da autora).

Há aqui um reconhecimento, por parte do Estado, uma vez que tal documento é formulado na estrutura do mesmo, da situação histórica de exclusão do campo e de sua relação com o urbano. Ao final de seu parecer, a relatora indica que o mesmo possui um caráter de provisoriedade, e que sua abertura se dará “(...) pela capacidade de (...) universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro solidário e a vida democrática*” (Brasil, 2001, p. 21, grifos da autora).

Após votação unânime de tal parecer, que recomendou a aprovação do texto base para o projeto de resolução, em 03 de abril de 2002, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Documento de referência fundamental para as escolas do campo, a resolução define a identidade da escola do campo a partir de “(...) sua vinculação com questões inerentes à sua realidade (...) e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Brasil, 2002, p. 1).

As diretrizes aprovadas representam, sem dúvidas, importante e emblemático avanço quando tratamos da educação do campo, primeiro, por reconhecê-la e, segundo, por materializar-se no âmbito do Estado, a luta dos movimentos sociais pela terra e pela educação.

Com os desafios que se apresentaram para o cumprimento das diretrizes iniciais, bem como a necessidade de seguir avançando, em fevereiro de 2006 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, no qual foi reconhecida a Pedagogia da Alternância e, por consequência sua orga-

nização didático-pedagógica, para os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (Brasil, 2006).

Nesse mesmo sentido, em 2007 e 2008, foram aprovados respectivamente: i) o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que tratou da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo e, ii) o reexame deste parecer, que contou com a participação de movimentos sociais e outros atores da sociedade e foi aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008. Tais documentos serviram de base e apresentaram a minuta da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, aprovada em 28 de abril daquele ano e que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008b). Em seu Art. 1º a resolução define:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008b).

Temos aqui a definição do escopo do que seria a educação básica na educação do campo, compreendendo todo o percurso desde a educação infantil até a formação no ensino médio, em suas distintas modalidades. Elemento de destaque aqui é a necessidade de avançar até a educação superior. Por outro lado, definem-se os sujeitos da educação do campo, quais sejam todos aqueles do campo e que produzem suas formas de vida a partir dele.

O que temos até aqui é um acumulado de normativas que versam sobre a Educação do Campo, definindo diretrizes e princípios fundamentais ao campo e, que provocam o Estado e seus entes, para sua implementação efetiva. Nesse sentido, projetos, programas e ações foram elaborados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), quais sejam: Programa Saberes da Terra, Plano Nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo, Revisão do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, Fórum permanente de pesquisa em

Educação do Campo, Apoio à Educação do Campo e Licenciaturas em Educação do Campo (Secad, 2007). Essas ações são apenas algumas em um universo de ações nas esferas federais, estaduais e municipais, que aqui elencamos a título de exemplificação.

Como já fora mencionado, as políticas aqui expostas foram demandadas, e em certa medida, construídas por movimentos sociais. O caso mais emblemático é uma política pública voltada para os sujeitos da reforma agrária, e, conseqüentemente, para os movimentos de luta pela terra: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, que é significativo para tais movimentos e para a consolidação da Educação do Campo. A partir do Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, sendo o programa criado, de forma vinculada, à reforma agrária. Em um documento de sete páginas, o decreto traz algumas conceituações, tais como, populações do campo e escola do campo, ao passo que define, em seu Art. 2º, os princípios da educação do campo, quais sejam: i) o respeito à diversidade - em todas as suas dimensões - do campo; ii) construção de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, considerando dentre outros elementos, a articulação com o trabalho; iii) desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, que atendam as especificidades das escolas do campo; iv) construção de projetos e metodologias que estejam em consonância com as necessidades dos estudantes, inclusive, com adequação do calendário escolar aos ciclos produtivos, bem como às condições climáticas e, por fim, v) o controle social da qualidade da educação escolar, com participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010a).

A definição de tais princípios em um documento jurídico, representa um avanço significativo para a luta e o movimento, isto porque, tais princípios reconhecem categorias fundamentais para a educação do campo, tais como: o trabalho, os movimentos sociais, diversidade, identidade do campo, etc.

Esse mesmo decreto, em seu Art. 12, definiu os objetivos do PRONERA, conforme já mencionado, um dos programas basilares da educação do campo. Assim, fica definido que:

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Brasil, 2010a).

Tais objetivos também são fundamentais no bojo do movimento por uma educação do campo, isto porque, ele está articulado a um elemento central: o reconhecimento da educação como ponto fundamental para a luta pela terra e por condições societárias pautadas na justiça social.

Por fim, ainda no escopo de normativas sobre a temática temos, mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 22/2020, que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Basicamente, o parecer faz um apanhado histórico de iniciativas no âmbito da educação do campo, como os CEFFA; de marcos legais; princípios e conceitos da Pedagogia da Alternância, bem como questões referentes à organização escolar, no âmbito dessa proposta pedagógica e, por fim, a comissão relatora recomenda a aprovação das diretrizes curriculares. Com um voto contrário, as diretrizes foram aprovadas pelo CNE/CP, apresentando o projeto de resolução ao final do documento.

Embora temporalmente anterior, o documento oficial que define a Educação do Campo como modalidade não é específico do debate restrito ao campo, trata das normas gerais para da Educação Básica no país, mais precisamente a Resolução CNE/CEB nº 416, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b.)

Esse documento é significativo porque, pela primeira vez alinha a Educação do Campo como modalidade do sistema educativo brasileiro, com uma simples passagem na qual estabelece em seu artigo vinte e sete:

A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tec-

Dessa forma, é possível construir uma estrutura educacional, oriunda dos movimentos sociais, no interior do sistema educacional instituído, estatal, público, com amparo da legislação vigente.

O conjunto de normativas, ações e programas apresentados até aqui, representam relevante avanço para o movimento *Por Uma Educação do Campo*, por outro lado, inúmeros desafios permanecem em aberto.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA SUA CONSOLIDAÇÃO

Os avanços da Educação do Campo, enquanto modalidade, observados ao longo dos últimos anos, em especial, no que tange às regulamentações e instrumentos legais, podem ser vistas como um ponto de chegada por muitos. Porém, compreender que este movimento, contra-hegemônico e de base popular, está imbricado em uma estrutura desigual, possibilita enxergar no movimento dialético, as limitações, os desafios e os caminhos que precisam ser percorridos.

O movimento *Por uma Educação do Campo*, teve conquistas importantes que podemos destacar aqui: i) a mudança da nomenclatura de *educação rural* para *educação do campo* representa não apenas uma virada terminológica, mas simbólica, isto porque, o campo, ao contrário do rural, carrega consigo uma perspectiva muito mais ampla, de trabalho, de sociedade, de identidade, etc.; ii) derivando dessa mudança de nomenclatura, a inserção nos documentos legais apresentados aqui, de sujeitos e categorias relevantes para o movimento, como por exemplo, o trabalho como elemento pedagógico essencial, a totalidade, a identidade do campo e a compreensão das especificidades do campo, não enquanto inferiores, mas enquanto necessidades distintas.

Assim, compreender a educação do campo - como projeto, como modalidade, mas também e, principalmente, como uma categoria em constante movimento, implica em reconhecer os desafios e obstáculos que se apresentam, como fruto do movimento contraditório e dialético.

Frente a essa definição, reside o primeiro desafio para a efetivação da Educação do Campo, com todos os seus pressupostos, no sistema formal de ensino. Vale lembrar, que há no Brasil, milhares de escolas que estão no campo, no interior do sistema educacional formal, que carregam ainda, todas as características da educação rural. São escolas que, na maioria dos casos, mudaram suas nomenclaturas, mas essencialmente não adotaram todos os elementos que constituem o chamado movimento de Educação do Campo. Em certos casos, tais escolas nem conhecem o significado da mudança de nomenclatura. Assim, um primeiro desafio é, efetivamente, evidenciar o significado da mudança da nomenclatura que exige uma mudança de postura ética, social, pedagógica e política da realidade escolar. A superação desse desafio, por muitas vezes esbarra em uma barreira ideológica, imposta socialmente, na qual a criminalização dos movimentos sociais é imperativa. Há uma negação do princípio educativo do movimento social, e, conseqüentemente, uma resistência aos princípios do movimento de educação do campo, que forjou tal categoria.

Dessa maneira, uma ação a ser perseguida é justamente, a superação efetiva das características negadas na prática da educação rural, em escolas que ainda as mantêm, em síntese, é a materialização da educação do campo nessas escolas. E, uma vez que tal materialização é prevista formalmente no arcabouço legal, é função do Estado promover ações para a consolidação da Educação do Campo, o que não ocorrerá sem uma efetiva ação ou pressão da sociedade civil, movimentos sociais ou órgão estatais que auxiliaram na constituição do movimento de educação do campo, como as universidades, por exemplo.

Assim, se por um lado, observamos ao longo dos últimos anos avanços importantes, por outro também experimentamos dificuldades em implementar certas diretrizes, como por exemplo, do ponto de vista estrutural, a ausência de investimentos por parte do Estado, que resultou em um enfraquecimento ou fechamento de muitos programas. Outro ponto a ser destacado é a dificuldade de compreender a especificidade do campo, como uma necessidade e não como uma medida de tratamento diferenciado. É muito comum, discursos no sentido de que o tratamento diferenciado dispensado à educação do campo, implicaria em diferenças de tratamento e condições de igualdade com as demais modalidades

educacionais. É sem dúvidas, um argumento vazio, que se esconde sob o manto da pretensa igualdade universal, mas, na verdade, carrega um discurso de poder e de ocultação das minorias.

Essa dialética identitária e material, carrega o limite mais intenso para a consolidação da Educação do Campo como modalidade. Os sujeitos do campo necessitam de uma estrutura digna: escolas estrutural e tecnologicamente adequadas, estradas e acessos operacional, capacitação efetiva para seus recursos humanos, material pedagógico adequado às realidades locais, para, inclusive afirmar a sua identidade. A modalidade deveria garantir tais elementos, além de uma particularidade salvaguardada para o funcionamento efetivo de tais estruturas: a ruptura com a hegemonia do sistema educacional de massas, que não admite uma escola camponesa pequena, com poucos estudantes.

Por fim, é inegável que a previsão legal e a mudança de nomenclatura representaram um grande passo no trajeto da construção para a Educação do Campo, porém o hiato entre aquilo que está escrito e o que está posto na realidade é enorme. A mudança terminológica não é suficiente, é preciso avançar no fortalecimento das ações que até aqui tem resistido, mas é preciso avançar principalmente na sedimentação da educação do campo enquanto um projeto, mais que educacional, de vida, que se propõe humano, emancipatório e pautado na justiça social.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001 - Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Parecer CNE/CEB nº 1/2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2007). *Parecer CNE/CEB nº 23/2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2008a). *Parecer CNE/CEB nº 3/2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Salvador: MEC/CNE.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2008b). *Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: MEC/CNE.

Brasil. (2010a). Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2010b). Resolução nº 4/2010 – *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Parecer CNE/CP nº 22/2020 - Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior*. Brasília: MEC/CNE.

Damasceno, M. N.; Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30, (1), 73-89. Disponível em: <<https://is.gd/CyZdG>>.

Fernandes, B. M.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (1998). *Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Texto para debate*. Brasília.

Fernandes, B. M.; Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In: Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. A. de. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

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

Molina, M. C.; Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In: Caldart, R. S. et al. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Mora, L. G. (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. Disponível em: <<https://is.gd/RfYBTQ>>.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1997). *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. Brasília: 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Disponível em: <https://is.gd/0hefPE>.

Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*, Santa Maria, 33, (1), 57-72. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/19/pdf_1>.

Neto, L. B. (2016). *EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo*. Uberlândia: Navegando Publicações.

Pereira, C. N.; Castro, C. N. (2021). *Educação no Meio Rural: Diferenciais entre o Rural e o Urbano*. Brasília: IPEA.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In: Caldart, R. S. et al. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Secad. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA¹

Zoia Prestes²

Resumo: O texto apresenta, com base em ideias de Lev Semionovitch Vigotski, uma análise do conceito de desenvolvimento humano e sua importância para pensar a organização do trabalho na escola que, atualmente, foca apenas na aprendizagem. São destacados três trechos de obras do pensador soviético, um dos representantes da pedagogia socialista, que possibilitam evidenciar a concepção de desenvolvimento para teoria histórico-cultural, que se contrapõe às teorias vigentes em sua época, e defende que um dos fatores fundamentais que impulsiona o desenvolvimento são as relações sociais estabelecidas com o meio que cerca a criança.

Palavras-chave: Vigotski, desenvolvimento, escola.

O título da mesa apresenta duas questões que, incansavelmente, suscitam reflexões e preocupações para quem, direta ou indiretamente, está implicado com a função social da escola. Entretanto, é bem mais comum enfrentarmos debates que tratem da aprendizagem na escola do que do desenvolvimento humano, atribuindo à aprendizagem um poder quase absoluto no trabalho pedagógico. Em tempos de Inteligência Artificial, parece-me que a questão de organização do trabalho na escola torna-se ainda mais preocupante para que seja autenticamente um ambiente que possa favorecer a curiosidade, o saber significativo e a autonomia. A escola, ao continuar orientando-se por padrões rígidos com currículos, atividades e comportamentos, numa rotina artificial, com objetivos de controle do outro, seguirá fragilizando as relações humanas, aprofundando um Projeto que visa à competição, à manutenção da lógica do mercado, privilegiando o individualismo em detrimento de ações coletivas (TUNES, 2011).

Pretendo analisar o conceito de desenvolvimento humano e refletir, concomitantemente, sobre a organização do trabalho na escola. Minha

¹ Texto apresentando na Mesa Redonda do evento **IV Seminário Internacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas** com o *Desenvolvimento Humano e organização do trabalho pedagógico da escola*, ocorrido em 17 de julho de 2023, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Cascavel.

² Zoia Ribeiro Prestes: Doutora em Educação, atualmente é Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF/Niterói/RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/1927800358488148>

análise terá por base a teoria histórico-cultural soviética, em especial, os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, que colaboram com a discussão que está proposta.

É importante destacar que um dos fundamentos da teoria histórico-cultural é o materialismo histórico-dialético, que abre, diante da ciência pedagógica, a possibilidade de oferecer base científica às questões educacionais mais importantes e comprova que a origem das ideias e teorias sociais deve ser buscada não nas próprias ideias e teorias, mas nas condições materiais de vida da sociedade. Ao estabelecer que a consciência social está condicionada à existência social, o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels revela a natureza social da educação e seu caráter histórico de classe.

Nesse sentido, é importante destacar que os estudos de Vigotski foram forjados num momento muito específico da Rússia e, posteriormente, da União Soviética, quando estava em curso a estruturação de um novo projeto de sociedade e, conseqüentemente, um projeto de educação totalmente inovador que gestou o que, hoje, costumamos denominar de pedagogia socialista. Portanto, é importante salientar que Vigotski é parte integrante da pedagogia socialista, pois, seus estudos estão intimamente relacionados às tarefas do projeto de educação da nova sociedade que estava sendo erigida.

Segundo a professora e estudiosa da obra de Vigotski, Tamara Lifanova, o conceito **desenvolvimento** é o que mais está presente na obra do pensador (PRESTES, 2021). Vou apresentar alguns trechos de textos de Vigotski com a intenção de suscitar algumas reflexões que ajudam a refletir sobre o tema da nossa mesa.

1. No texto “O conceito *da idade pedagógica*” (VIGOTSKI, 2001, p. 152), Vigotski diz: “<...> o desenvolvimento não é uma simples função do tempo imutável proporcionalmente em relação à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança no desenvolvimento transcorrido não corresponde diretamente ou indiretamente ao tempo transcorrido cronologicamente. O desenvolvimento é uma função complexa do tempo que guarda relação entre seu fluxo e as circunstâncias muito complexas e extremamente específicas e inconstantes. A marcha do desen-

volvimento infantil de forma alguma lembra a regularidade e o etapismo do movimento do ponteiro do relógio que conta o tempo. O processo de desenvolvimento se difere por um caráter **rítmico** e **cíclico** no seu fluxo. Ele não se apresenta como um movimento em uma única linha reta, mas lembra muito mais o de uma linha ondulada; são elevações e declínios que podem simbolizar o caráter rítmico desse processo que nunca transcorre no mesmo tempo, mas que, constantemente, revela uma alternância rápida e vagarosa, intensiva e fraca de períodos, de movimentos progressivos e regressivos. Por força disso, a organização no tempo do desenvolvimento infantil revela-se extremamente complexa. Um ano no desenvolvimento nunca é igual, por seu significado, a outro ano” (grifos meus).

É possível encontrar, nessa passagem, uma definição muito clara do que é desenvolvimento para o autor. É uma concepção que contraria diferentes teorias, para as quais desenvolvimento é “uma simples função do tempo imutável proporcionalmente em relação à quantidade de anos vividos pela criança”. Ou seja, para estudos que defendem essa visão, a idade é um dos fatores mais importantes e o desenvolvimento ocorre independentemente das condições sociais, históricas e culturais, seguindo uma linha reta e progressiva, obedecendo determinadas etapas padrões, como se fosse um relógio.

Em oposição à essa visão biológica de desenvolvimento, Vigotski apresenta a ideia de desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural e diz que o desenvolvimento humano, diferentemente de outros processos, possui uma organização cíclica e complexa no tempo, isto é, não coincide com a contagem cronológica do tempo e o ritmo do desenvolvimento não coincide com o ritmo do tempo (VIGOTSKI, 2018). Um mês na vida de um bebê e de uma criança de 4 ou 5 anos, do ponto de vista astrológico, é um mês – tem 28 (29), 30 ou 31 dias, mas do ponto de vista do desenvolvimento humano tem um significado diferente, “o valor de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento” (Idem, p. 19).

Para Vigotski, desenvolvimento é algo muito complexo, que envolve determinantes sociais, culturais e históricas, alternando com momentos intensos e vagarosos. Neste sentido, quando falamos de desenvolvimento

humano, é preciso ter em mente a complexidade e especificidade individual de cada ser. É possível até estabelecer certa referência estatística em relação ao desenvolvimento infantil, por exemplo, mas, de acordo com Vigotski, é apenas uma referência para podermos organizar a intencionalidade de nossas ações na organização da situação social de desenvolvimento que se configura num conjunto de relações significativas para a criança, em cada período do seu desenvolvimento (BEREJKOVSKAIA, 2021), ou seja:

(...) o meio social pode permanecer o mesmo (com as mesmas pessoas, por exemplo), mas a essência das relações que são estabelecidas altera-se, depende de aspectos relacionados à posição que a criança ocupa num determinado momento no meio no decorrer do tempo. Na medida em que uma criança se desenvolve, seu círculo de relações de convivência amplia-se; uma criança de dois anos não é mais um bebê, totalmente dependente do adulto (PRESTES, SILVA, TUNES, 2023, mimeo).

Então, o mais importante não é o desenvolvimento de acordo com os anos que a criança tem cronologicamente, isso é um dos aspectos de referência, o relevante é a posição que a criança ocupa nas relações que são estabelecidas com o meio que a cerca.

2. No texto *Desenvolvimento da personalidade e a visão de mundo da criança* (VIGOTSKI, 1983, p. 314), Vigotski diz: “A essência do desenvolvimento cultural <...> consiste no fato de o homem dominar os próprios processos de comportamento e uma premissa imprescindível para essa maestria é a formação da personalidade. Portanto, o desenvolvimento de qualquer função é sempre derivado da e condicional à personalidade como um todo”

Essa segunda passagem apresenta dois conceitos importantes para o debate: **personalidade e domínio**. De acordo com o estudioso da teoria histórico-cultural, Guennadi Kravtsov, Vigotski afirmava que a velha psicologia não poderia apresentar corretamente o problema da personalidade, porque ela não conhecia os estudos das funções psíquicas superiores. A diferença substancial entre as funções elementares e superiores é o ato voluntário:

Os processos psíquicos elementares são involuntários, impulsivos, parecem transcorrer independentemente, por si sós e já estão presentes no recém-nascido. Os processos superiores são voluntários, conscientemente dirigidos e se formam na ontogênese, seguindo a lógica das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança (KRAVTSOV, 2001, p. 162).

Ou seja, as funções psíquicas superiores emergem no processo de desenvolvimento, são culturais, voluntárias, isto é, o emprego ativo pela pessoa de instrumentos-meios é o modo de domínio dos processos naturais e a transformação delas em superiores, culturais. O domínio do comportamento é uma premissa para a formação da personalidade. Ou seja, a criança é um sujeito ativo no processo de desenvolvimento, pois a relação da criança com os adultos, a convivência, não é apenas um fator puramente externo que colabora com o desenvolvimento das crianças e sim a fonte do desenvolvimento infantil.

A educação da criança pressupõe a responsabilidade que nós, adultos, temos diante de nós seres humanos que estão chegando a esse mundo. Segundo Smirnova (2022, p. 32), para algumas teorias a relação das crianças com os adultos (sua sensibilidade e compreensão) apenas facilitam a compreensão de normas sociais ou reforçam um determinado comportamento, ajudando a criança a se submeter a influências sociais. Assim, o desenvolvimento psíquico é visto como um processo gradual de adaptação social a condições externas à criança. Por exemplo, para uma determinada teoria essa adaptação é a superação de impulsos instintivos inatos ou reforço de um comportamento socialmente aceito; ou amadurecimento de estruturas cognitivas que submetem a si as tendências associativas e egocêntricas da criança. Nessas concepções, o resultado da socialização e da adaptação é que a natureza da criança se transforma, se reestrutura e se submete à sociedade.

Para a teoria histórico-cultural de Vigotski, o mundo e os adultos que cercam a criança não se contrapõem a ela e não reestruturam sua natureza, mas são condições organicamente necessárias para o desenvolvimento humano. A criança não pode viver e se desenvolver fora da sociedade e, desde seu nascimento, está envolvida nas relações sociais e, quanto menor a criança, mais social é (VIGOTSKI, 2004). O desenvolvimento para

a teoria histórico-cultural, como visto na primeira citação da obra do pensador, não é linear e pressupõe o surgimento do novo, comparando o desenvolvimento da criança sempre com o dela mesma e não com o de seus colegas coetâneos.

Nesse ponto, gostaria de ressaltar a importância que o desenvolvimento da fala tem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (aquelas funções com as quais não nascemos e se desenvolvem no curso do nosso desenvolvimento humano, ou seja, as funções culturais: pensamento lógico, pensamento verbal, memória e atenção voluntárias, entre outras). O desenvolvimento delas está em estreita relação como a fala da criança, que é o meio psicológico fundamental de sua relação de convivência com as pessoas que a cercam, um meio fundamental da atividade coletiva social da consciência infantil.

Vigotski diz:

A fala liberta a criança de impressões diretas sobre o objeto e possibilita que ela possa ter uma representação de certo objeto que não está no seu campo de visão, podendo pensar nele. Com o auxílio da fala a criança se liberta do poder de impressões diretas, ultrapassa seus limites e poder expressar com palavras o que não coincide com a definição exata dos objetos reais ou de representações correspondentes. Isso possibilita a ela se relacionar livremente na esfera das impressões que são definidas com palavras (VIGOTSKI, 2006, p. 117-118).

Tal compreensão do processo de desenvolvimento psíquico põe em primeiro plano o papel da convivência do adulto com a criança. Apenas um adulto que convive e estabelece uma relação de convivência com a criança pode ser um mensageiro da cultura, seu transmissor. Ou seja, o adulto não é mediador, mas uma pessoa concreta, faz parte do meio que é vivenciado pela criança (que, por acaso, não é neutro), o adulto tem um papel primordial para o desenvolvimento da criança, a transformação das funções elementares em superiores não se dá de modo espontâneo, mas com a instrução, a educação, ações intencionais.

Vale ressaltar que conviver não é uma simples comunicação ou troca de informação (KRAVTSOV, 2001, p. 167), mas, precisamente, uma identificação, uma “comunhão” (união comum) que não significa

a diluição de si em um outro, mas “a aquisição do seu “eu” por meio do encontro e reconhecimento do outro “eu”, ou seja, de sua personalidade.

3. E o último recorte é do texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança* (VIGOTSKI, 2021), em que o autor afirma: “No seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural. No desenvolvimento do comportamento da criança, deve-se, assim, distinguir duas linhas principais. Uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsicamente ligada aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento”.

Ao afirmar que existem duas linhas de desenvolvimento psicológico – a natural (biológica) e a cultural, Vigotski destaca que elas “se fundem de tal modo que é difícil distingui-las e acompanhar cada uma em separado” (2021, p. 79). Entretanto, ainda hoje, uma boa parte de teorias, tanto na educação, como na psicologia, compreendem desenvolvimento humano apenas como continuidade da evolução natural, ou seja, como apenas expansão daquilo que já está contido no ser humano desde o nascimento. Se assim fosse, nenhuma ação pedagógica seria necessária. O desenvolvimento cultural consiste em mudanças complexas e radicais do comportamento, ou melhor, como afirma Vigotski, “o processo de educação é um processo psicológico” (2003, p. 41), pressupõe a possibilidade de emergência de novas formas de conduta por meio de domínio das funções psíquicas superiores.

Neste sentido, podemos sistematizar essas três passagens da obra de Vigotski e extrair delas o que nos interessa para pensarmos a organização do trabalho na escola.

Em primeiro lugar, o foco não deve ser na aprendizagem, mas no desenvolvimento. O conteúdo do que se deseja ensinar, ou seja, o conhecimento, não deve ser o objetivo principal da ação educativa. Isso não quer dizer que ele não seja importante. O conhecimento é um meio para

o desenvolvimento, que, nas palavras do Vigotski, é “uma função complexa do tempo que guarda relação entre seu fluxo e as circunstâncias muito complexas e extremamente específicas e inconstantes.” Por isso, qualquer projeto que imponha e dite quando (em que idade), o que (conteúdo pré-estabelecido) e quanto (quantidade) cada estudante deve aprender (tendo em vista competências e habilidades) estará na contramão das ideias da teoria histórico-cultural. Pois, para ela, o conhecimento é um meio para o desenvolvimento e, se desenvolvimento é mudança de comportamento por meio de uma ação intencional, organizando o ambiente social de desenvolvimento, estamos falando de uma ação educativa, que possibilite a formação de uma consciência crítica da realidade.

Como adultos e professores temos a responsabilidade de organizar intencionalmente o ambiente social de desenvolvimento, pondo à disposição das novas gerações o que a humanidade criou ao longo da história. Tudo isso criado artificialmente constituiu a cultura humana que o ser humano criou, ao transformar seu meio em que vive, transformou a si mesmo. Desse modo, os processos educativos retiram o indivíduo de um estado primitivo e o tornam humano, principalmente, por intermédio das relações que estabelece com as pessoas e o mundo.

O professor, organizador do ambiente social de desenvolvimento, além de conhecer as especificidades individuais de seus alunos, precisa deixar de ser, como afirma Vigotski em 1926, um “simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos”, pois, agindo assim ele pode com êxito ser substituído “por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão” (VIGOTSKI, 2003, p. 296), ou, pensando nos dias de hoje, pela Inteligência Artificial. E uma sociedade dirigida e orientada por uma máquina está fadada à sua desumanização.

E para finalizar, para aqueles que nos chamam de doutrinadores, gostaria de dizer que, segundo Marx e Engels, nós, comunistas não inventamos as influências da sociedade sobre a educação; nós somente mudamos o caráter da educação e a arrancamos das influências da classe dominante (MARX e ENGELS, 2005).

REFERÊNCIAS

BEREJKOVSKAIA, Elena Lvovna. **Kulturno-istoricheskaia psiologuia razvitia. Uchebnik dlia Vuzov** [Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. Livro para as Universidades]. Moskva: Iurait, 2021.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch. *Psiologuitcheskije sredstva litchnosti* [Os meios psicológicos da personalidade]. Em: PETUROVA, I. A. (org.). **Kulturno-istoricheskaia psiologuia razvitia** [A psicologia histórico-cultural do desenvolvimento]. Moskva: Smisl, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

PRESTES, Zoia. **Vigotski: presença e atualidade em entrevistas**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

PRESTES, Zoia; SILVA, Roberto Ribeiro da; TUNES, Elizabeth. **Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente**. Mimeo, 2023.

SMIRNOVA, Elena Olegovna. *Problema obschenia rebionka i vzroslogo v rabotar L. S. Vigotskogo i M. I. Lissinoi* [O problema de convivência da criança com adulto nos trabalhos de L. S. Vigotski e M. I. Lissina]. Em: **Psiologo-pedagoguitcheskije issledovania dochkolnogo detstva** [Investigações psicológicas e pedagógicas da infância pré-escolar]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 2022.

TUNES, Elizabeth. *É necessária a crítica radical à escola?* Em: TUNES, E. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 9-13.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Razvitie litchnosti i mirovozzrenia rebionka* [O desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo da criança]. Em: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sochineni. Tom tretii**. Moskva: Pedagoguika, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Poniatie o pedologuitcheskom vozraste* [O conceito de idade pedológica]. Em: VIGOTSKI, L. S. **Lektssi po pedologuii** [Aulas de pedagogia]. Ijevsk: Izdatelski dom, 2001, p. 152-157.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psiologuia razvitia rebionka* [A psicologia do desenvolvimento da criança]. Moskva: Eksmo, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Lektсии po psiologuii** [Aula de psicologia]. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo Soiuz, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *O problema do desenvolvimento cultural da criança*. Em:
VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São
Paulo: Expressão popular, 2021.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL FRENTE A LOS NUEVOS DESAFÍOS SOCIO PRODUCTIVOS Y AMBIENTALES

Dominique Demellenne¹

Resumen

En consideración a las profundas transformaciones que experimentan las sociedades en su conjunto, y de manera particular el sector rural, este artículo postula reflexiones imperativas acerca de la urgencia de una transformación profunda en las propuestas educativas dirigidas a dicho sector. Los cambios tecnológicos están operando una importante reconfiguración de los modos de producción y de educación. Son nuevos desafíos, las zonas rurales, lejos de quedarse aisladas de estas dinámicas, se han transformado en epicentros de considerables inversiones, cambios productivos y especulaciones vinculadas a la gestión de recursos como la tierra y el agua.

La realidad del mundo rural comunitario, que ha sido la base tradicional de las propuestas educativas implementadas en pequeñas escuelas, está desvaneciéndose. Es imperativo no solo reconocer estos cambios, sino también comprender las dinámicas que atraviesan las políticas educativas, con el fin de conferir una nueva centralidad a la educación rural.

El texto reflexiona sobre los saberes y competencias que deberían proporcionar las nuevas ofertas educativas a los jóvenes rurales como herramientas esenciales para poder desempeñar un papel activo en estos contextos en evolución. En esta perspectiva se hace referencia al hecho que la escuela rural, mediante la movilización de aportes pedagógicos innovadores, podría erigirse como un laboratorio de análisis y experiencias colaborativas. Su función sería la de entender los desafíos actuales, diseñar alternativas y articularlas en las perspectivas de una sociedad globalizada.

Tras una breve descripción teórica, las conclusiones instan a dirigir la educación rural hacia los desafíos emergentes del siglo XXI, tales como la preservación del medio ambiente, la producción y consumo de alimentos de calidad, la creación de nuevos espacios de convivencia, entre otros. En este contexto, se vislumbra la necesidad de una educación rural que no solo responda a las transformaciones contemporáneas, sino que también contribuya activamente a la construcción de un futuro sostenible y equitativo.

Palabras clave: educación rural, mundo rural, transformación.

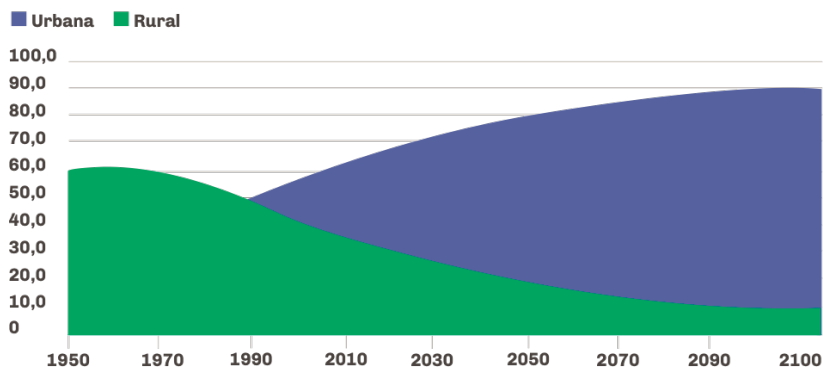
¹ Doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Lovaina - Bélgica. Docente investigador especialista en políticas educativas. Investigador categorizado PRONII nivel II e investigador asociado al Centro de Estudios e Intervención Sociológica (CESIR) de la Universidad de San Luis Bélgica. Fue diseñador y coordinador del proyecto de fortalecimiento de la reforma educativa paraguaya “Escuela Viva Hekokatuva” - MEC (2000-2007). Colaboró con la Universidad Columbia (USA) para la realización de 12 investigaciones para el diseño del Plan de Transformación Educativa en Paraguay.

INTRODUCCIÓN

A fines del siglo pasado, en Paraguay, el 70% de las instituciones educativas y la mitad de la matrícula estudiantil se situaban en las zonas rurales. En el año 2022, la matrícula estudiantil rural descendiendo al 32%, y aproximadamente el 37% de las escuelas paraguayas registran una matrícula inferior a 50 alumnos. Este cambio radical en la distribución de la matrícula y la cantidad de estudiantes por institución educativa es el reflejo una profunda alteración en la dinámica demográfica y económica del país. La transición hacia un modelo de producción agroindustrial ha ejercido una influencia significativa en la migración de la población rural hacia entornos urbanos. El descenso de la matrícula estudiantil en las zonas rurales señala un reto substancial para la continuidad de las instituciones educativas en estos contextos, especialmente aquellas que cuentan con un número reducido de estudiantes.

Este panorama demanda una mirada reflexiva y la formulación de estrategias educativas que se ajusten a las nuevas realidades. La comprensión de estos cambios, no solo en términos cuantitativos sino también cualitativos, resulta fundamental para abordar las necesidades educativas de las comunidades rurales en el contexto actual de Paraguay.

Figura 1: Distribución relativa de la población de 15 a 29 años de edad según área de residencia, Paraguay, 1950 a 2100



Fuente: UNFPA y BID (2023).

Los datos relativos a la educación rural en Paraguay reflejan de manera elocuente los cambios demográficos acontecidos en el país. La Figura 1 destaca que, antes de los años noventa, la mayoría de la población paraguaya residía en las zonas rurales. Sin embargo, esta dinámica se ha revertido con el transcurso del tiempo, llegando a una situación actual en la que el 65% de la población habita en entornos urbanos. Además, se estima que para el año 2100, únicamente el 10% de la población permanecerá en las zonas urbanas. Son proyecciones diferentes factores podrían modificar estos procesos migratorios como se observa actualmente en países como Chile o Estados Unidos.

A lo largo de este proceso, el ámbito rural ha sido caracterizado como un espacio de escaso desarrollo, y las escuelas rurales han sido percibidas como de menor calidad, evidenciando índices elevados de repitencia y deserción escolar, docentes menos capacitados, entre otros aspectos. Durante el diagnóstico preparatorio al diseño de la reforma educativa de 1993, la mayoría de estas escuelas fueron etiquetadas como “escuelas de alto riesgo educativo”, alimentando la creencia errónea de que estas pequeñas instituciones representaban un modelo obsoleto y costoso.

Es crucial comprender que esta situación no se derivaba de la estructura intrínseca de las escuelas rurales, sino más bien de la falta de pertinencia en los programas educativos y las estrategias de apoyo implementadas en estos centros educativos. Con excepción de algunas experiencias localizadas, el Ministerio de Educación y Ciencias no abordó de manera adecuada las realidades de las zonas rurales. Como señala Demellenne (2005), esta desatención contribuyó a la persistencia de desafíos educativos en dichas áreas:

En su diseño la reforma educativa no contemplaba el tema de la educación rural, la propuesta educativa era la misma para todas las escuelas del país. Es a partir del inicio del siglo XXI que se puede observar una progresiva toma de conciencia sobre la importancia de una política educativa rural en Paraguay y la construcción de una respuesta adecuada a una realidad “atípica”, al nivel de la región, por su situación socio lingüística y multicultural” (Demellenne 2005: 392).

Esta búsqueda de una repuesta pertinente duró poco tiempo, actualmente el sistema educativo paraguayo no cuenta con un programa de educación rural, y menos una propuesta para las escuelas plurigrado que como lo vimos representan el 37% de las instituciones escolares del país.

MUNDOS EN PLENA MUTACIÓN.

No existe una única expresión de ruralidad, sino varias. En el extenso territorio de Paraguay, algunas regiones mantienen su estructura comunitaria, alejada de las realidades urbanas y tecnológicas. De hecho, elementos significativos de esta cultura comunitaria perduran en una parte considerable de la población. En un país donde apenas el 30% de sus habitantes posee un seguro médico, aquellos que sufren un percance o enfermedad encuentran respaldo en la solidaridad de sus vecinos mediante apoyos comunitarios. En las culturas rurales comunitarias, la tierra se percibe como un ente vivo, la esencia de la cultura (o “ñande reko” en guaraní), estableciendo una relación de armonía y equilibrio que se manifiesta a través del concepto de tranquilidad. Este estado implica un equilibrio emocional y relaciones positivas con los demás y el entorno.

Sin embargo, esta tranquilidad se ve afectada por el contacto con la cultura urbana y de consumo. La tierra pierde su sentido vivo y cultural para convertirse en un objeto de extracción y especulación, desligándose de nuestra esencia para ser dominada y explotada. No solo el sistema productivo se ve transformado, sino también las culturas y las formas de interacción social.

Recientemente, especialmente tras la pandemia de COVID-19, han emergido nuevos escenarios. Gracias a las nuevas tecnologías, las zonas rurales se conectan al resto del mundo. Frente a los riesgos sanitarios y los cambios climáticos, estas zonas se presentan nuevamente como un espacio seguro y de mejor calidad, pero también como un entorno que debemos preservar. Desde la perspectiva económica, surge la idea de una producción sostenible, y desde la perspectiva sociocultural, la necesidad de un cambio que abarca diferentes matices, desde la desaceleración, la bifurcación ambiental hasta la revolución verde.

La Tabla 1 sintetiza estos cambios de perspectiva, que no siguen una línea recta, sino que resultan de tensiones entre distintas formas de concebir la relación con la tierra y el medio ambiente. El mundo rural se configura como un espacio plural y dinámico en plena redefinición, y, por ende, la educación rural debe acompañar y adaptarse a este proceso en constante evolución.

La escuela rural como factor de reproducción o de cambio cultural, se ve afectada por estas diferentes visiones. Según Miguel Reccio (2018):

La escuela rural es un concepto difuso y difícil de acotar según el contexto geográfico en el que nos encontremos (...). La escuela rural constituye un elemento indispensable de fijación de la población en entornos deprimidos demográficamente. (Reccio 2018: 11).

Tabla 1 – Transformaciones culturales, del sentido de la tierra y del medioambiente.

Cultura Comunitaria	Cultura urbana de consumo	Culturas del cuidado del medioambiente
Territorio Tierra como ser vivo	Tierra Como ser muerto	La cuestión de la habitabilidad del planeta
Sentido cultural	Sentido economico	Sentido Patrimonial
Equilibrio Rotación	Extracción Especulación	Recuperar Respectar
Dialogo con la naturaleza Autoconsumo	Dominio de la naturaleza Agroindustria	Economía verde Bifurcación ambiental

En sus cimientos, la educación rural, aún no institucionalizada, se configura como una educación de naturaleza comunitaria, arraigada en el entorno cotidiano de los niños y niñas. Este enfoque les permite explorar, comprender y aprender de su contexto mediante la observación y la activación de sus distintos sentidos. Educar no consiste solo en la transmisión de saberes sociales y técnicos, sino especialmente en la impartición de valores que buscan fomentar un sentido de pertenencia e identidad. Su esencia no radica exclusivamente en el conocimiento, sino en la sabiduría que entrelaza saberes, emociones y valores. Es así que los

Pueblos Indígenas del Paraguay lo definen como un proceso holístico que articula: Territorio - Espiritualidad - Identidad - La relación con la Naturaleza - Un sistema de organización propia - Reciprocidad.

En este contexto inicial, surgieron las escuelas o la educación institucional, sin lograr inicialmente convencer por completo a las familias. En Paraguay, para una parte importante de los niños/as y más bien de las zonas rurales, el tiempo destinado a la educación escolar es limitado (4 horas al día). Lo que significa que familia y la comunidad siguen ocupando un lugar preeminente en la socialización de estos niños y niñas. Escuela y familia se articulaban en un mismo proyecto educativo.

Con la transformación de los modos de producción y de las formas de vivir, la escuela adquiere un nuevo rol como herramienta para la movilidad social y, en muchos casos, como medio para la migración. La agricultura familiar se percibe como sacrificada, y los padres aspiran a que sus hijos e hijas adquieran nuevas competencias para acceder a empleos administrativos o urbanos.

En este proceso de cambio, la lengua oficial se impone sobre las lenguas de las comunidades, los manuales escolares transmiten una visión idealizada de la ciudad y la modernidad. Los conocimientos científicos y racionales rempazan a la sabiduría, y la escuela promete nuevas oportunidades laborales y el acceso a la sociedad de consumo. Este cambio en la dinámica educativa rural no solo refleja una transformación en los métodos de enseñanza, sino también en las aspiraciones y percepciones que guían las decisiones educativas de las comunidades rurales en el contexto cambiante de Paraguay. Las escuelas rurales de pequeño tamaño, a veces con un solo docente, parecen quedar rezagadas, cerrándose gradualmente y dando paso a centros educativos mas grandes y mejor equipados. A pesar que este proceso se ve frenado en Paraguay, por el mal estado de los caminos y la ausencia de transporte escolar, en este caso algunas familias optan por mudarse en búsqueda de una escuela de mejor calidad.

Tabla 2: Transformación de los tipos de educación y de los saberes priorizaos

Educación Comunitaria	Educación Institucional	Educación de las sociedades del conocimiento
En el entorno	En un espacio y tiempo definido	Mundo virtual IA
Empírico - observación - utilizando todos los sentidos	Abstracto - Escritura - Utilizando solo la vista	Transforma el acceso al conocimiento - nuevos procesos cognitivos
Tradición Saberes sociales Espiritualidad	Modernidad Conocimientos científicos Racionalidad - Objetividad	Sociedad Liquida Flexibilidad - creatividad
Sabiduría: saberes y valores Integración comunitaria	Conocimientos Formación profesional Selección	Aprender algo relevante

Estos cambios en los modelos educativos, reflejados en la tabla 2, indican que actualmente las crisis en dichos modelos son recurrentes, y la producción acelerada de conocimientos está obligando a las sociedades en una dinámica de cambios constantes. A través de Internet y los teléfonos móviles, los jóvenes rurales se sumergen en la cultura global, generando nuevas aspiraciones y formas de vida. No obstante, estas tecnologías también representan una oportunidad para superar el aislamiento de las comunidades rurales. Aquellos que se vieron obligados a abandonar sus estudios debido a la distancia encuentran en la formación virtual nuevas posibilidades. Los pequeños rincones de lectura en las escuelas se ven complementadas con bibliotecas y una amplia gama de recursos virtuales. Con estos nuevos recursos, los jóvenes de las escuelas rurales pueden embarcarse en investigaciones sobre una variedad de temas que les motivan.

Estos nuevos contextos, en cuanto a las posibilidades de acceso al conocimiento, pueden ser una oportunidad para repensar la educación rural, basándonos en las primeras experiencias de pedagogía activa desarrolladas, entre otros, por Celestin Freinet. El tamaño reducido de las

escuelas rurales y sus interacciones con el entorno pueden transformarse en ventajas para implementar nuevas propuestas educativas centradas en la colaboración, la pedagogía del proyecto, entre otras. En estas nuevas propuestas educativas, se prioriza la colaboración, mediante comunidades de aprendizaje, la investigación y la resolución de problemas concretos a través de proyectos. La conexión con el contexto permite a los estudiantes desarrollar conocimientos relevantes y aplicables a sus vidas cotidianas.

Al examinar la situación de la educación rural desde la perspectiva de las políticas educativas (tabla 3), podemos observar que en una primera etapa estas buscaban, a través de programas de instrucción pública, asimilar a los estudiantes rurales a la cultura nacional mediante la enseñanza de la lengua oficial, la historia oficial y otros contenidos. En los casos más favorables, los docentes tenían cierta libertad para ajustar parte de los contenidos a los diversos contextos. Posteriormente, surgieron los programas de educación intercultural, como el caso de Paraguay con la Educación Intercultural Bilingüe (EBI). Estos programas propusieron iniciar los procesos de alfabetización desde la lengua y cultura de las comunidades de los estudiantes para luego ponerlas en diálogo con otras culturas. Finalmente, en 2007, en la educación indígena paraguaya, surgió la posibilidad de que cada Pueblo tuviera autonomía para definir sus propios currículos.

Tabla 3: Cambios en las políticas de educación rural

	Curriculum	El alumno	El docente	Relación al conocimiento
Asimilar	Un curriculum nacional	Asimila contenidos	Enseña - adecua	Conocer Explicar
Dialogar	Programas intercultural	Reconoce y valora lo diferente	Articula Dialoga	Re-conocer Comprender
Autonomía	Curriculum propio o flexible	Aprende a aprender	Educa desde la convivencia y colaboración	Convivir Relacionar

Resulta interesante reconocer que tras estas diversas perspectivas de políticas educativas se delinean perfiles distintos de estudiantes: aquel que asimila contenido, aquel que reconoce y valora las diferencias, y aquel que aprende a aprender. Al contemplar la reconfiguración de la educación rural en el contexto de las sociedades del conocimiento, podemos concebir escuelas que fomenten la valoración de las diferencias y la capacidad de aprender a aprender a través de la convivencia.

Durante mucho tiempo, en relación con los contextos rurales, Santos Limber (2006) destaca que la preocupación de los sistemas educativos fue organizar los mismos contenidos nacionales en escuelas de pequeño tamaño (escuelas plurigrado). Esta fue más una cuestión organizativa que una búsqueda de una pedagogía específica para estas realidades, que nos obligan a reflexionar sobre la construcción de conocimientos con pequeños grupos de estudiantes de edades y realidades diversas. En la actualidad, es imperativo centrarse en la flexibilización del currículo y buscar propuestas pedagógicas adaptadas a las realidades rurales.

RE-PENSAR O RE-IMAGINARLA EDUCACIÓN Y LA RURALIDAD.

A partir de lo desarrollado en la primera parte de nuestro texto vimos la necesidad de repensar la educación rural a partir de un triple proceso de transformación: la transformación de las sociedades, la transformación del mundo rural en sí y la transformación educativa.

Vázquez (2008), defiende la idea que es necesario promover un nuevo imaginario con relación a la escuela rural:

El discurso hegemónico urbanocentrista ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales. (...) el discurso urbanista que deviene del pensamiento urbanocentrista, igualmente ha configurado un modelo genérico y estándar para las escuelas. Un modelo que, a modo de comodín, sirve para hablar y referenciar a todas las escuelas, como si todas fueran iguales, se encontrasen en la misma situación y tuvieran las mismas dificultades y necesidades. Con este modelo, que forma parte del sentido común, se pierde de vista que este mantra se configura a partir de las escuelas urbanas. Porque las escuelas rurales no son prioritarias en

el imaginario social, académico, político y administrativo. Estos imaginarios se basan en un modelo que funciona bajo la generalización, la homogeneización y la imposición de un canon uniformador, y suprime las diferencias y las particularidades idiosincrásicas de las escuelas, afectando no solo y en primer término a las de las zonas rurales, sino a todas. (Vázquez, 2008:8)

La educación rural demanda una identidad pedagógica propia, plenamente pertinente a sus actuales contextos. Esta identidad puede definirse a partir de modelos innovadores que revisan no solo las estrategias educativas, sino los paradigmas mismos de la educación. El siglo XXI nos brinda la oportunidad de imaginar formas educativas novedosas, más alineadas con las realidades rurales, rediseñando los tiempos, espacios e interacciones educativas, así como las funciones de los docentes. Estas pedagogías son contextualizadas y colaborativas, adecuadas a las características de la educación rural, basándose en la participación social de los alumnos y sus comunidades, la flexibilidad en la agrupación y promoción de los alumnos a través de la modalidad plurigrado, el sentido de pertenencia a una comunidad y el involucramiento sociocultural de los docentes. Estas ideas no son totalmente novedosas; ya fueron esbozadas por pedagogos rurales como Freinet (1996) o Tonucci (1996), quienes vislumbraron en la escuela rural un laboratorio contextualizado, abierto a la experimentación y la innovación. Lo novedoso es revisarlas a través del uso de las nuevas tecnologías y otros sistemas de interacciones sociales.

En cuanto a la ruralidad, es crucial replantearla desde nuevas oportunidades socioeconómicas y expectativas de calidad de vida. Ya no debe considerarse en oposición a la ciudad como un lugar de “progreso” u otras ventajas, sino más bien en términos de diálogo o complementariedad entre lo rural y lo urbano. La búsqueda de modelos de desarrollo integrado y sostenible abre nuevas perspectivas basadas en la descentralización, nuevas formas de relación con la naturaleza y de uso del tiempo y los espacios.

La ruralidad no es un concepto estático; es una construcción social capaz de integrar nuevas visiones y aspiraciones, exigiéndonos interpretar los cambios que operan a nivel de las sociedades. Ya en los años 80 surgió una nueva ruralidad basada en la idea de “actuar localmente pero pensar

en forma global”, donde la identidad se construye desde lo local y se proyecta hacia lo global.

Según el antropólogo Arturo Escobar, este rediseño de la ruralidad o de la educación rural nos insta a cambiar nuestros esquemas de interpretación. Según este autor (2018), educar es revelar la existencia de otros mundos, de otras formas de saber-hacer-ser, sin separaciones entre ellos. Para alcanzar estos otros mundos, no bastará con el entendimiento académico convencional de lo real y lo posible; debemos “sentipensar”: la decisión es emocional, o al menos no es únicamente racional.

De la misma forma, Davila y Maturana (2009) nos ayudan a definir el perfil de un egresado de la educación rural como una persona autónoma pero también un ciudadano global.

Una persona autónoma es alguien que tiene:

Consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto (Davila y Maturana, 2009:151).

Ser ciudadano global para estos autores entonces es ser conscientes del mundo que producimos con nuestro propio vivir: la escuela se transforma en un espacio acogedor reflexivo de colaboración y convivencia.

Para lograrlo el propósito de la educación debe buscar el bien-estar y la armonía.

Pero para conservar ese bien-estar tenemos que respetarnos a nosotros mismos y respetar, por lo tanto, nuestra responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, como un espacio de ecología humana en armonía con todos los demás seres vivos (Davila y Maturana, 2009:161).

FORMAR PROFESIONALES DEL MEDIOAMBIENTE

En el análisis de las problemáticas inherentes a la educación rural, surge con relevancia la educación media como un aspecto crucial. En esta etapa, la complejidad radica en la organización escolar, que demanda la presencia de docentes especializados por materias y, en ocasiones, una infraestructura equipada con laboratorios y otros recursos. Es por estas

razones que no es factible desarrollar este tipo de oferta en cada comunidad, obligando a los estudiantes a desplazarse hacia los centros urbanos más cercanos. En el contexto particular de Paraguay, donde las vías de comunicación se encuentran en condiciones precarias y los medios de transporte público son insuficientes, algunos optan por establecerse en hogares urbanos de familiares. Este fenómeno marca el inicio de un proceso de migración hacia entornos urbanos, considerado como una alternativa debido a las limitadas oportunidades laborales en el ámbito rural.

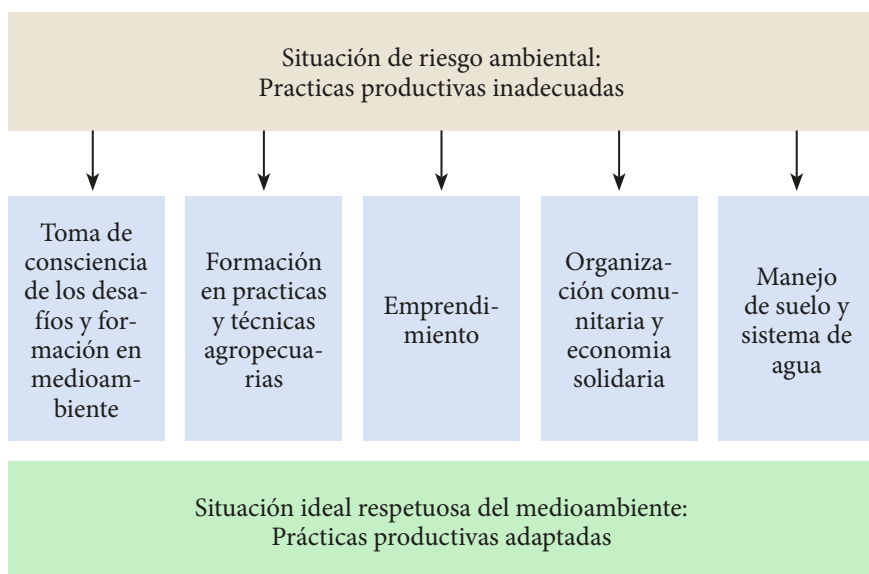
En el replanteamiento de la educación rural, se destaca la educación profesional como un componente central. Investigaciones, como la realizada por Demellenne y otros en 2011, sobre programas de iniciación agropecuaria revelan que los estudiantes aprecian la formación por su integración de teoría y práctica, aunque ninguno aspire a ser agricultor en el futuro. Este patrón se replica en diálogos con jóvenes rurales de Haití, quienes, al diseñar programas de formación profesional, expresaron preferencias similares. Ante estos datos, se propone mudar el concepto de formación agropecuaria a una formación orientada a profesionales del medio ambiente que abarque una cadena de actividades con el objetivo de cuidar y promover el medio ambiente. Las competencias definidas se centran en el manejo integral de un ciclo de cuidado-producción-transformación-comercialización, incorporando nuevas actividades como la custodia de bosques o servicios ecoturísticos en el programa de formación. Para estos jóvenes, resulta más significativo ser profesionales del medio ambiente que dedicarse a la agricultura.

Este proyecto formativo se propuso influir positivamente en la problemática ambiental que afecta la cuenca de Brodequin, ubicada en el municipio de Aquin, en el Sureste de Haití. En esta región, la deforestación ha desencadenado una significativa degradación del suelo, erosión y escasez de agua. Para revertir esta situación, se hizo imperativo promover nuevas prácticas que fomentaran el cuidado del entorno y, al mismo tiempo, fueran productivas. Este proceso de cambio fue delineado por el equipo técnico del Ministerio del Medio Ambiente, encargado de realizar el diagnóstico y elaborar el plan de acción. Estos documentos, a su vez, sirvieron como fundamentos para la definición del perfil de formación, estableciendo las

competencias esenciales para organizar a las comunidades y propiciar la adopción de nuevas prácticas.

Así, surgió el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) en oficios del medio ambiente, concebido como una herramienta destinada a formar a jóvenes profesionales capacitados para respaldar esta propuesta transformadora. Este programa representó un destacado ejemplo de coordinación interinstitucional, con la colaboración activa de los Ministerios de Medio Ambiente, Agricultura y Educación, además de la participación comprometida de los gobiernos locales. La interacción efectiva entre estas entidades fue crucial para el éxito del proyecto y subraya la importancia de una colaboración cohesionada en la búsqueda de soluciones integrales a los desafíos ambientales en contextos específicos.

Para transformar las practicas productivas inadecuadas a una situación más respetuosa del medioambiente se definieron 5 líneas de formación.



A partir de estas cinco líneas de acción, se delineó el esquema del proceso formativo, configurando un programa compuesto por diez módulos concebidos como eslabones de una cadena de acciones capaces de generar nuevas prácticas. En el epicentro de esta formación se encuentra el “cen-

tro de transformación de productos agrícolas”. Los primeros módulos se orientan hacia el mejoramiento del agua, del suelo, la diversificación de la producción y la cosecha, mientras que los últimos buscan transformar y comercializar los productos resultantes.

Más allá de promover una formación integral basada en la cadena productiva, esta propuesta aspira a integrar estrategias pedagógicas innovadoras. Esto implica la oportunidad de abordar problemas concretos del entorno y experimentar a través del trabajo en el centro de transformación, concebido como un mini laboratorio. Este espacio se compone de tres salas: la primera destinada a depositar productos y materias primas, la segunda concebida como un espacio cocina-laboratorio equipado con herramientas para la transformación y envasado, además de instrumentos de medición como alcoholómetro, pHmetro, refractómetro, balanzas y termómetros, así como tecnologías como secadores de frutas y verduras, silos, entre otros. La última sala sirve como almacén para los productos terminados. Este entorno de investigación y transformación se erige como un elemento motivador crucial para los jóvenes, que a lo largo de su formación lo convierten en el escenario de diversas experiencias y análisis de alternativas. En cierto sentido, se asemeja a la pedagogía maker en los modelos de la Educación del Siglo XXI, destacando la importancia de la experimentación práctica y la aplicación directa del conocimiento.

De esta forma esta formación se basaba en una doble dinámica de experiencias concretas (la resolución de problemas de una zona determinada y el centro de transformación), lo que hace que sus características son que:

- Cada módulo se enfoca en temas relacionados a los problemas socioambientales de una zona específica: la cuenca de Brodequin distrito de Aquin.
- Cada módulo se desarrolla en torno a 4 ejes: a) una formación práctica basada en acciones y experiencias concretas; b) un contenido teórico-informativo que busca generar conciencia y se construye desde la práctica; c) una formación que busca promover la iniciativa personal; d) una formación en organización comunitaria que busca suscitar la acción colectiva.

- El Centro de Transformación es el espacio de análisis y valoración de los productos buscando generar nuevas alternativas socio económicas.
- Según el Enfoque Basado en Competencias (APC), adoptado por el Ministerio de Educación de Haití, todos estos diferentes ejes o desarrollo de capacidades (técnicas, teóricas, personales y colectivas) conforman las competencias, por lo que la competencia es la articulación de diferentes conocimientos o capacidades. Según nuestro enfoque de la formación, la habilidad práctica es aquella en torno a la cual giran los demás.

Las competencias y habilidades desarrolladas a partir de la sucesión de los diferentes módulos permiten poco a poco llegar al perfil profesional deseado, un joven con:

- Una base de información suficiente para tomar conciencia de la problemática ambiental en su región y una formación teórica que le permita saber por qué y cómo enfrentar estos problemas.
- Herramientas prácticas y metodológicas que le permitan actuar y poner en marcha proyectos para mejorar el medio ambiente en su región.
- Conocimientos teóricos y prácticos pero también éticos que le dan el deseo y la oportunidad de emprender.
- Herramientas que le permiten organizar su comunidad y promover el trabajo en equipo.

Para lograr este perfil, la formación se desarrolla al rededor de actividades como:

1. Organización socio comunitaria: acompañamiento de los jóvenes en un proceso de organización de tipo cooperativo. Esta definirá los objetivos de producción y transformación y planes de gestión.
2. Diagnostico socio productivo: realización de diagnósticos del suelo, de los recursos y de los diferentes productos existentes en la zona, estudios de demanda...
3. Producción: mejorar, aumentar y diversificar la producción agrícola. El exceso ya existente (mangos y otras frutas) es cana-

lizado en el centro de transformación. Se fomenta el cultivo de producto de ciclo corto y se instalara poco a poco cultivos de ciclos más largo.

4. Recolección de los productos. La cosecha se realiza en forma cooperativa.
5. Transformación y almacenamiento. el centro de transformación es un instrumento publico, se genera un capital rotativo para asegurar el funcionamiento, reparación o compra de insumos. Se divide en tres zonas: una primera de selección y limpieza de los productos, otra de transformación donde se realiza la transformación, conservación y etiquetaje de los productos y una ultima donde se realiza el almacenamiento de los productos terminados.
6. Comercialización. Los productos se comercializan en el mercado local y la formación incluye actividad de gestión de actividades como guía en zonas naturales...para fomentar un eco turismo.

En resumen, la esencia de esta propuesta de formación profesional radica en acompañar los desafíos contemporáneos de la ruralidad, especialmente en el complejo contexto de Haití. Con este propósito, se busca formar a jóvenes profesionales con la capacidad de reflexionar y actuar, fundamentados en el desarrollo de competencias pertinentes que integren el uso de tecnologías, tanto las novedosas como las ya existentes, y en la articulación de saberes tradicionales con conocimientos científicos.

El diálogo armonioso entre estos distintos tipos de conocimientos y prácticas sociales tiene como objetivo facilitar la transición desde una producción doméstica hacia la creación de nuevos emprendimientos, buscando así la generación de alternativas socioeconómicas viables. La transformación social se vislumbra a través de la adopción de nuevas pautas de cuidado y el respeto de criterios relacionados con la higiene y la calidad. En este proceso, se pretende trascender las limitaciones de las estructuras convencionales y fomentar la innovación, promoviendo un enfoque que no solo mejore la productividad, sino que también contribuya al bienestar general y al desarrollo sostenible de las comunidades rurales en Haití.

Son procesos eminentemente cultural, que no deben producir un desarraigo al contrario buscan generar un nuevo compromiso con el entorno rural. En esta perspectiva, la formación se percibe con un proceso metodológico y continuo de investigaciones aplicadas, cada módulo investiga una dimensión de la problemática y busca la implementación de las soluciones más adecuadas. Los jóvenes pasan de ser agricultor (concepto que no es atractivo por las condiciones de trabajo) a ser “profesionales del medioambiente”. El centro de transformación es el espacio donde se cristaliza esta nueva perspectiva, a partir de productos tradicionales de la zona se genera nuevas posibilidades de ingresos (Demellenne, 2022: 75).

Sobre esta estructura curricular, es posible desarrollar proyectos concretos, tales como la instauración de pequeñas cooperativas acorde a los intereses particulares de los graduados. La metodología y estructura de los módulos, concebidos como eslabones en una cadena productiva y de transformación, brindan la flexibilidad necesaria para adaptar esta propuesta a diversas áreas. Entre ellas, se encuentran la pesca y transformación de productos marinos, la producción y transformación de plantas vinculadas a la cosmética, así como la instalación, mantenimiento y gestión de sistemas de agua para uso doméstico y riego, entre otras posibilidades.

Al multiplicar estas experiencias, se tiene el potencial de generar una red de nuevas iniciativas centradas en la producción y el medio ambiente. Este enfoque holístico no solo permite abordar la formación profesional desde una perspectiva integral, sino que también fomenta la diversificación y la creación de oportunidades innovadoras. La interconexión de estas iniciativas puede dar lugar a una red colaborativa, facilitando el intercambio de conocimientos y prácticas exitosas entre diversas comunidades. En última instancia, esta multiplicación de esfuerzos contribuye a la construcción de un tejido social más sólido y sostenible en el ámbito de la producción y el cuidado del medio ambiente.

BREVES FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta resignificación de la educación rural se nutre de los debates teóricos contemporáneos, especialmente en lo que respecta a la importancia del diálogo entre conocimientos científicos y saberes sociales. Las prácticas de producción, la transformación de productos y las tecnologías apropiadas son saberes sociales cultivados de manera empírica en cada contexto. Estos saberes sociales se generan fuera de las instituciones académicas y al margen de los códigos oficialmente establecidos para disciplinar la producción de conocimiento.

Los proyectos enfocados en el territorio y el agua deberían ser interpretados como proyectos ontológicos, defendiendo un modelo de vida particular. Como señala Arturo Escobar (2018), estas propuestas resisten el proyecto globalizador que busca homogeneizar todos los mundos en uno solo. Los conocimientos científicos, producidos en contextos y culturas específicas, son percibidos por pensadores como Fernet Betancourt o Escobar, como una forma de dominación de un mundo sobre la diversidad de los mundos. Desplazaron los saberes sociales propios al entorno rural o comunitario.

Rescatar los saberes sociales implica la posibilidad de concebir otro modelo de vida. Preservar la diversidad de estos saberes y articularlos con conocimientos científicos garantiza la pertinencia de los modelos de producción y cuidado del medio ambiente en las comunidades. Una educación que fomente la autonomía es aquella que permite reflexionar sobre el mundo, sobre nuestra relación con él e imaginar diversas alternativas. Este enfoque educativo se concibe como un diálogo entre diferentes saberes, tanto sociales como académicos.

Autores como Paulo Freire, con su propuesta de educación liberadora y diálogo educativo; Orlando Fals Borda, con la investigación acción participativa (IAP) y el diálogo crítico entre saberes científicos y populares; y Raúl Fernet Betancourt, quien entabla un diálogo filosófico intercultural arraigado en saberes contextuales, destacan la importancia de este diálogo interdisciplinario e intercultural.

En concordancia con Chantal Mouffe (2023), frente a las crisis climáticas y a la transformación crítica de la habitabilidad del planeta,

es imperativo situar la transición ecológica en el centro de los debates democráticos y de las prioridades estatales. Las políticas educativas juegan un papel fundamental en esta empresa. Mouffe sugiere que generar una toma de consciencia no solo depende de contenidos o buenas ideas, sino también de la movilización de afectos: “ofrecer una visión del futuro capaz de generar esperanza”. Frente a un mundo de incertidumbres, debemos superar un afecto basado en el miedo y la resistencia al cambio para producir uno más poderoso que genere esperanza. Las propuestas educativas deben abrir la posibilidad de descubrir cómo lograr una mejor calidad de vida y proponer acciones concretas y compromisos colectivos, siendo la esperanza el motor que impulsa la transformación positiva.

Mientras que el astro físico Aurélien Barrau afirma que estamos, no frente a una crisis climática, sino frente a una crisis de sentido, por lo cual las soluciones no están en las tecnologías, sino en una perspectiva más ética de un buen uso de las ciencias.

Esta breve incursión teórica ayuda a repensar la educación y la formación rural desde una perspectiva más ética, centra en una perspectiva de cuidado del medioambiente

CONCLUSIONES

Las políticas públicas de educación rural deben mantenerse como prioridades para los Estados, ya que construir una sociedad inclusiva e sostenible implica brindar a los jóvenes de las zonas rurales la oportunidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida en sus comunidades.

Durante mucho tiempo, la escuela rural fue percibida como de menor calidad en comparación con la urbana. Aunque las escuelas de formación agropecuaria fueron reconocidas en cierta medida por su metodología e innovaciones en la producción, en la actualidad se enfrentan en la región a los procesos de mecanización e industrialización de la producción agropecuaria, así como a la falta de valorización de la agricultura familiar.

Ante estos cambios y otros desafíos expuestos a lo largo de este texto, es imperativo realizar una profunda revisión de las propuestas de educa-

ción rural. La educación es una inversión en el futuro que busca dotar a los jóvenes de las herramientas necesarias para integrarse plenamente en la sociedad. ¿Qué herramientas necesitan los jóvenes de las zonas rurales? Como señala Mouffe, debemos ofrecerles un futuro con esperanza. El proyecto de formación profesional en Haití, expresado en criollo como “Imajine avni-nou ansanm”, refleja la necesidad de construir nuevas perspectivas para los jóvenes rurales. Estas perspectivas no deben limitarse a la formación técnico-profesional, sino que deben buscar promover una mejor calidad de vida. Esta calidad se fundamenta en un equilibrio socioemocional, fortaleciendo la identidad de los jóvenes rurales, un compromiso con su comunidad y una relación armoniosa con su entorno.

Recientemente, la tierra y el agua fueron considerados como meras materias primas al servicio de un proyecto productivo capitalista. Es esencial revisar esta visión y volver a situarlos en el centro de los programas educativos como elementos fundamentales que garantizan nuestras condiciones y calidad de vida. Afirmar esto implica pensar en una nueva relación entre lo rural y lo urbano; la relación con la tierra y el agua no debe limitarse a las instituciones de formación agropecuarias, sino que son valores que deben abordarse en todos los niveles de la educación. Como afirman Davalos y Maturana, debemos formar ciudadanos capaces de reflexionar y conscientes del mundo que están produciendo. Colocar el tema del medio ambiente en el centro de nuestros modelos educativos es afirmar que la educación desempeña un papel crucial para proporcionar a los jóvenes las herramientas necesarias para garantizar las condiciones de habitabilidad del planeta, según Chantal Mouffe, uno de los temas centrales de nuestras democracias.

Desde esta perspectiva, la educación rural se convierte en un laboratorio ecológico, en el cual los estudiantes descubren, a través de un diálogo entre saberes sociales y conocimientos científicos, los elementos necesarios para cuidar y mejorar la calidad de vida. Estos son espacios contextualizados, abiertos a la experimentación y la innovación. La construcción de este modelo implica pensar en la formación no solo en su dimensión organizativa o pedagógica, sino también en su dimensión social y cultural que involucra a los diferentes actores de la comunidad.

Este proyecto apunta a formar jóvenes comprometidos o profesionales del medio ambiente de primer nivel, con saberes y conocimientos relevantes para entender y actuar sobre los desafíos de los diferentes contextos. Desarrollan nuevas formas de sabiduría necesarias para acompañar y movilizar a las comunidades desde el bienestar y la armonía, contribuyendo así a la construcción de un futuro sostenible y equitativo.

BIBLIOGRAFIA

Barrau A. (2023). L'hypothèse K. La science face à la catastrophe écologique», Éd. Grasset, 217 p.

Davila X. y Maturana H. (2009), Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas en *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 49, OEI.

Demellenne D. (2005) Estudio sobre la Educación para la población rural en Paraguay en Educación para la Población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO PNUD.

Demellenne D. (2019) “Análisis de la gestión del programa Escuela Viva como insumo para la transformación educativa” in Revista Paraguaya de Educación Volumen 8, Número 1. Asunción

Demellenne D., Misiego P., Perralta N. (2011) “Iniciación Profesional Agropecuaria - La Nueva Escuela Pública Paraguaya abierta a la realidad del ámbito rural” MEC CIIIE

Demellenne D. Rubiño J. (2015) Diseño del programa de formación profesional en oficios del medioambiente distrito de Aquin Haití. GIZ AGCI

Demellenne D. (2022) Formación profesional de jóvenes en un mundo rural en transformación in Jóvenes Rurales, Territorio, Educación y Nuevos Desafíos. Ed. VSF Quito.

Escobar A. (2018) Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/Latino-América. Ediciones desde abajo. Bogotá D. C., Colombia

Freinet, Célestin (1996). La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas. Ediciones Morata

Mouffe Ch. (2023) La révolution démocratique verte, Albin Michel

Reccio M. (2018) La escuela rural en España en *Escuela Rural del siglo XXI*, CCOO enseñanza España

Santos Límber (2006): « Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada ». Quehacer Educativo, n° 75. Montevideo: Federación Uruguaya de Maestros.

Tonucci, F. (1996) Un modelo para el cambio. Cuadernos de Pedagogía, n. 247, 48-51.

UNFPA y BID (2023). Informe sobre juventud en el Paraguay. *Insumos para una política pública de juventud*. Asunción, Paraguay.

Vázquez Recio, R. (2008) Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. REIFOP, 11(1), 53-58. Disponible en: <http://www.aufop.com/>

¿PODEMOS HABLAR DE UN RELANZAMIENTO DEL CICLO PROGRESISTA EN NUESTRA AMÉRICA?²

Paula Klachko³

INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe indudablemente ha comenzado a desarrollarse un nuevo giro político e histórico desde que, hace ya seis años, asumió la presidencia de México Andrés Manuel López Obrador.

Pues esa victoria electoral marcaba el comienzo de otras que irían sucediéndose a partir de 2019 por parte de alianzas que integraron intereses populares (con mayor o menor protagonismo) en Argentina, Bolivia, Perú, Chile, Honduras, Colombia, Brasil, Guatemala, que se sumaron a la tenaz persistencia de los gobiernos nacional-populares, revolucionarios o bolivarianos de Venezuela, Cuba, Nicaragua, Bolivia (con el triste interregno del golpe de estado revertido en solo un año) y otros gobiernos progresistas de los pequeños estados insulares (como San Vicente y las Granadinas y Dominica).

Para finales del año 2022 y principios de 2023 se había logrado desalojar a la mayoría de gobiernos de derecha, en varios casos como producto de sendas luchas con elementos insurreccionales que abrieron paso a la constitución y/o fortalecimiento de instrumentos políticos que disputaron con éxito procesos electorales contra cuadros dirigentes de las

²El presente artículo pretende mostrar algunas de las argumentaciones reflejadas en el libro Segundo turno. *El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y el Caribe* de Boron y Klachko (2023 a), incluyendo actualizaciones y reflexiones sobre el presente histórico.

³Paula Klachko (argentina, 53 años) es Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se ha dedicado a la investigación con las becas doctorales y posdoctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) sobre la dinámica sociopolítica y procesos históricos de Argentina y América Latina. Actualmente dicta clases en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Ha publicado numerosos artículos, capítulos y libros, como Segundo turno. El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y el Caribe, en coautoría con Atilio Boron (editado en 7 países); y Desde Abajo. Desde Arriba. De la resistencia a los gobiernos populares: escenarios y horizontes del cambio de época en América Latina, en coautoría con Katu Arkonada (editado en 6 países). Es la coordinadora del capítulo Argentina de la Red de Intelectuales y Artistas en Defensa de la Humanidad – REDH. Es madre de tres hijos y militante popular de la Patria Grande.

elites. Es así que para ese momento el 92,17 % (18.917.214km²) del territorio nuestroamericano -si hacemos una pequeña trampa y unificamos los 23 días que separan la asunción de Lula que ya era presidente electo (1 de enero de 2023) con el golpe que desalojó al profesor Pedro Castillo de la presidencia del Perú (el 7 de diciembre de 2022)- estaba gobernado por opciones progresistas, o nacional-populares o revolucionarias. Pero con el golpe de estado contra el pueblo peruano primero, y con la derrota electoral del peronismo en Argentina a fines de 2023 después, se perdió una parte considerable de territorio amparado en el ciclo progresista que pasó, lisa y llanamente, a ser conducido por representantes de las clases dominantes locales y extranjeras unificadas⁴ y, en ambos casos -aun cuando en Argentina el cambio político fuera resultado de un proceso legal y no de un golpe de estado como en Perú-, por fuerzas fascistoideas. Sin embargo, aun teniendo que descontar cuantiosos kilómetros por la extensión de esos países, mientras escribimos estas páginas (junio de 2024) podemos decir que el 72,36% (14.851.549 km²) del territorio nuestroamericano sigue estando gobernado por opciones progresistas, desde el punto de vista de los intereses de las mayorías populares. Es decir que aunque esa visión se nuble por completo si la miramos desde Argentina o desde Perú, Ecuador, Paraguay, Uruguay (donde habrá elecciones presidenciales en este 2024), Panamá o El Salvador, de todas maneras podemos afirmar que se ha relanzado el ciclo que había comenzado en América Latina y el Caribe en el siglo XXI, y que, producto de tantos ataques sincronizados, se había replegado entre 2015/16 y 2018/19, años desde los cuales lo vemos renacer. Puede decirse que en 2009, en el momento de auge de la primera fase del ciclo progresista, un colombiano o una mexicana tampoco podía tener demasiado entusiasmo en describir políticas de estado progresistas en la región, mientras sufrían tragedias continuadas en todas las dimensiones de la vida, pero, sin embargo, el ciclo estaba en desarrollo. Es ahora que, escribiendo desde Argentina, invitamos a despojarnos de una mirada argentinocéntrica y a examinar la dinámica política colectiva de un territorio vasto y hermanado que nunca debió ser fragmentado artificialmente como lo fue. Es ahora el momento de continuar construyendo la unidad y la integración y este artículo pretende aportar elementos de valoración de la coyuntura histórica para continuar ese camino.

⁴ Véase Basualdo y Manzanelli para el caso de Argentina (2024).

Es cierto que, aun en minoría (contado por km, pero también por países), en aquellos territorios donde gobiernan las fuerzas regresivas no existe moderación alguna, y la radicalidad -que por momentos implica saltarse las normas constitucionales, por ejemplo, con estados de sitio o de excepción por tiempo extendido - es lo que prima con acelerada velocidad: contra-reformas antipopulares, activas políticas tendientes a favorecer aún más la concentración de la riqueza en menos manos, y su contracara, el aumento del hambre, la pobreza, la miseria, el desamparo social y la represión, al tiempo que se concreta la entrega de la soberanía económica, política, militar y territorial, como sucede en Argentina. Cuando crecen las opciones políticas del capital financiero y logran gobernar, el impacto es mayor por su brutalidad. En cambio, algunos gobiernos considerados progresistas eligieron la moderación para la toma de decisiones de políticas de estado. Los casos paradigmáticos de moderación fueron y son el del gobierno de Alberto Fernández en Argentina -que nos llevó a la derrota catastrófica electoral y política del campo popular en noviembre de 2023- y el otro es el de Gabriel Boric en Chile. La derecha crece en América Latina de la mano de la polarización política, pero no es una ola de derecha lo que predomina y menos en la superestructura político-institucional, ni tampoco en las calles, como sí lo fue entre 2015 y 2018. A partir de esos años se fue construyendo otro escenario que, es cierto, está amenazado por esas fuerzas retrógradas fortalecidas y las moderaciones, titubeos y/o disputas de las fuerzas populares y progresistas.

Pues, en este artículo, nuestro problema de estudio consiste en rastrear la materialización de las correlaciones de fuerzas que llevan a plantear, como hipótesis de trabajo, que se está desarrollando un segundo turno del ciclo progresista en América Latina y el Caribe.

UN POCO DE CONTEXTO

Para comenzar con una descripción contextual no podemos dejar de lado la mención acerca de la vigencia de la contradicción, sino fundamental (que es la de clases), pero sí principal, que recorre la historia de Nuestra América que es la de Bolivarianismo versus Monroísmo (Boron y Klachko, 2023 b; Morgenfeld, 2018). Ello implica una mirada de largo plazo que analiza las disputas actuales en el marco de las históricas dado que aún

no nos hemos emancipado y continuamos encadenados en mecanismos de reproducción de la dependencia de los centros capitalistas o nodos del capitalismo financiero (Aguilera, 2023).

Fue el presidente Trump, en la Asamblea General de la ONU de 2018, quien se encargó de mostrar la vigencia de la Doctrina Monroe, a lo que continuó diciendo que: “en el hemisferio Occidental estamos decididos a mantener nuestra independencia de la intrusión de potencias extranjeras expansionistas”. La diferencia con el siglo XIX y XX es que ahora dicha doctrina ya no es contra posibles intentos de recolonización de los viejos imperios europeos que invadieron América, sino que la preocupación de Estados Unidos refiere al avance de la presencia económica de China, Rusia e Irán en lo que considera “su” región, dado que el continente americano en su conjunto es contemplado como la base territorial del imperialismo del norte para su proyección hegemónica global. La actualización de dicha doctrina sucede en un contexto de transición geopolítica en el que esta fase del capitalismo imperialista se enfrenta a la declinación de su centro hegemónico, Estados Unidos, a la vez que el capitalismo como sistema muestra claros síntomas de desorganización o descomposición¹ (sin fecha de vencimiento, claro).

Por otro lado, a Estados Unidos le preocupa cualquier avance en los procesos de unidad e integración de Nuestra América pues “la balcanización” de América del Sur es indispensable para mantener su hegemonía. Una preocupación constante de esa potencia a lo largo de dos siglos fue obstaculizar su integración y su industrialización, pues tienen claro que la contracara del monroismo, es decir, el bolivarianismo, tiene la clara concepción de que el proceso emancipatorio solo es viable y posible a escala regional, es antiimperialista y supone una complementariedad con desarrollo endógeno para una inserción soberana e independiente en el mercado mundial. Ya Bolívar veía tempranamente que “Los Estados Unidos parecen destinados por la providencia a sembrar la América de miseria en nombre de la libertad” (Bolívar, 1829).

En el plazo mas corto pero no menos estructural, este segundo momento del ciclo progresista se inscribe en una nueva crisis capitalista profunda que emergió en 2008 pero que la pandemia de 2020/21 aceleró y profundizó. Como ha sucedido en las crisis capitalistas anteriores (y a pesar

¹ Esta cuestión fue trabajada en Klachko y Arkonada (2016: 61).

de los deseos de muchxs) la salida fue re-establecer y potenciar la tasa de ganancia del capital mediante mas concentración de la riqueza, a la vez que profundizó la explotación de la fuerza de trabajo a través de la digitalización de las relaciones sociales de producción por la vía del aumento de la extracción de plusvalía absoluta y relativa, y la absorción del tiempo disponible también por fuera de la jornada laboral (Aguilera, 2023). Aumenta el tiempo de trabajo, la productividad y declinan los salarios. Se acelera el desarrollo deforme de las fuerzas productivas en el capitalismo imperialista en su fase actual. Privan a la humanidad de los bienes y servicios que podrían servir para su disfrute colectivo y racional y reducir a la mitad, o más, las horas del trabajo socialmente necesario. Sintetizando: la crisis capitalista fue aguda y su resolución fue y es más concentración del capital².

Es decir que las condiciones generales del capitalismo en América Latina y el Caribe signadas por la crisis del patrón de acumulación de concentración salvaje, centralización y extranjerización del capital se han profundizado. Y ello ha llevado a que algunas fuerzas políticas, varias de ellas de las derechas conservadoras en los países de capitalismo desarrollado, estén optando por políticas proteccionistas, mientras proponen para las periferias mas neoliberalismo que sus títeres políticos intentan desarrollar sumiéndonos en tragedias sociales, como Milei en Argentina. Sin embargo, la novedad es que sucede en un contexto de transición geopolítica que a su vez crea nuevas oportunidades para nuestra región.

En la polarización de la lucha de clases emergen opciones de ultraderecha inventadas y financiadas por las clases dominantes, en gran parte como reacción a la primera fase del ciclo progresista que de modo tan sincrónico y expandido gobernó a nuestra región los primeros 15 años del presente siglo. Sin embargo, cuando muchxs analistas hoy, omnubiladxs por la violencia discursiva y material con la que irrumpen las nuevas/viejas derechas en “occidente”, hablan de una oleada de derecha en “el mundo”, parecen reducir el “mundo” a lo que definen como “occidente”, y muchas veces directamente a Estados Unidos y Europa. O sea, reducen “el mundo” a ese occidente capitalista en crisis y descomposición. Parecen olvidarse que hoy la locomotora económica mundial la conduce un país asiático con 1400 millones de habitantes gobernadx por el Partido Comunista.

² 2.153 “milmillonarios” en el mundo tienen más riqueza que 4.600 millones de personas. El 0,000027% posee más capital que el 60% de la población mundial, OXFAM (enero 2020).

Y que hay varios otros países que en su extensión territorial constituyen bloques continentales en sí mismos, y que muestran al menos proyectos soberanistas que toman distancia de, e incluso combaten a, las pretensiones hegemónicas de “occidente”. En esa geografía mundo que es mucho mas amplia y en el que la derecha crece pero otras opciones soberanistas e incluso progresistas también, se inscribe nuestra América. Desde aquí vemos con escozor como sí viene creciendo la ultraderecha en Europa y su impacto en algunos resultados electorales, pero a pesar de las dudas de varixs analistas latinoamericanxs de lo que en América Latina acontece, desde Europa algunxs sí ven (y les preocupa) el crecimiento de las opciones progresistas en nuestra región. Según tales analistas del establishment -que utilizan los términos “izquierda” o “comunista” para englobar tanto a gobiernos revolucionarios, reformistas o progresistas - los triunfos de derecha en 2023 en Paraguay que se sumarían a Uruguay y a Ecuador son “excepciones a la mayoría izquierdista en Suramérica” (Lozano, 2023).

¿PODEMOS HABLAR DE UN CICLO PROGRESISTA?

Para hablar de la existencia de un *ciclo político* deben registrarse elementos sociopolíticos desplegados de manera predominante en un territorio determinado de modo sincrónico que en su conjunto heterogéneo tengan rasgos comunes y una cierta unidad de sentido lo cual explica que se trate de variables manifestaciones de un mismo proceso histórico³.

Pero ¿cuáles son esos elementos y variables que pueden constituirse -si se dan de manera predominante y sincrónica- en indicadores de un ciclo progresista?

Pues consideramos que ellos son: a- avances en las conquistas populares respecto de la realización de intereses, sean estos inmediatos o mediatos/ históricos; b- grados de unidad de las clases obreras y el pueblo, además de alianzas con otros grupos o sectores de clases que, aun pudiendo pertenecer a fracciones del capital, se encuentran excluidas de la posibilidad de realizar sus intereses con los gobiernos dirigidos por los cuadros políticos del gran capital; c- la capacidad de constituir alianzas sociales y políticas mediante las cuales disputar el poder para lograr acceder a los gobiernos

³ Hemos ampliado la noción de *ciclo político histórico* basándonos en la conceptualización de Iñigo Carrera (2020) sobre *ciclo de rebelión* que, a su vez, lo toma por analogía del tratamiento de Marx sobre *ciclo industrial*.

de los estados, en este período histórico, mediante el voto popular, pero también para tener la fuerza suficiente para aplicar políticas de estado; d- la toma de decisiones escuchando al pueblo y emergencia de liderazgos que sintetizan y articulan las demandas sociales; e- grados de soberanía e independencia de los estados nacionales y, por lo tanto, de integración regional; f- mejoras en la calidad de vida de las mayorías populares mediante redistribución progresiva de la riqueza; y g- capacidad de defender de manera organizada las conquistas sociales y políticas, lo que implica la defensa de la organización popular misma (en todas sus diversidades) y, por lo tanto, la consolidación de grados de conciencia de clase.

Ahora bien, dado que se trata de procesos que atañen a una extensa región habrá que atender a variados matices en cuanto a las diversidades territoriales y los diferentes sujetos sociales y políticos, los grados de construcción de poder popular, desarrollo de una conciencia anticapitalista o antiimperialista o de enfrentamiento a las clases dominantes para intentar aproximarnos a valorar el posible avance, estancamiento o retroceso del ciclo progresista en América Latina y el Caribe en su segunda fase y los alcances y limitaciones que tuvo en la primera.

Es necesario aclarar que cuando nos referimos a *ciclo progresista* no nos reducimos a *gobiernos progresistas* desde una mirada institucionalista, sino, por el contrario, a procesos de luchas populares en las que la toma de posiciones de gobierno por parte de alianzas que integran a los intereses populares puede constituir un escalón fundamental en tanto y en cuanto logre realizar esos intereses populares confrontando con las clases dominantes para convertir en victorias populares los triunfos electorales.

Así, en la primera fase del ciclo, entre 1999 y 2015, se desarrolló una sincronicidad de gobiernos populares y progresistas, resultado de la intensificación y masificación de las luchas populares por un lado, y de las crisis orgánicas de las clases dominantes y de representación política por el otro, que mostraron un hilo de unidad y continuidad en varios países de Nuestra América (Klachko y Arkonada, 2016).

Ese proceso exhibió una unidad histórica en la que predominaron diversas expresiones que indicaban el avance (no sin contradicciones y, en ciertos casos, algunos retrocesos) de los proyectos de integración latinoamericanos y freno al anexionismo imperialista (como el ALCA). Dicho

avance se produjo mostrando fuerza popular en las calles defendiendo conquistas hasta 2012/13 y accediendo a los gobiernos, los aparatos estatales y las instituciones políticas de diversos países.

Se disputaron y conquistaron importantes espacios de poder –¡si bien no todo el poder, en cuyo caso hablaríamos de un ciclo revolucionario!–, los que a su vez reforzaron la iniciativa popular y garantizaron la conquista de demandas claves que mejoraron las condiciones materiales de vida de las mayorías. Todo esto en el marco de un proceso de lucha de clases que se intensificó como producto de la reacción de las clases privilegiadas y sus cuadros políticos, intelectuales, religiosos y sociales, amén de sus amos imperiales, que se unificaron para impedir ese avance popular y, de ser posible, ahogarlo en su cuna.

¿Por qué progresista? Lejos de la noción positivista de progreso, el concepto de “fuerzas progresistas” remite a aquellas que generan condiciones de acumulación de poder para la transformación social a favor de los pueblos, las que hacen mejorar el terreno de la lucha de clases; las que consiguen convertir en conquistas algunas de las metas que movilizan a las masas trabajadoras; las que potencian las iniciativas populares y disgregan o destruyen las iniciativas del gran capital, o al menos, las debilitan; las que tienen en su foco el avance –más impetuoso o más moderado– hacia una sociedad más igualitaria, justa y tendencialmente poscapitalista y las que, aun dentro de los marcos del sistema capitalista, proponen reformas tendientes a favorecer los intereses populares. Tomamos la noción de progresivo y su contracara regresivo, de la elaboración conceptual de Antonio Gramsci (1999: 65) sobre la fórmula política del cesarismo que en distintos momentos históricos resolvió situaciones de empate hegemónico catastrófico de manera progresiva cuando su intervención ayudó a las fuerzas progresivas a triunfar, aunque sea con ciertos compromisos y temperamentos limitativos de la victoria; y fue regresivo cuando su intervención ayudó a triunfar a las fuerzas regresivas, también en este caso con ciertos compromisos y limitaciones, los cuales, sin embargo, tienen un valor, una importancia y un significado diferente que en el caso anterior.

Además, explica Gramsci, el cesarismo es una fórmula polémico-ideológica y no un canon de interpretación histórica. Se pueden dar

soluciones cesaristas aun sin un César, sin una gran personalidad “heroica” y “representativa”. En definitiva y en general, según el autor, se trata de ver “si en la dialéctica revolución-restauración es el elemento revolución o el elemento restauración el que prevalece, ya que es cierto que en el movimiento histórico jamás se vuelve atrás y no existen restauraciones in toto”. Y lo que torna históricamente eficientes a las fuerzas en pugna es la debilidad constructiva de la fuerza antagónica y que la capacidad de torcer el rumbo de un posible equilibrio catastrófico de fuerzas estará dada por la fortaleza propia que pueda acumular cada fuerza

Pues es en la dialéctica revolución-restauración de América Latina y el Caribe que vuelven nuevamente a advertirse a partir de 2018/19 mejores condiciones para poner coto o derrotar a la restauración neoliberal en varios países. La capacidad de movilización, así como de representación institucional, la amplitud, el programa y la unidad de las alianzas que componen las fuerzas sociales progresistas serán elementos centrales para su consolidación.

La primera fase del “ciclo progresista” tampoco fue una experiencia radical desde el principio y en todos los territorios. Se fue asentando paulatinamente al calor de la rivalidad imperialista y el desarrollo de las luchas de clases al interior de los respectivos países.

En el primer turno del ciclo progresista (1999 – 2015) las alianzas que integraron importantes fracciones del pueblo (hayan logrado estas conducir o no dicha alianza) favorecieron las iniciativas transformadoras o reformistas en varios aspectos y posibilitaron la conquista de históricas demandas convirtiéndolas en derechos adquiridos. Tales conquistas necesitaron de la lucha política contra las fracciones del capital más concentrado y sus clases y grupos aliados; se sustentaron en la demostración de fuerzas en las calles y en las urnas.

Como era esperable, los beneficiarios del viejo orden no descansaron en su intento de destruir dichas conquistas. Nos queda la enseñanza de que la supuesta irreversibilidad de los avances populares es apenas una ilusión. La lucha es y debe ser permanente; así lo entienden las clases dominantes y así debemos entenderla quienes rechazamos su dominación.

CONTRAOFENSIVA IMPERIALISTA Y DE LAS CLASES DOMINANTES LOCALES Y RETROCESO DEL CICLO PROGRESISTA A PARTIR DE 2015/2016

La historia de nuestra América nos muestra que no hace falta que se desarrollen procesos revolucionarios para que las élites privilegiadas y articuladas con sus terminales en Washington reaccionen desplegando toda la furia de la contrarrevolución. Es así que lograron frenar el avance de la iniciativa popular desde abajo y desde arriba, hasta estancar o hacer retroceder al ciclo progresista a partir de 2015. Ahora bien, ese momento significó ¿el fin de ciclo o un retroceso?

Distintxs analistas comenzaron a hablar del fin del ciclo, pero otros y otras consideramos que se estaba desarrollando un serio retroceso producto de una redoblada ofensiva imperialista, pero que, a pesar de ello, no estaba extinguido (Boron y Klachko, 2016; Klachko, 2019)⁴.

El indicador principal de su permanencia, sin duda, fue la resistencia tenaz del núcleo duro bolivariano a pesar de los embates recolonizadores o de restauración neoliberal: Venezuela, Cuba, Nicaragua y Bolivia (con el retorno al gobierno de la misma fuerza política luego de solo un año de golpe oligárquico y conservador) y algunos pequeños estados insulares del Caribe.

Por otra parte, los sujetos sociales conformados en esa primera fase, así como sus instrumentos políticos y su acumulación de experiencias, si bien sufrieron impactos y transformaciones, no se desarticularon y consiguieron retomar protagonismo e iniciativa con las luchas crecientes desde 2019. Por último, y muy importante, es que se dieron procesos insurreccionales populares espontáneos en países gobernados por la derecha neoliberal, que profundizaremos luego.

Sin embargo, claramente se observa que el punto de inflexión a partir del cual el ciclo progresista retrocedió fue el golpe institucional (con consenso y apoyo militar) contra Dilma Rousseff y la derrota electoral del campo nacional y popular en Argentina. A partir de 2016 se retrajo la iniciativa popular y el ciclo que ésta empujaba. Ello agravado por el contexto de transición geopolítica y la declinación de Estados Unidos que torna

⁴ También hemos abordado este debate en el último libro de Boron y Klachko (2023) que aquí sintetizamos. Algunos de los trabajos discutidos son, por ejemplo, Massimo y Svampa, 2016; Svampa, 2017; Machado y Zibechi, 2016; Modonesi, 2017; Acosta, 2012; Gudynas, 2012; Gaudichaud, Webber y Modonesi, 2019, entre otros.

todavía mas imperante desde el punto de vista hegemónico desplegar las nuevas formas de la guerra contrainsurgente y la ofensiva imperialista que comienza a cosechar éxitos.

Los escenarios bélicos de estas guerras integrales contra los pueblos y gobiernos populares son todos los campos de la vida, a nivel internacional, interregional, nacional y local. Del mundo al barrio. Pero también la conciencia y el plano cognitivo individual son campos de batalla.

Tres vías fueron las privilegiadas y efectivas para desalojar a gobiernos populares y progresistas. Por un lado, los nunca extinguidos golpes de Estado, con presencia militar y/o policial, o golpes “blandos” o institucionales. Por otro lado, las derrotas electorales basada en engaños, mentiras, y manipulaciones a cargo de la muy concentrada prensa canalla y el uso intensivo del big data. Y por último, las traiciones y defección, como se evidencia en el caso de Lenin Moreno.

Todo ello lubricado y posibilitado por: el terrorismo mediático, la guerra judicial y proscripción y los ataques diplomáticos.

Si bien quisiéramos que los golpes de estado comandados por los bloques dominantes con anuencia, financiación y conducción de Estados Unidos (¿cuándo no?) fueran páginas ya pasadas de la historia del siglo XX y de la guerra fría, pues en América Latina siguen siendo una realidad, algunos de ellos derrotados heroicamente por los pueblos, y otros, exitosos en quebrar los procesos progresistas desalojando a gobiernos populares. Veamos: aquellos golpes de estado que fueron derrotados por la movilización popular a partir del comienzo de la primera fase del ciclo progresista fueron el de Venezuela 2002 (otros intentos menores y derrotados luego de 2013 en éste país), el de Bolivia 2008 y el de Ecuador 2010. En cambio, lamentablemente fueron más los que resultaron exitosos, desde 1999: Haití en 2004, Honduras en 2009, Paraguay en 2012, Brasil en 2016, Bolivia en 2019 y Perú en 2022. Como vemos los golpes de estado no son cosas del pasado.

Algunas de las tácticas de las nuevas formas de la guerra contrainsurgente fueron y son el lawfare o guerra judicial; el ataque a la economía de aquellos países con gobiernos populares, afectando la vida cotidiana de millones de personas mediante hiperinflaciones inducidas y desabastecimientos programados; medidas coercitivas unilaterales; bloqueos comerciales, económicos y financieros; y el uso de neuro-márketing político como el arte de formar y modelar comportamientos políticos.

Pero, además, a partir del retroceso del ciclo crecieron la militarización, los ejercicios conjuntos e instalación de bases militares de Estados Unidos, así como los ataques diplomáticos mediante la Organización de Estados Americanos (OEA) y la creación del Grupo de Lima y el Foro para el Progreso e Integración de América del Sur (PROSUR) con el solo fin de atacar a Venezuela; y los boicots a la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y a la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Se propusieron afectar la vida cotidiana de los pueblos de tal manera que legitimara la activación en el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de la llamada doctrina R2P: “la responsabilidad de proteger” que habilita “intervenciones humanitarias”, tan humanas como las guerras y masacres emprendidas contra Siria, Libia, Afganistán e Irak.

En el corazón del intento de hacer retroceder o extinguir al ciclo progresista en la región estuvo y está la disputa por los bienes naturales y sociales estratégicos.

Con la guerra judicial y mediática se apuntó a generar el desprestigio y satanización de liderazgos populares mediante el terrorismo o sicariato mediático y uso de big data y el armado de juicios con jueces comprados, pruebas falsas y fraguadas, delación premiada y extorsión. El objetivo principal era y es: proscripción y exilio, lo que lograron en el caso de Lula preso y el asilado Rafael Correa, por ejemplo.

Pero también se propusieron (y lograron) la desarticulación de capitales nativos (mediante Lavajato y Oderbercht, como caso principal) y de la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA) para neutralizar competencias indeseadas con empresas estadounidenses, pero, sobre todo, para desarticular cualquier iniciativa integradora en el campo económico que, aun proviniendo de empresas privadas, no respondieran a Washington y evidenciaran proyectos de complementación e integración mediante infraestructura.

Por otra parte, la penetración capilar en la sociedad, trabajo que demandó mucho tiempo, fue desarrollado por una red de ONGs: organizadas jerárquicamente, financiadas por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Administración de Control de Drogas (en inglés: Drug Enforcement Administration, DEA), la Agencia

Central de Inteligencia (en inglés: Central Intelligence Agency, CIA), y las fundaciones del partido republicano y demócrata: National Endowment for Democracy (NED)⁵, National Democratic Institute (NDI), y International Republican Institute (IRI), cuando no directamente del Departamento de Estado. Y en Europa tiene un rol muy activo en financiar a fundaciones y organizaciones de derecha o intentar cooptar a otras, la Fundación Konrad Adenauer (Konrad Adenauer Stiftung, KAS) y otras de Alemania.

Se destaca la Fundación Red Atlas como una verdadera “internacional de derecha”, de la “altright” (de donde sale el anarco-capitalismo y los liberfascistas), de gran alcance y rol articulador, financiada también por grandes empresas como ExxonMobil, la tabacalera Philip Morris y las fundaciones de la familia Koch, que a su vez financia a otras fundaciones neoliberales y conservadoras locales, por ejemplo, a la Fundación Pensar en Argentina. Y abundan recursos para las oposiciones violentas en Venezuela, Nicaragua y Cuba.

Frente a la pobreza y el abandono, se rescatan los “valores” de la familia, la propiedad privada y la patria en el sentido más xenófobo y reaccionario del supremacismo localista. En ese tren, la locomotora la manejan las instituciones religiosas, muy especialmente las Iglesias neopentecostales.

La religión, mal utilizada en la mano de estos instrumentos conservadores, exalta una salida egoísta y destructiva del tejido social popular necesario para cualquier proyecto colectivo emancipador.

Pero no solo las ONG conservadoras juegan un rol importante para las clases dominantes, sino que éstas juegan a dos bandas, o a todas las bandas: trabajan sobre los valores más retrógrados pero también sobre los más liberales mientras no afecten la reproducción y acumulación de capital. En este sentido, deforman los reclamos feministas, ecologistas, sindicales, por los derechos humanos y las niñeces, entre otros, despojándoles de su contenido crítico al capitalismo y las relaciones imperialistas de opresión y explotación.

⁵ La NED a su vez financia a muchas otras ONGs alrededor del mundo y en particular a varias en Argentina (a la que ahora intentan convertir en una nueva plataforma de ataque contra Cuba y Venezuela, entre otras), como CADAL y Cultura Democrática, y el IRI a la Fundación Federalismo y Libertad, estas dos últimas muy activas en organizar ataques sistemáticos a la Revolución cubana bajo eufemismos tales como libertad, democracia, derechos humanos, etc. Para corroborar esta red de financiamiento, y muchas otras, se puede entrar a la página de internet de cada una.

EL AVANCE DE LOS GOBIERNOS DEL BLOQUE DOMINANTE

Pues este retroceso del ciclo en la región posibilitó que los gobiernos regresivos fueran avanzado en la destrucción de derechos conquistados por sus pueblos.

Solo por mencionar algunos casos muy representativos, en Brasil, por ejemplo, el gobierno de Michel Temer impulsó la contra-reforma laboral, las privatizaciones y abrió paso con estas políticas a la consolidación del golpe al proscribir a Lula y cimentar el triunfo electoral de un Bolsonaro que profundizó la pauperización y el auge de los valores mas retrógrados.

En Argentina, el gobierno de Macri, entre principios de 2016 y fines de 2019, generó el rápido empeoramiento de la calidad de vida y del salario, pero no consiguieron grandes contra-reformas estructurales, es decir, mediante leyes que legalizaran a mediano plazo el saqueo. En Bolivia, el gobierno de facto, que solo duraría un año, ejerció grandes cuotas de represión y no hizo a tiempo de establecer políticas de estado, aunque sí logró permitir los cultivos transgénicos que constituye un daño difícil de revertir.

Colombia constituye un caso paradigmático en la región ya que hace décadas que viene desempeñando el rol de una gran base militar que apunta contra Venezuela y su propio pueblo. Han logrado constituir la en una fábrica de mercenarios y de paramilitarismo; aumentó la impunidad del Estado terrorista evidenciado en el aumento de los asesinatos selectivos a ex combatientes y líderes sociales; mientras que los recursos de Estados Unidos nunca dejaron de fluir para aceitar esos mecanismos de contrainsurgencia interna y externa⁶. En los 2000 había sido el Plan Colombia el modo de financiar la expansión del narcotráfico y ese “capitalismo gangsteril” (Vega Cantor, 2011) y con Trump lo harían con el plan “Colombia crece”⁷.

CONFUSIONES TEÓRICAS Y POLÍTICAS

Para los años 2015 y 2016 en que el ciclo progresista entró en su fase de repliegue, recrudecieron posturas posmodernas, “autonomistas”

⁶ Véase Barona, García Fernández y Romano (2020).

⁷ Véase Semana (2020).

o neoanarquistas que no solo no reconocían avances importantes para los pueblos gracias a las políticas de estado de los gobiernos populares (para ellxs populistas), sino que, además, se apresuraron a declarar como muerto a dicho ciclo⁸. Nos recuerdan a la lectura que hizo una parte de la intelectualidad de izquierda respecto del peronismo y otras experiencias nacionales y populares de mediados del Siglo XX, que fueron interpretadas como intentos de cooptación de la clase obrera por parte de la clase dominante, de subordinación estatal de las organizaciones sindicales y de las revolucionarias y, en definitiva, como una malla de contención o “tapón” de la lucha de clases en su inequívoco derrotero al socialismo y, por lo tanto, leídas como experiencias regresivas. Lectura con la que no acordamos pues consideramos que esos procesos cristalizaron la confluencia histórica de la estrategia objetiva -que se expresaba en los grados de conciencia y la lucha concreta de lxs trabajadores por incluirse en el sistema en las mejores condiciones posibles (Iñigo Carrera, 2012)- con la estrategia subjetiva, que plantearon esas alianzas y sus conducciones en tanto expresión de revoluciones democrático burguesas. Fue luego, por la reacción violenta de las clases dominantes mediante golpes de estado en el marco de las Doctrinas de la Seguridad Nacional -que en territorio periférico del capital no admitía ningún tipo de Estado de bienestar ni grados de desarrollo independientes y soberanos- que fue radicalizándose la dinámica de la lucha de clases. Nosotrxs consideramos que, al igual que aquellas experiencias, éstas del siglo XXI deben tener como protagonistas a las clases trabajadoras y a los pueblos para radicalizar las reformas democráticas y, donde sea posible, avanzar en reformas revolucionarias (lo cual no es un oxímoron).

Sobre todo, aquellxs analistas se han centrado en cuestionar al núcleo revolucionario y bolivariano del ciclo progresista. Sin embargo, nos preguntamos: ¿qué es ser de izquierda hoy en Nuestra América? Pues para nosotrxs es propiciar la acumulación de fuerzas populares para disputar el poder del estado con proyectos soberanistas, emancipadores, latinoamericanistas e inclusivos, y, por lo tanto, antiimperialistas, y defender sin titubeos a las fuerzas social-políticas revolucionarias y/o progresistas que detentan gobiernos (en tanto parte de esa trinchera avanzada de la sociedad civil que es el Estado, como lo definiera Gramsci) con sus ten-

⁸ Idem nota 6.

siones y contradicciones. Y la intelectualidad no debe ponderarlas según manuales de la revolución perfecta (que nunca existió) sino en virtud de sus propios procesos históricos.

En tanto, esas corrientes denominadas autonomistas, al proponer el abandono de la disputa por el poder del estado (Holloway, 2002), legitimaron la automarginación de algunas bellas y genuinas experiencias y propiciaron la neutralización política de las mismas en relación a su expansión e impacto en la vida de las mayorías nacionales. Esto sucedió desde el principio del ciclo progresista cuando varixs autores se ampararon en las gelatinosas definiciones de Negri y Hardt (2000), como también en 2015 cuando a coro postulaban, al igual que algunxs “decoloniales”, que el ciclo progresista había llegado a su fin.

Este renovado culto al espontaneísmo y basismo conllevó a la demonización del movimiento obrero organizado en sus distintos niveles y expresiones sociales y políticas, y de las organizaciones políticas, elementos que constituyeron un desarme moral de fracciones del pueblo que necesitaban esas vías para mejorar sus vidas y, en ocasiones, para subsistir. Con sus cuestionamientos a toda organización por supuestas desviaciones verticalistas, burocráticas, o estadocéntricas contribuyeron a inocular un virus de desconfianza acerca de todo el núcleo revolucionario que Trump llamó la troika del mal: Venezuela, Cuba y Nicaragua; pero también sobre los otros procesos políticos conducidos por Correa, Evo o lxs Kirchner.

Fue grave, en cambio, el silencio y/u omisión de denuncias sobre los ataques sufridos por los pueblos y sus organizaciones. Varixs de estxs autores firmaron solicitudes y documentos contra los procesos revolucionarios en lo peores momentos de despliegue de tácticas insurreccionales violentas de las derechas con apoyo de Washington. Nos referimos a los momentos en que, siguiendo el Manual de Gene Sharp (1993), se intentó desplegar “revoluciones de colores”, como fueron, por ejemplo, las llamadas guarimbas en Venezuela 2014 y 2017, o los tranques en Nicaragua en 2018 o el 11J en Cuba, que apuntaban a generar escenarios de guerra civil.

La explicación principal que esgrimieron varixs agorerxs del supuesto “fin de ciclo” remitía al agotamiento del “boom de las commodities”, es decir, la disminución de los precios de las materias primas exportables de nuestras economías primarizadas, que imposibilitaría continuar con la

redistribución de ingresos o el aumento del “gasto” social. Esto constituye un curioso reduccionismo economicista que se asemeja a la “teoría del derrame” que tanto utilizan lxs neoliberales, cuando podemos comprobar fácilmente, por ejemplo, con el caso de Argentina, que bien puede crecer el PBI, como lo hizo a una tasa promedio del 7 % anual entre 1991-1994 durante el gobierno de Carlos Menem, y no redistribuirse nada a favor del pueblo, sino concentrarse en pocas manos. Y, al contrario, bien puede repartirse mas equitativamente la riqueza existente fruto del trabajo social, sea cual fuera, aún sin crecimiento del PBI.

Por otra parte, también disentimos con la mirada que interpreta la participación de muchas organizaciones populares en las alianzas que ocuparon posiciones de gobierno, como la cooptación de las mismas, y no como lo que fue y es: un alineamiento activo como resultado de la realización, mediante políticas de estado, de una parte, al menos, de los intereses populares.

Por último, la ultracrítica al extractivismo parecía suponer que tal sendero económico productivo era invención de los gobiernos progresistas, y no la continuidad de más de cinco siglos de colonialismo primero y variados mecanismos de dependencia después, que fueron reproduciendo esas estructuras al tiempo que obstaculizaron sistemáticamente los proyectos industrialistas, y que, además, esa realidad pudiera ser modificada radicalmente en el corto plazo histórico. Así y todo desde los gobiernos populares se implementaron mayores controles medioambientales y ecológicos sobre explotaciones a las que incluso, o bien, se les cobraron mayor porcentaje de regalías, o bien, se nacionalizaron quedando así mayores excedentes para la reinversión en desarrollo local y nacional.

RESISTENCIA OFENSIVA DE GOBIERNOS POPULARES EN LA FASE DE DESCENSO DEL CICLO (2015-2019)

El núcleo de países que fueron más a fondo con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales a favor de los pueblos fueron, por eso mismo, los más atacados por el imperialismo, al tiempo que, justamente por esa fortaleza, pudieron resistir.

Resistieron, pero se vieron en un relativo aislamiento en la fase de retroceso del ciclo progresista. Nos referimos a Venezuela, Cuba, Nica-

ragua, también Bolivia (con el interregno del año del golpe) y Ecuador hasta 2017. Estuvieron acompañados por los gobiernos progresistas de El Salvador (hasta mediados de 2019) y de Uruguay (hasta principios de 2020), países ambos que luego pasarían a tener gobiernos regresivos. Hay que sumar algunos gobiernos progresistas de los pequeños estados insulares del Caribe que forman parte de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP).

VENEZUELA: PUEBLO CHAVISTA ORGANIZADO Y MOVILIZADO, Y UNIÓN CÍVICO MILITAR

Para medir el impacto de los ataques económicos de las ultraderechas articuladas a partir de 2014, se deben tener en cuenta los indicadores sociales tan auspiciosos de ese año que mostraban cómo había mejorado sustancialmente la vida de lxs venezolanxs entre 1999 y 2014. Por ello obtuvo el reconocimiento en 2015 de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA, más conocida como FAO, por sus siglas en inglés: Food and Agriculture Organization) por sus enormes avances en materia de alimentación y mucho antes, en 2005, había sido declarada país libre de analfabetismo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Sin embargo, en 2013, con la muerte del comandante, las despechadas clases dominantes, siempre con apoyo de Washington, aprovecharon para radicalizar su estrategia y tácticas golpistas y poner en jaque a la economía venezolana.

Así fue que en 2014 las fuerzas regresivas activaron las llamadas “guarimbas” que fueron formas de acción directa violenta en las calles. En 2015 pergeñaron el plan “la salida” articulado desde el parlamento de mayoría opositora desde el que organizaron y coordinaron las acciones golpistas y, en ese año, el presidente de Estados Unidos, Barak Obama, lanzó un decreto que declaraba a Venezuela como una “amenaza inusual y extraordinaria” para la seguridad nacional de Estados Unidos. Ese decreto abrió la puerta a las medidas coercitivas unilaterales y al bloqueo financiero, económico y comercial. Pero no quedó solamente en eso, sino que ejecutaron un sistemático plan de ataque a la economía, moneda y vida cotidiana de la población mediante el desabastecimiento programado y la hiperinflación inducida (Curcio, 2016). En 2017 volvieron a impulsar

las guarimbas, pero esta vez de manera más violenta aún. En 2018 sucedió el intento de magnicidio contra el presidente Nicolás Maduro y un ciberataque que dejó sin luz a la capital y gran parte del país por varios días, además de arruinar parte de la infraestructura eléctrica y de varios sistemas de servicios. En enero de 2019 llevaron a cabo la “operación Guaidó”, mediante la que Trump indujo a más de 50 países a desconocer al gobierno de Nicolás Maduro y, en cambio, a reconocer de manera ridícula como “presidente interino” de Venezuela a un diputado que era presidente de la asamblea parlamentaria y que se autoproclamó con la investidura máxima, megáfono en mano, en una plazoleta pública. Si bien internamente nadie consideró a ese experimento como un gobierno, pues realmente no manejaba ningún resorte de poder estatal real, sí lograron materializar robos cuantiosos a la república asignándole a Guaidó los activos y recursos financieros en el exterior, y hasta le dieron una silla a un representante suyo en el ministerio de las colonias de Estados Unidos, la OEA. Este verdadero latrocinio articulado internacionalmente constituye una contradicción con el sacrosanto derecho a la propiedad privada que esas mismas clases dominantes globales dicen defender. Confiscación y expropiación, esos fantasmas tan vociferados y temidos por las burguesías, fueron aplicados sin miramientos y de la manera mas grosera contra Venezuela.

Solo un mes después, en febrero de 2019, vino el intento de invasión por Cúcuta, Colombia, con apoyo de USAID, OEA y los presidentes de derecha de cuerpo presente (Iván Duque de Colombia; Sebastián Piñera, de Chile; Mario Abdo Benítez, de Paraguay; junto a Juan Guaidó y Luis Almagro, secretario general de la OEA), con la excusa de entrar camiones a territorio venezolano con “ayuda humanitaria”. La respuesta popular a ese intento de invasión quedó popularizada como “La batalla de los puentes” (Aizpurúa, 2020). A ello sobrevino un nuevo intento de golpe de estado, aunque esta vez fue realmente una farsa y terminó siendo una llamada “operación libertad” para facilitar la fuga del opositor preso por las violentas guarimbas de 2014, Leopoldo López. En 2020, en plena pandemia, se produjo un intento de invasión por parte de mercenarios organizados también desde Colombia, la “Operación Gedeón”, que fue rechazada y neutralizada por los propios pobladores y pescadores de Macuto. Esta lista no es exhaustiva sino demostrativa del grado de violencia desplegada por la vieja oligarquía y sus cuadros políticos articulados y financiados desde

Washington. Además, el bloqueo le hizo perder 650.000 millones de dólares entre 2016 y 2020 (<https://observatorio.gob.ve/>). Pero todos estos ataques, si bien castigaron a la población y generaron un flujo de migración hacia afuera (campana de operación de guerra psicológica mediante invitando a la población a irse del país), fortalecieron a la base social y política de chavismo en tanto y en cuanto entendieron el escenario de guerra y sus consecuencias y fueron sorteando y superando esos sistemáticos obstáculos.

CUBA: REVOLUCIÓN ASSEDIADA

En cuanto a Cuba, la resistencia lleva el mismo tiempo que la revolución porque los ataques nunca cesaron. Sin embargo, la furia aumentada por el declive de la potencia hegemónica en los últimos años hizo que profundizaran el bloqueo. En mayo de 2019, Trump activó el título III de la ley Helms Burton que permitía a los estadounidenses demandar a las empresas que supuestamente estuvieran utilizando propiedades o bienes que fueron confiscados en los inicios de la Revolución. Por motivos comerciales, hasta la Unión Europea se opuso a esas medidas extraterritoriales y unilaterales. Aumentaron también las sanciones a empresas navieras, aseguradoras y buques que transportaran petróleo a Cuba lo que complicó en gran medida el abastecimiento de combustible.

De manera muy perversa el gobierno estadounidense recrudeció el bloqueo en plena pandemia.

Debe saberse que el bloqueo ocasionó pérdidas equivalentes a dos veces el plan Marshall, para una pequeña isla de 11 millones de habitantes. Así y todo, Cuba es uno de los países con mejores indicadores de calidad de vida de la región. También intentaron generar “revoluciones de colores”, por ejemplo el 11 de julio de 2021, pero ni el tamaño de las protestas acaecidas ni, mucho menos, la respuesta estatal se asemejaron a las que sucedían en países capitalistas de nuestra región.

BOLIVIA: UN INDIIO EN EL GOBIERNO

La Revolución democrática y cultural de Bolivia encabezada por Evo Morales en el gobierno a partir de 2006 significó una refundación del estado que trajo soberanía política, reparación histórica con las nacio-

nes indígenas y éxitos tanto macro como microeconómicos. La clave económica y productiva que lo posibilitó fue la nacionalización de los hidrocarburos y su resultado mas palpable fue el mejoramiento de todos los indicadores sociales. Los impresionantes aumentos en los grados de soberanía estuvieron claramente expuestos con la expulsión del embajador de Estados Unidos cuando fue ostensible su apoyo al golpismo, del Fondo Monetario Internacional (FMI), la CIA, la DEA y la USAID. A partir de ahí, el imperialismo tuvo que echar mano a mecanismos mucho más sutiles para practicar su injerencia (Quintana, 2016).

Fue por todas estas positivas transformaciones, visto desde los intereses populares y nacionales, y no por sus debilidades o errores, que las elites serviles emprendieron un clásico golpe de estado protagonizado y conducido por la derecha tradicional, racista, clasista, patriarcal, colonial, oligárquica y secesionista. Y apoyado y garantizado por la OEA y por las Fuerzas Armadas, la policía, y las cúpulas empresaria, eclesiástica y universitaria.

Las masacres de Senkata, Sacaba y otras son una muestra del ensañamiento de esas elites con el pueblo boliviano. Sus líderes debieron exiliarse para salvar sus vidas tal como ocurría con las dictaduras genocidas de los 70.

Además, en solo un año de golpe de estado destruyeron parte de los avances productivos en materia de hidrocarburos.

Si bien, al inicio del golpe hubo importantes conatos de resistencia, estos no pudieron extenderse y profundizarse, pero, luego, a lo largo de ese fatídico año, fue esa misma resistencia popular encabezada por las organizaciones sociales y sindicales la que terminó garantizando la elección presidencial que habían anunciado hacer en 4 ocasiones para salir del gobierno de transición en el año de la pandemia. Específicamente, fue un paro indefinido el que forzó a poner la fecha electoral por medio de la cual se produjo el retorno del Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS – IPSP) al gobierno. A partir de ese momento, se agudizarían las contradicciones internas.

NICARAGUA: VUELVE EL FRENTE SANDINISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (FSLN) Y SE QUEDA

A pesar de la fuerte arremetida mediática occidental que apunta a defenestrar, desprestigiar, demonizar y deformar la nueva etapa de gobierno

sandinista, y más allá de críticas, errores y virtudes que es tema de los y las nicaragüenses, es decir, de autodeterminación, lo cierto es que desde 2006 mejoraron sin pausa todos los indicadores sociales de calidad de vida de la población⁹.

Por eso, en 2018, las elites ponen en marcha, con la infaltable ayuda de Estados Unidos, un despliegue de la táctica insurreccional de la derecha violenta financiada y formateada, lubricada con dólares de NED y USAID¹⁰. Una parte del movimiento estudiantil de las universidades privadas, pertenecientes a las capas medias, participaron activamente de estas acciones directas violentas que, como era su objetivo, dejaron a Nicaragua al borde de la guerra civil, copiando los métodos desplegados en las guarimbas un año antes en Venezuela. Para comprender por qué en ese momento y no antes (además frente a un sandinismo en el gobierno que volvió con un plan de reconstrucción nacional, reconciliación nacional y con el socialismo cristiano, que hablaba con todos los sectores y proponía una economía mixta con presencia de capital privado) es importante tener en cuenta que se estaba negociando con capitales chinos la construcción de un nuevo canal interoceánico aprovechando el sistema de lagos del país, como era el proyecto original en el siglo XIX antes de realizarse en Panamá. Ello fue tomado por Estados Unidos como una afrenta en el contexto de su guerra comercial entablada con la República Popular China. Pues, a partir de esa violencia desplegada, se retrocedió en las negociaciones con China.

Por otra parte, aunque el sandinismo salió victorioso de tal contienda, ya que logró frenar el desarrollo de una guerra civil y aun con costo de vidas de ambos bandos, además de estancarse el proyecto del canal, también se activaron medidas coercitivas unilaterales contra Nicaragua en Estados Unidos llamadas Nica Act, que, aunque menos virulentas que aquellas contra Cuba y Venezuela, pusieron algunos obstáculos a las inversiones en el país.

⁹ Para enfocarnos en el indicador más sensible que es el nivel de pobreza, se advierte una disminución sostenida de la tasa de incidencia de la pobreza sobre la base de la línea de pobreza nacional que mide el Banco Mundial pasó del 48,3% en 2005, es decir antes del gobierno de Daniel Ortega, al 24,9% en 2016 en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.NAHC?locations=NI>; y la pobreza, medida en 3,65 dólares al día según las Paridades de Poder Adquisitivo (PPA de 2017) del Grupo Banco Mundial, disminuyó del 13,1 por ciento en 2022 al 12,5 por ciento en 2023 en: <https://www.bancomundial.org/es/country/nicaragua/overview#:~:text=L%20pobreza%2C%20medida%20en%203,5%20por%20ciento%20en%202023.>

¹⁰ Véase las denuncias del reportero estadounidense Max Blumenthal acerca de esta financiación (Rebelión, 2018).

REBELDÍAS DE LOS PUEBLOS ANTE LA OFENSIVA IMPERIALISTA

Ahora bien, además de analizar las resistencias de los países con gobiernos populares que mantuvieron la llama del ciclo progresista encendida en los años de repliegue, es fundamental revisar las rebeliones populares que se desarrollaron contra las políticas neoliberales de gobiernos de derecha. Para ello separamos en tres grupos:

1. rebeliones en países con gobiernos de derecha que no atravesaron el ciclo progresista y tuvieron continuadamente políticas de estado neoliberales (2019 en Colombia, Perú y Puerto Rico);
2. rebeliones en países que retornaron a gobiernos neoliberales luego de los gobiernos progresistas (Argentina y Honduras),
3. procesos insurreccionales populares, sincrónicos y espontáneos, que se desarrollaron a partir de octubre de 2019 (Haití, Chile, Ecuador, Bolivia), 2021 (Colombia), 2022 (Ecuador)
4. movilización de los feminismos populares y antineoliberales

COLOMBIA:

1. “Paro nacional”: noviembre de 2019

En noviembre de 2019 se llevó a cabo el denominado paro nacional, que movilizó a amplios sectores y fracciones populares. El proceso de lucha de alcance nacional, se mantuvo por cuatro meses y unificó trabajadorxs rurales y urbanxs, movimientos campesino-indígenas, movimiento estudiantil, las mujeres y las juventudes.

Esa era la composición social del sujeto popular que protagonizó el paro y que volvería a activarse con otro nuevo paro en 2021 que avanzaría un escalón más en la lucha, pues incorporará elementos insurreccionales. El campesinado y movimiento indígena constituyen importantes organizaciones con fuerte tradición de lucha (incluye lucha armada). Pero hay que tener en cuenta que existe mucha heterogeneidad entre el campo y la ciudad. Lxs trabajadores también participaron, aunque la tasa de sindicalización en Colombia rondaba el 5%.

Los principales reclamos fueron contra las reformas neoliberales de pensiones, laborales y educativas; por el respeto a los acuerdos de paz

de 2016; y en contra de las matanzas y la represión desmedida del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD). La pandemia puso paños fríos al proceso de movilización, pero no fue obstáculo para que, todavía durante la vigencia del covid, se reanudara la lucha con un nuevo “paro nacional” que se desarrolló entre el 28 de abril al 15 de julio de 2021.

2. Insurrección popular y espontánea de 2021

Esta vez, la lucha se desencadenó contra el anuncio de reforma tributaria neoliberal por parte del gobierno de Ivan Duque y alcanzó ribetes insurreccionales. Se desarrolló una respuesta popular masiva en cuanto a sujetos activados, temporalidad y territorialidad, con gran cantidad de bajas producidas por el ESMAD y otros cuerpos militarizados¹¹. Los elementos insurreccionales que plasmaron la vocación de cambios políticos y sociales lograron luego volcar la relación de fuerzas también en el ámbito electoral un año después. La victoria del Pacto Histórico y Gustavo Petro fue el comienzo del fin de décadas de terrorismo de estado y genocidio continuado al servicio del narcotráfico y la guerra contrainsurgente comandada por Estados Unidos, y constituyó un hito de lo que llamamos el segundo turno o resurgimiento del ciclo progresista.

El triunfo del Pacto Histórico fue, como su nombre lo indica, un hito histórico para Colombia. Aun con una oposición violenta, el gobierno de Petro viene impulsando una serie de reformas agrarias, tributarias, laborales y otras realmente progresistas. Al tiempo que, con su promesa de construir la “paz total” con justicia social, se vienen desarrollando con éxito los procesos de negociación con Ejército de Liberación Nacional (ELN); se retomaron las relaciones comerciales, diplomáticas y de hermandad con Venezuela y recientemente se ha pronunciado en contra del genocidio en Palestina incluso rompiendo relaciones diplomáticas con Israel. La población movilizada es la única garantía para mejorar la correlaciones de fuerza de un gobierno en disputa.

PERÚ: PROTESTAS, NOVIEMBRE 2019, E INSURRECCIÓN, PRIMEROS MESES DE 2023

La historia del Perú es la de gobiernos entreguistas y lapidarios de su propio pueblo, salvo la experiencia nacionalista y popular de Juan

¹¹ Véase también Palacio, Valderrama y Gayoso G (2023).

Velasco Alvarado. En la historia reciente ha sido gobernado por distintas versiones de las derechas asentadas en una oligarquía limeña tradicionalista, conservadora y racista. El régimen jurídico-político que tejió el fujimorismo en los 90 dejó una verdadera camisa de fuerza y blindaje a los intereses de largo plazo de elites y capitales transnacionales que parecen tener una vida aparte de la dinámica política y de la vida de los pueblos. Todo indica que la inestabilidad institucional y política permanente es funcional para el desarrollo del capitalismo en Perú, que encuentra su estabilidad administrativa en la figura del presidente del Banco Central, Julio Velarde Flores, quien lo preside desde hace 17 años a pesar de siete cambios de presidentes. La política extractivista del capital en ese territorio funcionó así y las tasas de plusvalía extraordinaria se reproducen sin cesar.

En 2019 la llamada “Generación del Bicentenario” entabló una lucha por la refundación constitucional del Perú y contra el presidente interino que había desalojado al anterior presidente interino. Nos referimos a Manuel Merino quien luego de dos semanas será desalojado, esta vez, por el pueblo en la calle. La brutal represión dejó dos jóvenes muertos.

Estas movilizaciones tuvieron mucha visibilidad por desarrollarse en Lima y por ser protagonizadas en gran medida por capas medias estudiantiles.

Luego del gobierno provisional de Francisco Sagasti, y en medio de la crisis institucional y las condiciones generadas por las movilizaciones, triunfará en la segunda ronda electoral la izquierda campesina con el maestro rural Pedro Castillo, quien asumirá la presidencia en julio de 2021. Pero Castillo será desalojado por un golpe de estado, al igual que en Bolivia, protagonizado y conducido por la derecha tradicional, racista, clasista, colonial, oligárquica, y, paradójicamente también igual que Bolivia, con una mujer patriarcal puesta en la cabecera, el 7 de diciembre de 2022. También se produjeron muertos del campo del pueblo cuando resistían al golpe: 70 muertxs.

Es importante tener en cuenta que en 2023 vencían las mayores concesiones mineras del Perú, y Castillo cuestionaba la renovación de los contratos, se hablaba de nacionalización y aumento de las regalías. Además tenía en carpeta materializar el reclamo de reforma constitucional.

A partir del golpe de estado comenzó un proceso de resistencia con características insurreccionales sobre todo de las regiones andinas del sur

sin clara dirección política¹². Lograron construir procesos de articulación con base mayormente campesina pero sin poder hacer pie fuerte ni en Lima -más allá de las llegadas a la capital denominadas “tomas”- ni en las principales ciudades. Luego de largos meses de resistencia el movimiento se fue diluyendo.

PUERTO RICO: MOVILIZACIONES MASIVAS, AGOSTO DE 2019

El estatus de “Estado Libre Asociado” de los Estados Unidos solo expresa su realidad colonial pues lxs portorriqueñxs o boricuas carecen de la mayoría de los derechos políticos que otorga la Constitución de Estados Unidos. El huracán María provocó estragos en su territorio en 2017: desmanteló el sistema eléctrico por meses, destrozó infraestructura y dejó 4500 muertxs. Frente a ello, el en ese entonces presidente Trump, viajó a la isla y en un gesto que denota colonialismo puro, con “grandiosa solidaridad”, les arrojó rollos de papel higiénico al público que lo escuchaba.

En ese contexto se desplegaron intensas movilizaciones que exigían la renuncia del gobernador Rosselló, acusado de corrupción y en medio de un escándalo misógino. Fruto de las protestas masivas fue el primer gobernador en abandonar al cargo.

RETORNO NEOLIBERAL EN ARGENTINA: MACRI

Los primeros dos años de gobierno neoliberal de Macri transcurrieron con “cierta” tregua social hasta diciembre de 2017 (hubo movilizaciones diarias pero segmentadas). Pero en ese momento se produjo un punto de inflexión con la movilización masiva contra la (contra)reforma previsional (Giménez, 2019). Fue una demostración de fuerzas masiva y unitaria, con vocación articuladora, que suscitó la reacción represiva del gobierno nacional y puso de manifiesto la disposición de lucha del campo popular en su conjunto y diversidad contra las políticas gubernamentales. A partir de ese momento y a través de posteriores movilizaciones y huelgas se gestó una alianza social y política en las calles y, finalmente, también en las urnas. A

¹² Un aporte importante para conocer ese proceso en Perú, aunque no coincidimos en la conceptualización de los hechos, es el de Durand (2023).

pesar de la construcción de los olvidos selectivos, seis huelgas generales se desplegaron contra el macrismo, todas ellas a partir de abril de 2017 y no todas tuvieron el mismo impacto, pero en cuatro de ellas el país se paró por completo (Iñigo Carrera et al., 2020). En agosto de 2016 se produjo la unificación de las tres CGT (Azopardo, Alsina y Azul y Blanca sin las 62), lo que potenció al movimiento obrero organizado, aunque hay que destacar que el mayor protagonismo en movilización y paros generales lo tuvo el Frente Sindical para el Modelo Nacional (FSMN), junto a las dos CTA y el “Triunvirato Piquetero”. Unidad en la acción del activo y reserva de la clase obrera que presionaron a las dirigencias más burocratizadas para convocar a los paros nacionales.

Se multiplicaron también las movilizaciones de las mujeres por reivindicaciones propias –“marea verde”–, pero con un claro sesgo anti-neoliberal, un alto grado de politización, y contra el gobierno nacional. Todo este proceso de lucha tuvo una salida electoral. Cristina Fernández de Kirchner señaló al candidato que sería aceptado por la mayoría de este campo popular organizado y movilizado. Pero aunque el kirchnerismo condujo el proceso electoral, no así sucedió con el desarrollo del gobierno posterior de Alberto Fernández. Se mostró eficaz para triunfar en el terreno electoral, sin embargo, no como fórmula de gobernanza para concretar un programa político favorable a las mayorías. Hay que resaltar que la “ceocracia” de Macri no logró consolidarse ni ganar un nuevo mandato para terminar de aplicar contrarreformas neoliberales, pero nos dejó un país con enormes retrocesos y otra vez el encadenamiento al FMI, al tiempo que, sumados a las heridas en la subjetividad dejadas por la pandemia y los cambios en las relaciones de explotación derivadas de la digitalización y concentración de la riqueza, generaron las condiciones para que el polo de ultraderecha ganara las elecciones en 2023.

HONDURAS, GOLPE Y RESISTÊNCIA

En este territorio centroamericano se desarrolló un golpe continuado desde 2009 cuando militares hondureños, con la venia de Washington, desalojaron violentamente a Manuel ‘Mel’ Zelaya de la presidencia. Los que siguieron fueron gobiernos surgidos de escandalosos fraudes electorales

que dieron continuidad a ese golpe instalando un verdadero narcoestado represivo.

La resistencia popular se desplegó en todos esos años, pero podemos mencionar la lucha contra el fraude electoral de 2017 con mas de 30 bajas del campo popular. En 2019 se multiplicó una ola de luchas y protestas contra las políticas neoliberales en la que la represión dejó muertxs y heridxs. Los motivos fueron contra la privatización de la salud y educación, y contra la “dictadura” de JOH (como le llamaban al presidente Juan Orlando Hernández por sus iniciales, luego extraditado y condenado en Estados Unidos por narcotraficante). Ello sembró el camino del triunfo electoral de Libre (Libertad y Refundación), el partido del destituido 12 años atrás, Manuel Zelaya, con su esposa Xiomara Castro como primera presidenta mujer popular de Honduras y con el programa del socialismo democrático.

LOS PROCESOS INSURRECCIONALES: EL OCTUBRE CALIENTE DE 2019

A partir de octubre de 2019 se dieron luchas que tomaron la forma de *insurrecciones populares y espontáneas*. Tomamos este concepto del trabajo de Iñigo Carrera y Cotarelo (2006) sobre las jornadas de diciembre de 2001 en Argentina. Así las conceptualizamos porque: se desarrollaron por fuera de los canales institucionales y desconocieron a las autoridades; mostraron un alcance nacional; las masas desbordaron a las fuerzas represivas y evidenciaron una firme disposición al combate callejero; dejaron en pausa sus intereses inmediatos con el fin descorporativizarse y articularse para ir en contra de gobiernos y políticas de Estado; fueron populares porque aglutinaron a diversas fracciones de distintas clases sociales excluidas del poder político del capital concentrado; se desataron y desarrollaron de manera espontánea, participaron activamente diversas organizaciones populares, pero no lo hicieron en tanto vanguardia, dirección o conducción de las masas, ni como planificadores del comienzo o desarrollo de hechos que tuvieran como objetivo la toma del poder.

Por supuesto que nos referimos a “grados” de espontaneidad y de conciencia, ya que, como explica Antonio Gramsci en su nota sobre “Espontaneidad y dirección consciente”: “la espontaneidad pura no se da

en la historia pues coincidiría con la mecanicidad pura. En el movimiento más espontáneo los elementos de “dirección consciente” son simplemente incontrolables [...]. Existe, pues, una multiplicidad de elementos de dirección consciente en esos movimientos, pero ninguno de ellos es predominante” (2002).

Analicemos los elementos centrales de los casos, a excepción del de Colombia que ya lo mencionamos más arriba:

HAITÍ:

Pues, al igual que en Honduras, en Haití hubo algo similar a un proceso insurreccional continuado desde el golpe de Estado de 2004, contra las políticas neoliberales, neocoloniales y depredadoras, y contra la ocupación multinacional y las bandas criminales que participan del estado. Esa violenta política que impide el desarrollo de cualquier proyecto estatal estable, evidencia que los centros imperiales de ayer y de hoy no le perdonan haber sido la primera revolución no solo anticolonialista, sino también antiesclavista en 1804.

La doble vara internacional con este caso se torna espeluznante: mientras que cuestionaban a coro en toda la prensa hegemónica occidental, por ejemplo las elecciones venezolanas, el partido de derecha garante de los negocios del capital internacional, el Partido Haitiano Tèt Kale (PHTK), ganó las elecciones en 2016 con una participación de solo el 18%. Ello es uno de los síntomas de la crisis política sobre la que se rebelaron las masas populares.

Otro elemento permanente fue y es la continua ocupación de fuerzas militares multinacionales: MINUSTAH, MINUJUSTH, y otras (Rivara, 2022). El escenario se completa con la pérdida de autosuficiencia alimentaria que hambrea al pueblo y la caotización en la que sobresalen como pequeños estados las bandas criminales. A fines de 2018 se había producido una masacre 71 personas incluidxs niñxs. De esta forma, en julio de 2018, la lucha tomó carácter insurreccional contra el aumento de los combustibles por recomendación del FMI y contra el gobierno, y nuevamente se desataría en septiembre y octubre de 2019. Se dificultó a la vez la consolidación de articulaciones políticas populares en el marco de la

profundización de la crisis institucional y las disputas entre las diferentes fracciones de la burguesía y la oligarquía nativa.

“CHILE DESPERTÓ”

La rebelión que comienza en octubre de 2019 con lxs estudiantes haciendo rebalsar el vaso de la asfixia y la indignación popular, tomó rasgos insurreccionales, espontáneos (al menos al comienzo y con el antecedente de los cabildos como instancia organizativa), populares y prolongados por varios meses. La inició el movimiento estudiantil y enseguida se sumaron otras fracciones del pueblo. Logró articularse a nivel nacional, contra el Gobierno nacional y sus políticas neoliberales, y a favor de la realización de una asamblea constituyente que pusiera fin a la constitución neoliberal pinochetista que, al igual que en Perú, proporcionaba blindajes a los intereses de largo plazo de la aristocracia chilena.

Tal como lo gritaban lxs estudiantes: “no son 30 pesos, son 30 años”, o en realidad, eran 49 años, ya que podemos contabilizar en la continuidad de políticas neoliberales desde que asumió Pinochet en 1970. Más allá del tránsito de la dictadura a una “democracia de baja intensidad”, garantizadas por la constitución pinochetista.

Se venía desarrollando un proceso de acumulación de experiencias de organización y formas de lucha en las rebeliones de lxs trabajadores portuarios y del cobre, del movimiento No + AFP, del movimiento estudiantil, del pueblo mapuche y del movimiento de mujeres, entre otros, que confluyeron a partir de octubre de 2019 potenciando su disposición al combate contra las políticas de gobierno y las fuerzas de choque que éste envió para intentar detener la lucha con miedo y represión, pero que a la postre se constituyó en combustible que alimentó la dinámica rebelde. Sobre todo, la fuerza policial de carabineros, produjo más de cuarenta muertxs y más de cuatrocientas personas presas o con daños oculares graves, mutilaciones y/o violaciones.

Recién entrado algunos meses de pandemia y el correspondiente aislamiento social preventivo en el mundo entero y en Chile también, comenzó a diluirse la rebelión y la lucha tomó cauces institucionales, pues fruto de ella se convocaron distintos procesos electorales para canalizar las demandas. Así, en octubre de 2020 en el plebiscito nacional para iniciar

el proceso constituyente reclamado por las masas, el 80% (con participación electoral del 50,95% del padrón, lo que era muy alto para los niveles existentes con voto no obligatorio) votó a favor de la opción “Apruebo y Convención Constitucional”, lo que significó un amplio repudio a la constitución pinochetista. Sin embargo, los desprestigiados cuadros políticos institucionales lograron ponerle una camisa de fuerza al proceso ya que no convocaron a una asamblea constituyente sino a una convención. En mayo de 2021 se eligieron 155 integrantes de la Convención para redactar la nueva constitución. En esa instancia la participación electoral fue menor (41,51%) y el 80% votó a favor de las opciones reformistas, mientras que solo el 20% lo hizo por quienes las rechazaban. Ese mismo año se realizaron también las elecciones nacionales para elegir presidente y, el 19 de diciembre de 2021, en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales triunfó Gabriel Boric con una participación electoral de 55,6% del padrón. Luego de un proceso constituyente que se desplegó con gran protagonismo popular a pesar de todas las trabas para que la partidocracia tradicional lo pudiera amortizar y neutralizar respecto de la potencia instituyente de la movilización, finalmente, en septiembre 2022, en el plebiscito de salida ganó el No de manera rotunda contra una constitución de vanguardia. Un importante elemento fue que se había instaurado la obligatoriedad del voto y hubo un aumento abrupto y compulsivo de la participación, más aun, cuando cobraban una abultada multa por no hacerlo. Así esta vez acudió a votar el 85% del padrón electoral haciéndolo también sectores de la población afectados por un gran descrédito hacia la política institucional. En un intento de explicar la derrota del campo popular, algunos autores hacen referencia a cierto vanguardismo que tendría la nueva constitución y de una expresión de rechazo a la gestión del gobierno de Boric (Cárcamo, 2022; Díaz Martínez, 2022).

De todas maneras, más allá de la recomposición institucional del capitalismo y sus cuadros políticos, en Chile todo este proceso no dejó de poner en evidencia la crisis orgánica y de representación así como la ruptura del bipartidismo administrativo del mismo modelo neoliberal heredado del pinochetismo. Finalmente terminó reconstruyéndose una especie de nuevo gobierno de concertación y moderación, esta vez con mayor protagonismo del partido Comunista. Sin embargo, hay que valorar el esfuerzo del pueblo chileno por frenar la posibilidad de retorno

del pinochetismo al gobierno de la mano del candidato de ultraderecha Kast, derrotado en las elecciones, y tener en cuenta que semejante proceso de protagonismo popular y rebeldía no puede sino dejar latente la experiencia de lucha y organización que podría volver a emerger cuando las circunstancias lo ameriten.

Nos tomamos más espacio para tratar el caso chileno, pues este cobra un especial importancia, tanto por haber sido el ejemplo recurrente de las clases dominantes de modelo “exitoso” cuando era uno de exclusión, pobreza de las mayorías, endeudamiento de las familias, represión y vigilancia social pero también por la contundencia de la rebelión desencadenada frente a esa realidad.

Citamos a continuación un párrafo de nuestro libro:

“... Una respuesta ordenada, organizada y en torno a un programa de transformación social con actores formados para conducirlo son elementos que realmente requieren mucho tiempo, ensayos y errores, resolución de disputas internas y aprendizajes para poder consolidarse y cristalizarse. Como explica Gramsci, no de la nada y sin dolor surge una fuerza social alternativa inspirada en –y representativa de– la voluntad nacional-popular, que pueda derrotar estratégicamente a esa élite concentrada, corrupta, servil, socia del capital transnacional y afincada en el aparato del Estado y todas sus instituciones. Por lo tanto, hay que darles tiempo a lxs chilenxs; no podemos pretender que después de tantos años de gobiernos de derecha estables, tan solo en unos meses de insurrección popular, tengan armado el Estado mayor conjunto que se proponga dirigir la toma al Palacio de la Moneda. Eso solo puede ocurrir en los sueños y deseos de lxs militantes. Sin duda, lxs chilenxs van a saber articular, tarde o temprano, con sus tiempos, la respuesta e instrumento político adecuado que exprese esa voluntad no solo destituyente, sino instituyente de nuevas formas de sociabilidad. Tampoco está exento Chile de sufrir un largo proceso de decadencia y descomposición en el que el modelo neoliberal moribundo se vista de nuevos ropajes para sobrevivir un tiempo más, como lo ha venido haciendo en las últimas décadas. El resultado de todos estos acontecimientos llevará a escenarios de polarización política tal como viene sucediendo en toda la región” (Boron y Klachko, 2023).

ECUADOR:

1. Octubre 2019

Casi al mismo tiempo que en Chile, en Ecuador se desarrolló un proceso de lucha que duró doce días contra las políticas neoliberales del gobierno de Lenin Moreno –aquel que traicionó el mandato popular para el cual fue votado– indicadas por el FMI. A pesar de que la prensa de las élites acusaba al correísmo de ser lxs promotores de la movilización, las organizaciones indígenas tuvieron mayor participación y por ello encabezaron luego las negociaciones con el gobierno. En dichas luchas se puso de manifiesto la fractura de las representaciones del campo popular (correísmo y organizaciones indígena-campesinas) que, a nuestro entender, posibilitarán la perpetuación de las políticas neoliberales en los gobiernos con los triunfos electorales posteriores de opciones de derecha como Guillermo Lasso primero, y recientemente Daniel Noboa.

Frente a la rebelión de masas y de alcance nacional de octubre de 2019 el gobierno declaró el estado de excepción y reprimió duramente. Frente a la muerte de 10 personas, se reforzó la indignación y la presencia popular en las calles. Finalmente el gobierno da marcha atrás con el paquetazo.

Pero en junio de 2022 se reanudaba el proceso insurreccional, antineoliberal y contra el gobierno nacional.

2. Ecuador 2022: 2do proceso insurreccional

En las elecciones presidenciales de abril de 2021 había ganado en la primera vuelta Andrés Arauz, candidato de Revolución Ciudadana (correísmo), pero en la segunda ronda triunfaría el banquero Guillermo Lasso dando continuidad a las políticas de su antecesor.

Bajo esas condiciones fue que se reanudó el proceso insurreccional con el Paro Nacional realizado entre el 13 y el 30 de junio de 2022. Fue convocado por varias organizaciones sociales, principalmente por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y dirigido por ellas, con lo cual perdía su carácter espontáneo.

Se desarrolló en oposición a las políticas del gobierno de Guillermo Lasso (continuadoras del ajuste neoliberal de Moreno) quien finalmente deberá dar marcha atrás con el aumento de los combustibles e instalará

mesas de negociación para ir diluyendo las movilizaciones¹³. Se firmaron acuerdos que finalmente no se cumplirán por parte del gobierno. La permanencia de la fractura de las representaciones políticas y sociales del campo popular ecuatoriano explican la imposibilidad de realizar un triunfo electoral a través del cual intentar realizar victorias políticas populares.

RESISTENCIA AL GOLPE EN BOLIVIA, NOVIEMBRE DE 2019

Luego del golpe de estado contra el gobierno de la Revolución cultural y democrática encabezada por Evo Morales, se desencadenó un esbozo de proceso insurreccional con la participación de jóvenes dispuestos a todo, mostrando una altísima disposición al combate en varios sitios: Cochabamba, La Paz y El Alto. Se veía, asimismo, en las imágenes televisadas a la organización popular de los Ponchos Rojos bajar en formación desde El Alto. Sin embargo, ese conato de rebeldía no contó con conducción para oponerse al estado mayor conjunto del golpe en el que cerraban filas todos los cuadros de las elites: de las fuerzas sociales y políticas tradicionales oligárquicas, de las Fuerzas Armadas y policiales, de la iglesia y de las universidades.

Los líderes populares que dirigían al país desde 2006, debieron exiliarse huyendo clandestinamente para salvar sus vidas y el régimen golpista desató masacres, como las de Senkata y Sacaba, y otras, dejando veintisiete muertos y cientos de personas heridas.

De manera inédita en la historia reciente de nuestra América, ese nefasto golpe de estado y gobierno de facto que entraba, en noviembre de 2019, al palacio del Quemado con la cruz y la biblia, quemando la bandera wiphala y chorreando sangre, solo duraría un año para retomar el gobierno, luego de haber ganado elecciones, la misma fuerza política popular desalojada. Utilizando la excusa de la pandemia durante 2020 se pospuso por 4 veces el proceso electoral prometido y finalmente se realizaría gracias al paro nacional indefinido de agosto de ese año protagonizado por todas las organizaciones populares, sociales, sindicales y políticas. Así el MAS – IPSP recuperaría el gobierno en solo un año y gracias a la

¹³ Véase Hidalgo Flor (2022).

firme lucha del pueblo boliviano organizado. Sin embargo, a partir de dicho triunfo, se abriría una fractura interna que hasta el día de hoy (mayo 2024) aparece irresoluta y puede abrir camino al retorno oligárquico al gobierno de no suturarse a tiempo.

En cuanto a **Brasil y México**, primera y segunda economía de la región, además de su peso poblacional y territorial y por ello tan estratégicamente imprescindibles a la hora de reconstruir un proceso de unidad e integración regional soberanos, los colocamos en el grupo de países atravesados por sendas movilizaciones populares antineoliberales, en los que además las mujeres y los feminismos tuvieron un papel destacado.

En el caso de **México** que no había atravesado el primer turno del ciclo progresista debemos señalar algunos procesos que fueron hitos en la acumulación de experiencia, fuerza y organización que irían mellando el poder del establishment del llamado PRIAN (así se le bautizó a la suma del Partido Revolucionario Institucional – PRI - Partido Acción Nacional – PAN - y el Partido de la Revolución Democrática – PRD -), como expresión directa de los grandes grupos económicos mexicanos (legales e ilegales). Un antecedente importante fue la lucha del Movimiento Magisterial y Popular de Oaxaca de 2006 que comenzó con la huelga y movilización de sindicatos docentes pero que ante la falta de respuesta y represión por parte de los gobiernos (incluso con grupos paramilitares) se intensificó y expandió tanto en el tiempo, durante meses, como hacia otras fracciones sociales y organizaciones populares que confluyeron en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) exigiendo la renuncia del gobernador del PRI. Luego podemos mencionar el llamado movimiento #YoSoy132 protagonizado por estudiantes y jóvenes en general, desatado en medio de la campaña electoral de 2012 en la que Enrique Peña Nieto era el candidato por el PRI. Se expresaban por la libertad de expresión y la democratización de los medios, en general, con un tinte antineoliberal. Fue experiencia de importante politización. Luego, en 2014 sucederán los terribles hechos de la masacre de Ayotzinapa en la que matan a lxs 43 estudiantes normalistas. Ese hecho derivó en un proceso de movilización nacional para esclarecer y pedir justicia y contribuyó a exponer la violencia sistemática del régimen priista agudizado desde el gobierno del PAN en 2006 con la llamada “guerra contra el narco” que inundó de sangre a México. Asimismo, hay que destacar la oleada de huelgas en las maquilas,

sobre todo en Ciudad Juárez con fuerte presencia femenina¹⁴, donde se concentraban además altos niveles de violencia del narcotráfico y de los feminicidios, pero también en zonas mineras, automotrices y siderúrgicas, y otras entre 2014 y 2017. También la cuestión socioambiental fue un dinamizador de las movilizaciones populares, campesinas e indígenas. Por último, mencionamos el llamado “gazolinazo” de 2017 en el que amplias fracciones sociales se movilizaron, bloqueando rutas y tomando gasolineras, en respuesta al aumento de precio de los combustibles en 27 de los 32 estados mexicanos. Todos esos elementos formaron parte de distintos ríos y afluentes que fueron confluyendo y que se canalizaron políticamente en Morena y se referenciaron en la figura de Andrés Manuel López Obrador. Este liderazgo se iría consolidando al tomar las distintas banderas de lucha y lograría construir una amplia base social que le permitirá el triunfo electoral en 2018. Y, terminando estas líneas, el aseguramiento de la continuidad de la 4T blindada por el voto popular a Claudia Sheinbaum.

En **Brasil**, se observó un retroceso, en parte, autoinfligido por cierta desmovilización del PT y sindicatos y provocado por el golpe de estado en 2016, que anestesió a la sociedad y sus organizaciones populares, a excepción del Movimiento de lxs Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y el Movimiento de lxs Trabajadores Sin Techo (MTST) que no han cesado en sus luchas por la tierra y por el techo. Sin embargo, en 2017 se desarrolló una huelga general -como no sucedía desde hacía mas de 20 años, en 1996- contra las contra-reformas laborales del gobierno de Michel Temer. Al año siguiente, durante las elecciones presidenciales, se desató el llamado movimiento “Elle Não” como protesta de las mujeres brasileñas contra la candidatura y la ideología del entonces candidato presidencial Jair Bolsonaro. Y sería recién frente al gobierno con tintes fascistoides de éste último que hubo amplias movilizaciones de mujeres (dado el grado de misoginia del presidente y su fuerza política), diversidades sexuales y de diversos movimientos populares. También fueron numerosas y significativas las movilizaciones luego del asesinato de la concejal Marielle Franco y su chofer. Y en 2019 las acciones populares, sobre todo indígenas, por la devastación forestal que provocó grandes incendios, dado el negacionismo del cambio climático y toda política preventiva de estado, el mismo

¹⁴ A partir de 2016 serán relevantes las movilizaciones del “Ni una menos” iniciadas en Argentina pero replicadas en México y gran cantidad de países.

negacionismo aplicado frente a pandemia del Covid 19 a partir de 2020. Las movilizaciones con la consigna “Fora Bolsonaro” se hicieron cada vez mas frecuentes y masivas, se destacó el rol organizativo de la Central de Movimientos Populares (CMP). Este torrente popular sumado a la insatisfacción de la clase dominante frente a los “excesos” de Bolsonaro, llevaron a hacer cambiar de rumbo al aparato judicial que dejó el law fare a un lado para exonerar a Lula de sus falsos e inexistentes delitos y así, al igual que AMLO en México, cristalizar esta movilización en votos para erigirse nuevamente, por tercera vez, como presidente del Brasil.

SE RELANZA EL CICLO: SEGUNDO TURNO, TENSIONES Y DESAFÍOS

Todos esos episodios de movilización popular, y muchos otros, al igual que la construcción o reconstrucción de referencias y herramientas políticas en distintos países fueron sumándose a la permanencia del núcleo duro bolivariano durante los años de repliegue del ciclo progresista. Pero fruto de esos variados procesos de luchas populares se sumarán, a partir de 2018, triunfos electorales de fuerzas social-políticas que integran intereses populares que permitirán nuevamente acceder a los gobiernos de la mayor parte del territorio nuestroamericano.

Por un lado, regresaron a posiciones de gobierno coaliciones o alianzas políticas que ya habían sido protagonistas de la primera etapa del ciclo progresista. Ello sucedió en Argentina, Bolivia, Honduras y Brasil¹⁵, aunque con nuevas dificultades y nuevos desafíos; y, por otra parte, se desarrollaron procesos de lucha populares e insurreccionales que posibilitaron nuevos gobiernos progresistas o derrotas electorales de las ultraderechas en aquellos países en los que la derecha no había dejado de gobernar: México, Chile¹⁶, Perú (ya desalojado por el primer golpe de estado del 2do turno), Colombia y Guatemala.

Las insurrecciones populares y espontáneas analizadas abrieron las posibilidades de un cambio favorable a los pueblos también en las superestructuras político-institucionales de varios países.

¹⁵ Uno de los principales obstáculos en Brasil es la inferioridad de fuerzas en el parlamento que dificulta el avance de reformas progresistas importantes del gobierno de Lula.

¹⁶ Aclaramos que no hemos considerado al gobierno de Bachelet como progresista.

El 2022 fue el año en que la derecha perdió a sus hijos predilectos en tres elecciones claves: Chile, Colombia y Brasil, pero, a su vez, se produjo el primer golpe de estado contra un gobierno progresista de este nuevo turno del ciclo en Perú, el 7 de diciembre de ese año, que dio lugar a inmensas movilizaciones populares para reestablecer al gobierno del profesor Pedro Castillo, contra la intensa represión de la presidenta de facto Dina Boluarte que dejó mas de 80 muertxs del campo popular, y por el reclamo de la apertura de un proceso constituyente que sigue vigente en Perú. Así, teniendo en cuenta que Lula ya era presidente electo en diciembre de 2022, como dijimos en la introducción, mas del 90% del territorio nuestroamericano estaba bajo gobiernos progresistas, o nacionales y populares y / o revolucionarios. Ya a fines del año siguiente cambiaría la situación cuantitativa por el triunfo electoral de la ultraderecha fascistoidea en Argentina con Javier Milei a la cabeza. Sin Perú y sin Argentina de todas maneras, los gobiernos progresistas cubrirían más del 70% del territorio. Lo cual indica que, a pesar de la virulencia del ataque sobre las condiciones de vida de las mayorías y la entrega de la soberanía de nuestros países por parte de las clases dominantes ocupando directamente o con renovados empleados, los gobiernos en países como Argentina, Perú, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Panamá, El Salvador, Costa Rica y otros, aun así la tan mentada por algunxs analistas, ola derechista, no es una realidad mayoritaria en nuestra región. Lo cual no significa que esas fuerzas regresivas no se hayan fortalecido, tornado más violentas y avanzado en el terreno de la batalla cultural. Pero el muy reciente nuevo triunfo de la 4T en México de la mano de Claudia Sheinbaum y junto a Brasil, Colombia, Honduras, Bolivia, Guatemala y el núcleo duro bolivariano, Cuba, Venezuela y Nicaragua, muestran la fuerza instituyente del camino de la integración y unión nuestroamericana vigente.

Los procesos de integración se han retomado. En 2020 se ha relanzado con fuerza la CELAC de la mano de la presidencia pro tempore del México de AMLO. Luego la tendrán distintos gobiernos progresistas, el de Alberto Fernández, Ralph Gonsalves y, en este momento que escribimos, Xiomara Castro, de Honduras, donde se está por realizar, a fines de junio, la reunión de la CELAC social con diversas organizaciones sociales y populares de la región.

A su vez, se desarmaron los ámbitos internacionales de ataque a los procesos populares, como el Grupo de Lima y Prosur. Comenzó a escucharse, en cambio, voces soberanas en ámbitos panamericanos, o ausencias en son de crítica, como la de AMLO y otros presidentes, por la exclusión de Cuba, Venezuela y Nicaragua de la mal llamada Novena Cumbre de las Américas que se realizó en junio de 2022 en Los Ángeles (California).

Las victorias electorales populares o progresistas en 2018 fueron: la de AMLO en México; la de Nicolas Maduro que volvió a ganar en Venezuela; las elecciones para Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba, que eligió al Consejo de Estado y éste, como presidente, a Miguel Díaz Canel. En 2019: el triunfo del FdT en Argentina con Alberto Fernández, la victoria de Evo en Bolivia pero que no llegó a asumir por el golpe de estado, y sí lo hará en 2020 Lucho Arce, también del MAS. En 2021: Castillo triunfó en Perú (ya desalojado por el golpe de estado); Boric en Chile derrotó al candidato pinochetista; en Nicaragua volvió a ganar Daniel Ortega por el FSLN luego de catorce años de gobierno y en Honduras asumió Xiomara Castro. En 2022: el triunfo del Pacto Histórico y Gustavo Petro y Francia Marquez en Colombia y Lula en Brasil, asumiendo el 1 de enero de 2023. En este último año la Revolución Ciudadana (el correísmo) logró avances electorales en varias y las más importantes provincias de Ecuador, pero no pudo triunfar en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales; y Bernardo Arévalo ganó en Guatemala, siendo, todos estos, gobiernos en disputa. Queda claro, por la experiencia en Argentina y Chile al menos, que las victorias electorales no son en sí mismas victorias políticas populares.

Queda para un próximo artículo realizar un balance de estas experiencias de gobiernos progresistas, nacionales populares y/o revolucionarios. Aunque estamos en condiciones de afirmar que su éxito estará ligado a la capacidad de sostener los ámbitos de integración y, desde éstos, posicionarse de manera soberana en el contexto en el que se desarrolla este relanzamiento del ciclo político progresista en América Latina y el Caribe. Dicho contexto es el del declive de Estados Unidos como potencia hegemónica mundial y su disputa geopolítica con China, que se expresa crudamente, a partir de febrero de 2022, en el escenario de la guerra OTAN – Rusia en Ucrania, y que indica la transición hacia el multilateralismo o pluripolaridad que ya expresaba Chávez. Este marco general de transición geopolítica podría

generar oportunidades para construir nuevos alineamientos como vía de escape a las políticas de sumisión monroista dictaminadas para nuestra América por la potencia del norte. Existen nucleamientos de países que ya expresan esta realidad desde hace tiempo, como los BRICS. Sin embargo, por eso mismo, y como reacción contrarrevolucionaria a la primera fase del ciclo progresista, se fueron fortaleciendo también las usinas culturales, mediáticas, judiciales y cuadros políticos de la faz mas violenta de la clase dominante, y Estados Unidos pisó y pisa fuerte sobre los países con gobiernos sumisos que le allanan el camino. Ejemplos de ello son los sucesivos acuerdos (de todo tipo) de esa potencia con los últimos tres gobiernos neoliberales del Ecuador y la conversión del territorio ecuatoriano prácticamente en una gran base militar estadounidense. Estaban molestos por perder la base de Manta que soberanamente recuperó Correa pero, más tarde, esos serviles gobiernos, tributaron a su amo del norte sirviéndoles en bandeja, y con la impunidad exigida para sus tropas, todo el territorio. Otro ejemplo, es el avance del Comando Sur como brazo armado de la Exxon Mobile en Guyana desde que se supo de las reservas petrolíferas existentes en ese país y, sobre todo, en el territorio en disputa y reclamado con razón histórica por Venezuela, el Esequibo.

La injerencia ininterrumpida de Estados Unidos en nuestra región puede verse también a través de las permanentes visitas de altas autoridades, de las intromisiones en política interna de nuestros países de las cámaras empresariales “americanas” (en Argentina es la Amcham) y, últimamente, de las giras y declaraciones de la generala Laura Richardson, del Comando Sur, adjudicándose como “nuestras” (suyas) las reservas, recursos y bienes naturales de toda Nuestra América. En Argentina, esa autoridad militar ha conseguido generosas donaciones para instalar bases militares estadounidenses por parte del gobierno entreguista de Milei, como la estratégica base naval integrada de Ushuaia con el Polo Logístico Antártico.

El triunfo de Petro en Colombia constituyó el comienzo del fin de la utilización de ese país como plataforma de ataque al propio pueblo colombiano y a todas las organizaciones, liderazgos y gobiernos de nuestra América soberanos y autodeterminados. Ecuador y Argentina son países que parecen haber sido escogidos para heredar tal colonial destino. Pero para reconstruir en otro lugar ese modelo que Colombia empezó a dejar atrás, además, previamente, pretenden caotizar y narcotizar a las

poblaciones para dejarle terreno a la superexplotación de pueblos más desarticulados y desarmados moralmente frente al apetito interminable del capital más concentrado.

La polarización social y política que atraviesa la región es producto de la reacción conservadora y contrarrevolucionaria que las clases dominantes desplegaron contra el primer turno del ciclo. Frente a las opciones más radicales y más moderadas que marcaron un cambio de época (Klachko y Arkonada, 2016), tanto desde las luchas populares como desde las políticas estatales implementadas en nuestra región, desde principios de siglo XXI, las clases dominantes apelaron a elementos neofascistas para traccionar los escenarios hacia la derecha y reposicionar los valores más tradicionales y funcionales a la reproducción del capital, aunque aggiornados en algunos aspectos a las nuevas formas de explotación del trabajo, producción y realización de plusvalía y a las subjetividades afectadas por ello y reforzadas en el individualismo por el encierro de la pandemia.

La radicalización de las derechas y la experiencia de algunos gobiernos progresistas que hicieron de la moderación un culto (Alberto Fernández en Argentina y Gabriel Boric en Chile) le abrieron paso a experimentos disruptivos que lograron referenciar a vastos sectores enojados y furiosos. El candidato de diseño experimental apoyado por las corporaciones mediáticas y financieras, Javier Milei, supo ubicar un enemigo culpable de esas frustraciones. Exaltando la meritocracia, la competencia y el individualismo de la ley del más fuerte como ordenadora social, construyó una narrativa eficaz que prendió en las masas: “la casta”, la clase política supuestamente responsable de exprimir y aplastar a la ciudadanía y absorber sus capacidades individuales para mantener sus privilegios, ocultando que eran y son sus mandantes (las personificaciones del capital más concentrado, local y transnacional) los que construyen y reproducen el desamparo de masas para perpetuar sus privilegios. Frente a este escenario radicalizado hacia la derecha en el territorio argentino y otros en los que las fuerzas regresivas pesan fuerte: ¿Cuál debe ser la respuesta de las fuerzas populares y gobiernos? ¿La moderación o la radicalización? Pues es lo que se debate en las diversas organizaciones del campo popular. Para nosotros sin duda es el segundo término el que debe tomarse como camino de reconstrucción de un proyecto y una mística de lucha que vuelva a enamorar a las masas populares con liderazgos que surjan genuinamente de ellas. La garantía es

la de siempre: la lucha, organización y concientización popular. Trabajar para fortalecer a los sujetos populares que caracterizan a cada país y a sus expresiones organizativas sociales y políticas, con la enorme riqueza, variedad y singularidad de cada territorio, desde el movimiento campesino indígena, movimiento obrero sindical, de trabajadores de la economía popular, movimiento estudiantil, feminismos populares, identidades políticas como el chavismo o el peronismo, entre otros.

En tiempos de polarización política y fortalecimiento de los instrumentos políticos del capital financiero transnacional, la moderación y el acuerdismo permanente no parecieran haber dado frutos si de mejorar la vida de los pueblos se trata. En cambio, los gobiernos que supieron y pudieron enfrentar a las clases dominantes o bien resistiendo duras embestidas, o bien avanzando con reformas progresistas, son los que permanecen, se renuevan y dan la tónica a esta nueva fase repleta de tensiones y contradicciones.

De todos los elementos desplegados y analizados se desprende que en Nuestra América se van dando las condiciones necesarias para la consolidación de un nuevo turno del ciclo progresista, pero todavía no las suficientes. El éxito que tenga el gobierno de Petro en la aprobación y aplicación de las reformas; el despliegue de aquellas pendientes en el gobierno mexicano que, ahora con el triunfo de Sheinbaum y de la 4T en la ciudad de México en la mayoría de las gobernaciones y la obtención de mayoría en ambas cámaras legislativas, están en condiciones de profundizar; la consolidación del gobierno de Lula en Brasil que le permita avanzar con políticas populares aunque tenga el parlamento en contra, así como la capacidad de fortalecer la construcción de ámbitos de integración y unidad regional, sorteando obstáculos que pondrá Estados Unidos a través de sus operadores directos como son los gobiernos de Argentina y Ecuador, serán algunas de las más importantes claves para afianzar el segundo turno progresista.

Junio, 2024

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Alberto y otros (2012) *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina*, Editorial Mardulce, Buenos Aires

Aguilera, Lucas (2023) *Nueva Fase*, Editorial Punto de Encuentro, Buenos Aires

Aizpurúa, Carlos (2020) documental *La Batalla de los Puentes*, en <https://www.youtube.com/watch?v=CkISdAST9SA>

Arias Barona, Christian, García Fernández, Aníbal y Romano, Silvina (2020) «Presencia material, patrimonio y activos de Estados Unidos en Colombia», en Celag Análisis Geopo- lítico, 4 de septiembre de 2020, <https://www.celag.org/presencia-material-patrimonio-y-activos-de-EstadosUni- dos-en-colombia/>

Basualdo, Eduardo M. y Manzanelli, Pablo (Enero 2024). Documento de Trabajo N° 30: “La teoría del ciclo del eterno retorno. Los desafíos que enfrentan los sectores populares en la etapa actual” – FLACSO Área de Economía y Tecnología / CIFRA

Bolívar, Simón (1829) Carta a Patricio Campbell, (encargado de negocios de S. M. B.) Guayaquil, 5 de agosto de 1829

Boron y Klachko (2016) «Sobre el “post-progresismo” en América Latina: aportes para un debate», en *La Época*, núm. 738, 11 de septiembre de 2016

Boron y Klachko (2023 b) “Bolivarianismo versus Monroísmo en la historia de Nuestra América” en *A 200 años de la Doctrina Monroe. Perspectivas emancipadoras en Nuestramérica*, Rodríguez, Marcelo F. (compilador), Ediciones Luxemburg y UNDAV, Buenos Aires

Boron y Klachko (2023 a) *Segundo turno. El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y el Caribe*, Segunda Edición Peña Lillo/Continentes, Buenos Aires. 1ra Ed. en Arg: Luxemburg y UNDAV (2023); en Chile Ed. Ventana Abierta (2023); en México INFP-MORENA (2023); en Colombia Ed. Teoría y Praxis (2024); en Cuba Ed. Ciencias Sociales (2024); en Honduras Secretaría de Planificación (2024); en Venezuela El Perro y la rana (2024)

Cárcamo, José (2022) «Chile: razones de un rechazo», en *Tiempo Argentino*, 11 de septiembre de 2022, <https://www.tiempoar.com.ar/mundo/chile-razones-de-un-recha- zo/>

Curcio, Pasqualina (2016) *La mano visible del mercado. Guerra económica en Venezuela*, Editorial Nosotros Mismos, Venezuela

Durand Guevara, Anahí (2023) *Estallido en los Andes. Movilización popular y crisis política en Perú* CLACSO, Buenos Aires

Gaudichaud, Franck, Webber, Jeffery y Modonesi, Massimo (2019) *Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo xxi. Ensayos de interpretación histórica*, UNAM Ediciones, Ciudad de México, <https://hal.science/hal-02320891/document>

Giménez, Paula (2019) «Reflexiones sobre el nuevo escenario argenti- no», en Caciabue, Matías y Arkonada, Katu (coords.): *Más allá de los monstruos: entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer*, UniRío Editora, Río Cuarto, <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/mas-alla- los-monstrous/>

Gramsci, Antonio (1999) «Notas breves sobre la política de Maquiavelo», en *Cuadernos de la cárcel*, t. 5, Ediciones Era/BUAP, Puebla

Gramsci, Antonio (2002) 1931 «Espontaneidad y dirección consciente», en *Escritos Políticos*, 2002, <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/gr1931.htm>

Gudynas, Eduardo (2012) «Estado compensador y nuevos extractivismos: las ambivalencias del progresismo sudamericano», *Nue- va Sociedad*, n.º 237

Hardt, Michael y Negri. Antonio (2000) Imperio, Editorial Paidós

Hidalgo Flor, Francisco (2022) «Reflexiones sobre el paro de junio en Ecuador», en CETRI. El sur en movimiento, 7 de julio de 2022, <https://www.cetri.be/Reflexiones-sobre-el-paro-de-junio?lang=fr>

Holloway, Jhon (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, Editorial Herramienta, Buenos Aires <https://observatorio.gob.ve/>

Iñigo Carrera *et al.*, (2020) «El movimiento obrero organizado ante la ofensiva de la oligarquía financiera», en *Tempo Social*, San Pablo, vol. 32, núm. 1

Iñigo Carrera, N. (2012) *La Estrategia de la Clase Obrera. 1936*. Imago Mundi, Buenos Aires

Iñigo Carrera, Nicolás y Cotarelo María Celia (2006) “Génesis y desarrollo de la insurrección espontánea de diciembre 2001 en Argentina”, en *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Clacso Libros, Buenos Aires

Iñigo Carrera, Nicolás, et al. (2020) «El movimiento obrero organizado ante la ofensiva de la oligarquía financiera», en *Tempo Social*, 32(1)

Karla Díaz Martínez (2022) «Chile: ¿una nueva Constitución? No, gracias», en Redh Cuba, 12 de septiembre de 2022, <https://redh-cuba.org/2022/09/chile-una-nueva-constitucion-no-gracias-por-karla-diaz-martinez/>

Klachko, Paula y Arkonada, Katu (2016) *Desde abajo, desde arriba. De la resistencia a los gobiernos populares: escenarios y horizontes del cambio de época en América Latina*, Editorial Prometeo, Buenos Aires

Lozano, Daniel (2023) “América Latina. Las ‘islas’ que esquivan la izquierda en América Latina” en diario El mundo de España, 2 de mayo de 2023 <https://www.elmundo.es/internacional/2023/05/02/64513f7621efa038378b4590.html>

Machado, Decio y Zibechi, Raúl (2016) *Cambiar el mundo desde arriba. Los límites del progresismo*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá

Modonesi, Masimo y Svampa, Maristella (2016) «Post-progresismo y horizontes emancipatorios en América Latina», *Rebelión*, 13 de agosto de 2016, <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=215469>

Modonesi, Massimo (2017) *Revoluciones pasivas en América*, Ítaca Editorial, Ciudad de México

Morgenfeld, Leandro (2018) “Nuestra América frente a la reactualización de la Doctrina Monroe”, en Estados Unidos contra el mundo. Trump y la nueva geopolítica, Siglo XXI, Buenos Aires

OXFAM (enero 2020) Oxfam Internacional, 20 de enero de 2020, <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-milmillonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>

Palacio, J.; Valderrama, L.; Gayoso G. (2023) *Voces del estallido Social cuando la solidaridad se hizo trinchera*, Macondo al sur, Colombia

Paula Klachko (2019) «Debates sobre el ciclo progresista en América Latina», en Silvina Romano e Ibán Díaz (coords.): *América Latina, dilemas y desafíos. Reflexiones sobre la deriva de los gobiernos progresistas*, Editorial UCA, Cádiz

Quintana Taborga, Juan Ramón (2016) *Bolivia Leaks: La injerencia política de Estados Unidos contra el proceso de cambio (2006-2010)*, SPC impresores. La Paz

Rebelión (2018) “El reportero Max Blumenthal destapa el financiamiento del NED-USAID para ejecutar un golpe en Nicaragua”, por Resistencia 2.0, 28/06/2018, en <https://rebelion.org/el-reportero-max-blumenthal-destapa-el-financiamiento-del-ned-usaid-para-ejecutar-un-golpe-en-nicaragua/>

Rivara, Lautaro (2022) «Radiografía de la intervención: ¿por qué Estados Unidos quiere ocupar militarmente Haití?», ALAI, 24 de octubre de 2022, <https://www.alai.info/radiografia-de-la-intervencion-por-que-estados-unidos-quiere-ocupar-militarmente-haiti/>

Semana, 17 de agosto de 2020 «Lanzan “Colombia Crece”, programa de inversiones apoyado por eua»

Sharp, Gene (1993) *De la dictadura a la democracia*, Instituto Albert Einstein, Boston

Svampa, Maristella (2017) *Del cambio de época al fin de ciclo*, Editorial Edhasa, Buenos Aires

Vega Cantor, Renán (2011) “Protectorado de Estados Unidos y capitalismo gangsteril”, en Rebelión <https://is.gd/46dxHs>

PARTE 3

ARTIGOS SELECIONADOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO IV SIFEDOC

A PEDAGOGIA FREIREANA E KAINGANG NAS ATIVIDADES DO PIBID: PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA INDÍGENA

Denilson da Silva¹⁷
Daniella Núnc-Nfôonro¹⁸
Giovane Elautério¹⁹
Maico Moreira²⁰

INTRODUÇÃO

O presente trabalho que apresentamos no IV Seminário Internacional de Educação do Campo (IV SIFEDOC) busca compartilhar parte das experiências e atividades realizadas, no núcleo Erechim, do subprojeto *Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza*, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no período: novembro de 2022 à maio de 2023. Esse subprojeto é realizado a partir do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura). Conta com oito acadêmicas/os bolsistas e uma acadêmica voluntária; uma supervisora - licenciada egressa do Curso -, professora *kaingang* e residente na comunidade e; um coordenador (docente do Curso). Do coletivo de acadêmicas/os quatro são da etnia *kaingang*, dois da etnia guarani e três não indígenas.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio *Fãg Mãg* está localizada na Terra Indígena do Ligeiro, município de Charrua, na região Meso-noroeste do Rio Grande do Sul.

Aproximadamente, cinquenta quilômetros do *campus* Erechim (UFFS). A Escola conta com 239 estudantes distribuídos em turmas dos

¹⁷ Denilson da Silva: Doutor em Educação, atualmente é professor da Universidade Federal Fronteira Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/1122903935855241>

¹⁸ Daniella Núnc-Nfôonro: Discente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, na UFFS, Campus Erechim e Bolsista do PIBID

¹⁹ Giovane Elautério: Discente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, na UFFS, Campus Erechim e Bolsista do PIBID

²⁰ Maico Moreira: Discente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, na UFFS, Campus Erechim e Bolsista do PIBID

Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (do Ensino Fundamental de Médio), todos da etnia *kaingang*. O corpo de servidores é composto por auxiliares e professores. Sendo 8 professores *kaingangs*. A escolha da escola para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quando da elaboração do subprojeto no início do segundo semestre de 2022, deve-se ao fato de que mais de vinte por cento dos acadêmicos do Curso são oriundos da Terra Indígena do Ligeiro. Também a proximidade do campus Erechim foi outro fator que influenciou na opção pela escola. Algo que foi prontamente aceito pela direção da Escola.

Dentre os objetivos deste subprojeto destacamos como central, a superação do distanciamento cultural típico nos processos formativos quando os sujeitos são os povos tradicionais. O rompimento do silêncio que interfere na participação e na dialogicidade, essencial segundo Freire (2019) no processo de produção do conhecimento, também interfere no ensino e na aprendizagem das Ciências da Natureza na Escola e na Universidade (OLIVEIRA et al. 2021). Igualmente central neste trabalho é reforçar os aspectos culturais e da identidade *kaingang* (BENVENUTI; BERGAMASCHI; MARQUES, 2013; KAINGÁNG; KAINGÁNG, 2021).

Por último, enfatizar que o trabalho realizado a partir do subprojeto no *camp*). Também visa aproximar e inserir as demandas locais ao currículo escolar na área das Ciências da Natureza.

Na seção seguinte iremos compartilhar parte do processo de planejamento e organização das atividades e práticas curriculares que desenvolvemos, bem como, os desafios percebidos coletivamente neste estágio do trabalho levando em consideração os sujeitos e o contexto cultural e identitário local no processo de formação, sobretudo, na licenciatura em Educação do Campo.

PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS CURRICULARES

Inicialmente, para a melhor realização do subprojeto realizamos a organização de um questionário com o objetivo de realizar uma sondagem sobre aspectos culturais, de Buriasco (2000, p. 175) alerta que “o importante na democratização do ensino não é fazer de conta que todos

aprenderam, mas criar espaços de modo a permitir que cada um aprenda de fato”. Sendo assim, o olhar para a avaliação com propósito formativo pretende direcionar o foco na promoção da aprendizagem e, portanto, ela torna-se parte do ensino.

Além disso, são levados em consideração o progresso de cada indivíduo, o esforço despendido e outros aspectos da aprendizagem que podem não estar especificados no currículo, além de exigir que os estudantes tenham um papel central nela e, para isso, é preciso que eles sejam ativos na sua própria aprendizagem (HARLEN; JAMES, 1997).

É nesse sentido que a avaliação por meio dos pareceres descritivos, na proposta dos Ciclos de Formação Humana, acaba se fazendo fundamental nas Escolas Itinerantes, pois assume um caráter formativo e direciona o trabalho escolar visando a aprendizagem dos educandos.

Não há reprovação ao final dos Ciclos, de modo que os educandos que não se apropriaram dos conhecimentos necessários daquele Ciclo passam para o Ciclo seguinte, devendo frequentar as classes intermediárias em períodos de contraturno pelo tempo que for necessário para retomar os conteúdos que ainda não foram apropriados no ciclo anterior (SAPELLI, 2013).

O principal objetivo da avaliação na proposta das Escolas Itinerantes é acompanhar sistematicamente a aprendizagem e o desenvolvimento nas múltiplas dimensões humanas. Para isso, é preciso considerar tanto os objetivos de ensino quanto os objetivos formativos, vinculados ao processo de formação omnilateral. Aprender o conhecimento escolar não é suficiente; o conhecimento precisa estar articulado com a formação para a transformação social vinculada organicamente com as realidades dos trabalhadores do campo (MST, 2020).

Para dar conta da proposta pedagógica, a avaliação deve considerar os registros do desenvolvimento no dossiê do educando e o Conselho de Classe Participativos (MST, 2008).

O dossiê do educando consiste no registro do seu processo de acompanhamento e avaliação, sendo composto pela pasta de acompanhamento, pelo caderno de avaliação e pelos pareceres descritivos. O dossiê é individual e acompanha cada educando em todo o Ciclo, devendo conter elementos

sobre avanços e limites na aprendizagem, tendo ainda espaço para o registro da autoavaliação e para as anotações da família (MST, 2008).

A pasta de acompanhamento é um instrumento utilizado para registrar o desenvolvimento da escrita dos educandos, por isso, cada professor deve conduzir mensalmente a elaboração da produção escrita das turmas, definindo o tema e o estilo textual. Já no caderno de avaliação dos educandos, é feito o registro do desenvolvimento quanto aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, a aprendizagem real, os limites e as possibilidades de avanço, as ações dos professores, da equipe pedagógica e da família. (COLÉGIO ESTADUAL MARQUES DOS REIS; ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA, 2020).

O parecer descritivo é o documento oficial que apresenta o resultado da aprendizagem e do desenvolvimento do educando, em vez de fornecer um boletim com médias aritméticas, que pouco ou nada informam aos pais, mães ou responsáveis e aos próprios educandos. Para sua elaboração, são utilizados dois documentos principais: a pasta de acompanhamento e o caderno de avaliação dos educandos (COLÉGIO ESTADUAL MARQUES DOS REIS; ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA, 2020).

Para o MST (2008, p. 35), ao elaborar os pareceres descritivos, o professor deve levar em conta que não basta constatar os limites ou os sucessos dos educandos, é necessário buscar soluções que possibilitem o avanço e, para isso, o documento deve estar fundamentado e apresentar os conhecimentos trabalhados, conter os objetivos previstos e apontar de forma clara e de fácil compreensão para a comunidade escolar o desenvolvimento do educando e os encaminhamentos pedagógicos para seu sucesso.

O Conselho de Classe Participativo também é um instrumento de avaliação presente na prática pedagógica das Escolas Itinerantes, realizados ao final de cada semestre, com a intenção de avaliar os educandos, os educadores e a coordenação pedagógica – para isso, os educandos fazem uma autoavaliação e uma avaliação dos demais sujeitos (BAHNIUK, 2015). É por meio dos Conselhos de Classe Participativos que acontece a avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação – e não para obter notas.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa fundamenta-se na História Oral, “que, através da técnica da entrevista, registra as memórias narradas de um indivíduo, em primeira mão” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 22). Nesse sentido,

[...] a História Oral é um conjunto de procedimentos que nos permite “fotografar” a narração de alguém em determinado momento. A vida e a memória das pessoas são objetos dinâmicos, e por meio da entrevista se torna possível congelar algumas de suas expressões, conferindo-lhes estabilidade e fisicalidade (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 22).

Quando são obtidos relatos orais, mediante entrevistas, é possível identificar trajetórias, eventos e processos individuais do ser humano, que jamais poderiam ser identificados de outra maneira. “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Interessa, assim, o caminho no qual os materiais da história são organizados” (GARNICA, 2010, p. 34).

Em uma pesquisa de mestrado (DOMINGUES, 2023), desenvolvida com o intuito de constituir fontes historiográficas sobre o processo de constituição e funcionamento da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, localizada na cidade de Jacarezinho-PR, foram entrevistadas dez pessoas, que abordaram suas vivências enquanto acampados, assentados, professores e educandos¹. Alguns deles mencionaram, em seus depoimentos, suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem por meio de pareceres descritivos realizados na escola e a organização escolar por Ciclos de Formação Humana. Esses trechos são objeto de análise neste trabalho.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa baseiam-se naqueles mais utilizados quando se trabalha com a História Oral: a preparação da entrevista; a realização da entrevista; a transcrição e a textualização

¹ O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tendo como Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) do projeto de pesquisa o código 53531721.6.0000.5547.

da entrevista; e a negociação, culminando na carta de cessão. A seguir, apresentamos essas etapas de forma mais detalhada.

A preparação da entrevista deu-se com o levantamento de possíveis colaboradores a serem convidados a conceder entrevistas e a elaboração de um roteiro semiestruturado com questões a serem realizadas. Juntamente ao convite para participação na pesquisa, foram esclarecidos os objetivos da investigação e, em caso de aceite, foi feito o agendamento da entrevista. Utilizamos o critério de rede para a definição de novos participantes, ou seja, a partir de um colaborador, recebemos sugestões de novos colaboradores.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio, com a utilização de dois aparelhos, por segurança: um gravador de voz e o celular do pesquisador. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e julho de 2022, em locais combinados com cada colaborador.

Após a realização de cada entrevista, foi realizada a transcrição do áudio, quando o registro oral foi transformado em um registro escrito, de maneira literal. A partir de cada transcrição, foi construída uma proposta de textualização da entrevista, com o propósito de organizar as ideias, retirar alguns vícios de linguagens e tornar o texto mais fluido, mantendo algumas características da forma de se expressar, de modo que o colaborador ainda se reconheça nesse texto.

Após realizar esse procedimento, foi elaborada a textualização de cada entrevista, que foi encaminhada para leitura de cada colaborador, que podia propor alterações, omissões e acréscimos, para a constituição de uma fonte histórica. Esse procedimento diferencia diversas abordagens de pesquisa qualitativa da perspectiva da História Oral adotada aqui, já que o depoente, que concede a entrevista, é também um colaborador, que ajuda a constituir o material. Após as alterações no texto proposto, chega-se a um texto final, de modo que o colaborador formaliza sua concordância por meio de uma carta de cessão de direitos – o que nos permite utilizar o texto para fins de pesquisa.

Nesta pesquisa, foram consideradas trechos das textualizações de quatro entrevistas, concedidas por pessoas que atuaram como professores da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, conforme descrição no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.

Participante da pesquisa	Formação inicial	Ciclo de atuação na Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Observação
P1	Licenciatura em Filosofia (cursando)	Ciclo da Infância na Educação Infantil	Contratação pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP); pertencente ao MST.
P2	Licenciatura em Pedagogia do Campo (cursando)	Ciclo da Infância na Educação Infantil	Contratação pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP); pertencente ao MST.
P3	Licenciatura em Biologia (curso concluído)	Ciclo da Pré- Adolescência no Ensino Fundamental, Ciclo da Adolescência no Ensino Fundamental e Ciclo da Juventude no Ensino Médio	Pertencente ao Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED).
P4	Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia (cursos concluídos)	Ciclo da Infância na Educação Infantil, Ciclo da Infância no Ensino Fundamental, Ciclo da Pré-Adolescência no Ensino Fundamental, Ciclo da Adolescência no Ensino Fundamental	Contratação pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP).

Fonte: autoria própria.

Na seção seguinte, apresentamos análises, com base na fundamentação teórica adotada, sobre declarações dos participantes sobre

o processo avaliativo realizado na escola e a organização por Ciclos de Formação Humana.

Análises

Por meio das narrativas constituídas com as quatro entrevistas, buscamos compreender as percepções dos professores sobre os processos de avaliação vivenciados por eles na Escola Itinerante e a organização por Ciclos de Formação Humana. Utilizamos uma abordagem interpretativa e estivemos atentos às palavras, aos silêncios e aos detalhes compartilhados pelos participantes.

Destacamos três pontos para análise, a partir das narrativas: a ausência de notas; a organização por Ciclos de Formação Humana; e a singularidade do parecer descritivo.

O primeiro ponto de discussão, *a ausência de notas*, aparece nas narrativas principalmente, mas não apenas, dos professores que não são pertencentes ao MST e que possuem experiências anteriores, como estudantes e professores, em escolas em que as notas são adotadas – o que ocorre na imensa maioria das escolas do país.

A substituição de notas por pareceres descritivos implica em uma mudança de concepção da avaliação, que, assim, deixa de ter um caráter classificatório e excludente. Também, considera a avaliação como um processo contínuo, a ser realizado ao longo do período letivo, e não apenas em momentos específicos.

Nesse sentido, P3 afirma:

[...] é importante fazer o parecer descritivo com os detalhes do que o aluno apresentava [...] em outra escola, eu dou uma avaliação valendo nota. Naquele dia, se meu aluno está com uma dor de barriga, com uma dor de cabeça, ele vai mal por aquele motivo, eu não vou poder ter esse olhar por aquele motivo, porque eu preciso avaliar pontualmente aquele exercício que eu dei. (Trecho da narrativa de P3)

Também afirmam P2 e P4:

Com relação à avaliação, a gente entende que esse sistema de nota, dar número para as crianças, eu acho meio ruim, né, porque os alunos ficam lá:

“Ah, eu sou nota 10, e você é 2”. Quer dizer que a outra é bem superior, isso se dá na criança também, ela falar eu sou melhor que você então. (Trecho da narrativa de P2)

Do parecer descritivo, sim, opa, era ótimo. Ao invés de dar nota para o aluno, você descrevia como ele foi. [...] Mas, agora, com o parecer descritivo eu nunca tive dificuldade. Eu tenho dificuldade de dar nota, eu não sei, ele fez uma prova e tirou 5, vou dar 5 para ele. E se ele colou tudo do outro e o outro, que não sabe escrever direito, que sabe mais do que ele, não vai ganhar nota. (Trecho da narrativa de P4)

Os professores mostram concordarem com a proposta de avaliação das Escolas Itinerantes do Paraná, que supera um modelo que visa a classificação e a seleção. Como alerta Luckesi (2013), a avaliação hierarquizada e excludente é característica da sociedade burguesa capitalista – a qual o MST se opõe em sua proposta de educação.

O segundo ponto de discussão, *a organização por Ciclos de Formação Humana*, está presente nas narrativas.

P2 explica:

Daí funciona assim, por exemplo: uma criança tem no 1º ciclo três anos para aprender aquilo que está dentro da proposta do ciclo, certo? Então, ela vai fazer o 1º ano, ela vai fazer o 2º ano, ela vai fazer o 3º ano, caso ela tenha dificuldade de enfrentar o 2º ciclo, daí a gente retém ela, só isso. Mas ela tem esses três anos para a gente ver se ela vai avançar, quais são as dificuldades dela. (Trecho da narrativa de P2)

Os professores defendem essa organização por respeitar o tempo de aprendizagem distinto de cada educando, sem que a reprovação seja a única forma de retomar o que não foi desenvolvido adequadamente. Sobre isso, P1 diz:

[...] se você está no primeiro ano e você não conseguiu adquirir todos os conhecimentos necessários daquele nível, você avança para o segundo e, lá, você vai tentar suprir a defasagem do primeiro junto com o segundo, ainda não suprimo, você pode avançar para o terceiro ano, e só na quebra de ciclo que pode ter a reprovação. Então, não é que não reprova o aluno, é que ele tem esses três anos para conseguir adquirir o conteúdo. Como é um ciclo de formação humana e a gente

sabe que cada ser humano é diferente e tem um processo diferente, então não significa que aquela criança não saiba, significa que o ritmo de aprendizado dela é diferente do resto da turma, então ela tem esses três anos para se inserir nesses conteúdos. (Trecho da narrativa de P1)

No trecho, é possível ver que P1 entende a importância da organização por Ciclos, visto que eles estão baseados no desenvolvimento humano e, portanto, cada educando pode aprender e se apropriar de um conhecimento em momento distinto dos demais.

P3 também defende essa organização:

[...] a questão de a gente ter esse olhar para o ciclo da formação, que, embora, de repente, esteja no 6º ano, mas ele ainda está concluindo um ciclo que veio lá dos anos iniciais pela questão da faixa etária que ele está, pela questão do desenvolvimento cognitivo que ele está naquela fase de idade. (Trecho da narrativa de P3)

De forma atrelada aos Ciclos de Formação Humana, estão as salas intermediárias, que permitem o desenvolvimento daquilo que não ocorreu satisfatoriamente em um determinado Ciclo.

P4 apresenta uma concepção de classe intermediária como semelhante à sala de reforço, comum em outras escolas:

No segundo ano depois que a gente entrou, a gente lutou muito e teve a sala de reforço, que diz reforço nas escolas estaduais normais. Lá era uma sala para recuperar também os alunos, mas tinha outro nome: sala intermediária. (Trecho da narrativa de P4)

Nesse trecho, parece haver um equívoco na comparação, já que a classe intermediária visa a retomada de objetivos não atingidos do Ciclo anterior, que devem estar descritos e especificados nos pareceres descritivos – que são essenciais para o professor dessa classe fazer seu trabalho. Não se trata de outro nome simplesmente, considerando que a sala de reforço, em geral, tem como intuito auxiliar no trabalho que está sendo realizado naquele momento pelo professor da turma à qual o educando pertence.

P3 relata, ainda, que a escola ficou sem a classe intermediária por algum tempo:

Aí, em 2010, a escola funcionava manhã, tarde e noite, porque tinha Ensino médio, tinha EJA, tinha classe intermediária, que foi algo que ficou desrespeitado por muito tempo aqui na escola, é algo aprovado dentro do Conselho de Educação, mas não foi respeitado pelo nosso Núcleo por muito tempo, esse ano parece que voltou acontecer, mas por bastante tempo nós ficamos sem. (Trecho da narrativa de P3)

Por fim, o terceiro ponto de análise é a *singularidade do parecer descritivo*. A proposta de avaliação das Escolas Itinerantes destaca a importância de se considerar que cada educando, ao ser compreendido como um indivíduo que aprende de forma diferente e em ritmo diferente, deve ser avaliado de maneira singular.

Na narrativa de P3, há concordância com essa característica:

Quando eu faço isso dentro da escola itinerante, eu transformo a atividade que dei no parecer descritivo, eu vou ter aquele olhar do todo, de como ele está no dia a dia, de como ele esteve naquele mês, se ele está com algum problema ou não. (Trecho da narrativa de P3)

Percebemos, nesse trecho, que o parecer descritivo deve ter um olhar global de como o educando se desenvolveu durante o período em que foi avaliado; e isso deve acontecer de maneira individual.

Nesse sentido, é impossível que dois educandos tenham se desenvolvido da mesma forma, com as mesmas dificuldades e os mesmos avanços. Sobre isso, P1 afirma:

Se são seis crianças, serão seis pareceres completamente diferentes, esse é o desafio, porque não é fácil, nada é fácil, é muito difícil escrever. Parece uma coisa simples, mas é muito difícil. Então, a gente começa com esse caderno de avaliação e passa para o parecer descritivo. (Trecho da narrativa de P1)

P2 relata a dificuldade que os professores têm, muitas vezes, nesse registro:

Eu acho que para nós, educadores², não tem tanta dificuldade de pôr essa proposta em prática, né, mas eu acho que a maior dificuldade mesmo é a aceitação do Núcleo, por

²Na Escola Itinerante, há uma diferença de nomenclatura para aqueles que atuam como professor: os profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são chamados de

exemplo, eles aceitarem o nosso jeito de ver a educação, porque muitas dessas pessoas veem aquela educação tradicional mesmo. Daí a gente que sofre mais no começo, os professores, porque os professores são acostumados a dar nota e pronto, daí chegar aqui na Escola Itinerante, tem que fazer um caderno de avaliação, tem que fazer um parecer, tem que fazer pasta de acompanhamento com os alunos. Eles acham totalmente diferente, eles têm um pouco mais dificuldade de cumprir essa nossa proposta. O caderno de avaliação e a pasta de acompanhamento são individuais. (Trecho da narrativa de P2)

Apesar da dificuldade, Caseiro e Gebran (2008) reforçam a importância de que a avaliação seja informativa para que o estudante tenha conhecimento do seu desenvolvimento, possa corrigir erros e tenha consciência das suas dificuldades.

Essas informações também são centrais para que os demais professores possam realizar seu trabalho, dando continuidade ao que já foi feito anteriormente. Como afirma Sapelli (2013), o processo de avaliação deve servir para intervenção e redimensionamento da ação pedagógica.

Em síntese, os professores participantes desta pesquisa, em linhas gerais, compreendem a relevância e a especificidade do processo de avaliação por meio de pareceres descritivos, assim como a organização por Ciclos de Formação Humana.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, observamos que há preocupação por parte dos professores em oferecer uma avaliação qualitativa, que vá além das notas e se concentre no processo e desenvolvimento individual dos educandos. Os pareceres descritivos apresentam-se como uma excelente alternativa nesse sentido. Ao adotar essa abordagem, é evidente que os professores reconhecem a importância de um olhar individualizado, capaz de considerar as particularidades dos educandos, suas habilidades, dificuldades e potenciais.

“educadores” e, geralmente, são contratados pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP). Já os profissionais da educação contratados pela Secretaria Estadual de Educação

No entanto, é importante destacar que a elaboração dos pareceres descritivos demanda um tempo considerável dos professores, o que pode ser um desafio dentro da Escola Itinerante, onde a carga de trabalho já é intensa.

Além disso, é necessário que haja formação continuada para os professores conhecerem a proposta educativa como um todo e, em especial, no que se refere aos processos de avaliação e à organização por Ciclos de Formação Humana. Essa ressalva se dá, principalmente, com relação aos professores que não possuem experiências anteriores com a Escola Itinerante e, por isso, estranham as diferenças entre esse modelo e aquele hegemônico na educação – do qual fazem parte as notas, a classificação, a reprovação e a exclusão.

Por fim, embora os pareceres descritivos representem uma valiosa alternativa às notas, é necessário levar em consideração as diferentes perspectivas e desafios envolvidos nesse processo. A avaliação qualitativa requer um esforço coletivo e contínuo para garantir sua eficácia e justiça, sempre priorizando o desenvolvimento integral dos educandos nas Escolas Itinerantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAHNIUK, C. Experiências escolares e estratégia política: da Pedagogia Socialista à atualidade do MST. 2015. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 155-178, 2000.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances – Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141- 161, 2008.

COLÉGIO ESTADUAL MARQUES DOS REIS; ESCOLA ITINERANTE VALMIR

MOTTA DE OLIVEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. Jacarezinho, 2020.

DIEESE; MDA. **Estatísticas do Meio Rural 2010-2011**. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DOMINGUES, B. E. Uma investigação historiográfica sobre a Escola Itinerante **Valmir Motta de Oliveira**. 2023. 197 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2023.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *In*: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-33.

FREITAS, L. C. A avaliação para além da “forma escola”. **Revista Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 20-35, 2010.

GEHRKE, M. Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. **Analecta**, Guarapuava, v. 11, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2010.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and the relationship between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, v. 4, n. 3, p. 365-79, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MST. **Escola itinerante do MST**: história, projeto e experiência. Curitiba: SEED, 2008. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante, Ano 3, n. 1, Abril de 2008).

MST. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.

MST. **Proposta educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos**: ciclos de formação humana com complexos de estudo. Curitiba: Setor de Educação do MST, 2020.

SANTHIAGO, R. S.; MAGALHÃES, V. B. **História Oral na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos da escola itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LAGO DA FONTE IMBÉ E SUA VISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ATRAVÉS DA REFLEXÃO DAS INTERVENÇÕES ANTRÓPICAS E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO SIGNIFICATIVO

Raul Oliveira Orcy da Silva³

Karen Tauceda⁴

Rejane Klein⁵

Resumo: A presente pesquisa aborda dois temas: os impactos antrópicos sofridos pelos lagos urbanos, em especial, o Lago Da Fonte localizado no centro da cidade de Imbé no Rio Grande do Sul e a formação de futuros professores de ciências da natureza da UFRGS inseridos na pedagogia da alternância do curso de licenciatura em educação do campo - ciências da natureza. O objetivo da pesquisa é descrever as alterações feitas no lago e analisar como os professores locais percebem e se utilizam do lago em práticas pedagógicas e problematizar e relacionar as disciplinas do curso com a aprendizagem significativa e a pedagogia da alternância. Para tanto, foram analisadas questões problema das disciplinas de ciências naturais do curso e realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso envolvendo saída de campo e entrevista com uma professora que atua com a disciplina de Ciências. A entrevista semi-estruturada teve como intuito averiguar se a docente visualiza potencial para a educação ambiental no lago da fonte e como percebe as alterações ocorridas nesse lago. Os resultados indicam que há desafios no ensino da educação ambiental, principalmente pelo contexto político-histórico atual, as mudanças antrópicas são pouco percebidas pela docente, mas após evidenciadas geraram boas ideias para utilização pedagógica do lago. Na análise pedagógica dos conceitos de biologia trabalhados, é percebido que têm sua aprendizagem melhorada quando consideram as vivências socioambientais do discente no tempo comunidade. Assim o licenciando pode evidenciar a importância dos conhecimentos prévios no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Lago da Fonte de Imbé, Lagos Urbanos, educação ambiental.

³Raul Oliveira Orcy da Silva: Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/4554613373146202>

⁴Karen Tauceda: Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde atualmente é Professora Adjunta do Campus Litoral Norte, Departamento Interdisciplinar/UFRGS. CV: <http://lattes.cnpq.br/7261229213670963>

⁵ Rejane Ramos Klein: Doutora em Educação Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Departamento Interdisciplinar/Campus Litoral Norte. CV: <http://lattes.cnpq.br/7794555709395113>

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi um tema muito discutido e repleto de diferentes perspectivas, não se tem uma fórmula pronta para ensinar, algum manual que seja seguido e assim garantir a aprendizagem do aluno, porém se tem metodologias e estratégias que ao longo da história se apresentaram com resultados muito positivos, e uma dessas formas de aprendizagem é a aprendizagem significativa proposta por Ausubel e integrada a pedagogia da alternância, por sua sensibilidade e semelhança com a proposta. A presente pesquisa trata-se de uma investigação da percepção pedagógica que uma educadora local tem em relação ao ligo da fonte, pesquisa feita na disciplina de seminário integrador 4, e a relação com a metodologia. da aprendizagem significativa crítica, desenvolvida em disciplinas de ciências naturais 2 do primeiro semestre do curso realizada durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por conta da pandemia global, e ciências naturais 5 do terceiro semestre já realizada de forma presencial com os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte. A metodologia consiste na utilização de questões problema aprendizagem significativa contextualizada com conceitos biológicos e com o ambiente social e ambiental em que o aluno está inserido, promovendo a Pedagogia da Alternância.

A organização da pedagogia da alternância é explicada por Monica Molina como:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. (MOLINA, 2015)

Basicamente esta forma de ensino é utilizada no curso citado com o intuito de problematizar o ensino do *tempo universidade*, que é caracterizado como o tempo no campus com aulas e ações educacionais no ambiente da universidade, com o *tempo comunidade*, que seria o tempo na comunidade do aluno, na qual o discente faz investigações e trabalhos a fim de contextualizar os conhecimentos aprendidos no Tempo Universidade, com a sua realidade socioambiental.

A disciplina de seminário integrador, tem como objetivo unir interdisciplinarmente as disciplinas da graduação, problematizando e articulando os conhecimentos do Tempo Universidade, com as vivências dos alunos nas suas comunidades durante o Tempo Comunidade, na produção de um material de análise, extensão e pesquisa. A disciplina de ciências naturais trabalha com os conteúdos de ciências, articulando aproximações com temas da Educação do Campo (agroecologia, diversidade, evolução, educação ambiental crítica) no contexto social e ambiental dos alunos, e suas possibilidades pedagógicas para uma aprendizagem significativa. Nesta pesquisa é feita uma relação da análise da metodologia usada na disciplina de ciências, através de suas respostas as problemáticas significativas, com a produção feita pelo bolsista na disciplina de seminário integrador 4, que problematiza a formação de ciências do professor na escola, cujas aprendizagens pedagógicas muitas vezes, o impossibilitam de reconhecer a realidade social e ambiental do entorno para promoção de uma aprendizagem significativa que pode melhorar a sociedade.

O estudo do ecossistema local é de grande importância para a conscientização ambiental. Um tipo de ecossistema delicado são os corpos d'água como rios, riachos, e lagos que abrigam grande variedade de espécies vegetais e animais. A urbanização crescente nas cidades tem ameaçado cada vez mais corpos d'água que porventura estão nas proximidades ou mesmo no interior dos centros urbanos. Um exemplo desse tipo de ambiente natural é o Lago da Fonte, um pequeno lago com superfície d'água de aproximadamente 20.000 m² (conforme mapeamento feito no Google Earth), localizado no centro do Município de Imbé, cidade litorânea de 23.271 habitantes (estimativa de população segundo IBGE 2020). Seguindo o padrão litorâneo, a cidade é alvo de grande público no verão, por conta de suas praias e ambientes calmos. Considerada como uma cidade pequena, Imbé tem uma área de 39.766 km² (IBGE 2021).

Esse lago é o habitat de diversas espécies de peixes, como o cará (*Astronotus ocellatus*), a traíra (*Hoplias*), o lambari (*Astyanax*) e o muçum (*Synbranchus marmoratus*) também há várias aves, como o quero-quero (*Vanellus chilensis*), tapicuru (*Phimosus infuscatus*) e a garça (*Ardeidae*). O lago abriga também o jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman latirostris*).

O ambiente local do lago da fonte está presente a muito tempo na vida do pesquisador, e autor principal deste texto. Faz 10 anos de moradia próximo ao lago, fazendo parte da comunidade que usufrui do local diariamente, presenciando as mudanças no ambiente, no ecossistema e na natureza local. A escola presente neste estudo, é a escola que o pesquisador e autor principal deste texto, estudou durante o ensino fundamental. Sua localização está inserida no mesmo contexto socioambiental do lago, dessa forma parece apropriado que o lago da fonte e seu entorno possa ser considerado no currículo escolar, a fim de contextualizar o ensino e valorizar a cidade e os conhecimentos que envolvem a comunidade.

Ao mesmo tempo, preocupa a forma com que a informação relacionada a temas ambientais é divulgada pela mídia local e órgãos municipais que quase sempre privilegiam a narrativa de “desenvolvimento” e evolução da cidade e de seus pontos turísticos. Porém, muitas vezes os meios de comunicação não têm o embasamento técnico científico para avaliar as consequências de determinadas ações sobre o ambiente. A falta de conhecimento científico e ambiental pode estar encaminhando o fim de muitos ecossistemas. Atualmente é crescente o interesse municipal pelo comércio no veraneio, o que é positivo para uma cidade turística igual a Imbé, mas a comunidade junto com a natureza está sofrendo as consequências. Além disso, a impressão atual é que a opinião das pessoas do município não é relevante para as decisões tomadas na cidade.

Recentemente a Prefeitura do Município de Imbé fez uma intervenção no Lago da Fonte, localizado no Centro do município, removendo vegetação das suas margens, entre as quais está o junco. Esta é uma espécie de planta, responsável por ser local de ninhos de pássaros, servir de alimento para larvas e insetos, seu ambiente é procurado por espécies de peixes para se alimentar e também esconderijo para predadores. Há anfíbios e moluscos que utilizam a planta para pôr ovos, ou seja, o junco tem importância fundamental para diversos animais. Por estes fatores torna-se relevante refletir sobre as consequências ambientais sofridas pelo lago e como estes impactos são percebidos pela comunidade de Imbé, em especial, nas escolas e professores da região. Assim, os problemas de pesquisa do presente texto consistem em investigar *como os educadores de uma escola pública próxima ao Lago da Fonte percebem as alterações feitas pela prefeitura e como visualizam o potencial para trabalhar com o mesmo*

na educação no ensino de ciências? E como uma formação inicial alicerçada na Pedagogia da Alternância para uma Aprendizagem Significativa crítica, pode contribuir para que os futuros docentes de ciências identifiquem que a realidade socio ambiental vivenciada pelos alunos é contexto problematizador para os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos?

Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral investigar se uma professora de ciências de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Imbé tem considerado o Lago da fonte em sua proposta pedagógica, bem como se possui conhecimento sobre os impactos ecológicos que o Lago da Fonte vem sofrendo. Pretende-se ainda investigar qual o potencial que a mesma acredita que o lago tenha para o ensino de ciências. Além destes objetivos, pretende-se problematizar as aprendizagens de ciências naturais de um licenciando da educação do campo, através das teorias e metodologias da Pedagogia da Alternância e da Aprendizagem Significativa crítica, considerando que estas metodologias podem contribuir para melhoras as aprendizagens de conceitos científicos das ciências e da didática das ciências. Na próxima seção é apresentada uma revisão de literatura, realizada a partir de três trabalhos de conclusão de curso e uma apresentação de congresso. Por fim, a seção dedicada a metodologia relata as etapas e recursos metodológicos a serem adotados na presente pesquisa.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) se relaciona com as práticas educativas, conforme podemos ver em Layrargues quando diz que a educação ambiental é:

O nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 9)

É um dever governamental previsto pela constituição brasileira “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino” (art. 225, parág. 1. Inciso VI).

Também é previsto pela constituição brasileira que:

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora. (art. 23, inciso VI e VII)

Nota-se que a única forma de democratizar significativamente a educação é democratizar a forma com que as escolas ensinam ou formam os alunos. Uma comunidade deve ser respeitada e emancipada e um dos pilares desta valorização está na educação ambiental como descreve Abílio:

De acordo com o pensamento de Gramsci a respeito do embate hegemônico na sociedade capitalista, Guimarães (2000) relata que podem ser traçadas duas proposições para a educação, uma vinculada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental, e outra que assume prioritariamente os interesses do capital da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes. (ABÍLIO, 2010, p. 111)

As pessoas muitas vezes por viverem em locais urbanos e por estarem nas graças do capitalismo esquecem que fazem parte do meio ambiente, que são seres “sócio-biológicos” como define Loureiro (2008, p. 6).

Expondo a importância social da EA, vale ressaltar os desafios que os professores de ciência têm ao aplicá-la, pois o mesmo deve trabalhar de forma crítica e ética em relação a políticas sociais, considerando que os alunos devem se conscientizar ecologicamente e visualizar que a sustentabilidade deve romper com os padrões dominadores atuais (Loureiro, 2008). Segundo Carvalho, a EA deve ser abordada de forma pedagógica e política, pois o ambiente é um lugar de interesses tanto culturais quanto pessoais, assim necessitando de um posicionamento político sobre a sustentabilidade. (CARVALHO, 2000).

Na visão de Guimarães a EA propõe:

[...] desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual,

assumindo de forma inalienável a sua dimensão política.
(GUIMARÃES, 2004, p. 27)

É um consenso dos autores tratados no referencial que a EA, para garantir um ensino ecológico e sustentável, deve estar atrelada à política, sendo um dever do professor desenvolvê-la com ética.

ESTUDO DO MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE

O meio ambiente é definido por Reigota como não apenas o meio natural, mas também todas suas relações culturais, sociais e históricas que transformam a sociedade e o ambiente: “Assim, definimos meio ambiente como o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (REIGOTA, 1991, pg.03).

Frisando a relação cultural da sociedade com o meio ambiente Gonçalves teoriza:

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura. (GONÇALVES, 2005, p. 21)

Reigota não separa problemas sociais, como saúde, educação e moradia das necessidades ambientais, para ele ambos estão conectados e estão longe de serem resolvidos pelos sistemas políticos, principalmente nas sociedades periféricas na qual o meio ambiente é visto apenas como fonte de matéria prima. Este conhecimento deturpado que dificulta qualquer cenário de desenvolvimento ecológico (REIGOTA, 1991).

Seguindo este pensamento para mudar a forma de como o meio ambiente é visto e administrado deve-se antes ter condições sociais para que as pessoas possam mudar a história, ou seja:

[...] os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. (MARX; ENGELS, 1999, p. 39).

O meio ambiente está sofrendo constantemente ameaças antrópicas, e há uma necessidade por uma nova ordem ecológica e econômica (REIGOTA, 1991). Esta mudança para acontecer deve estar atrelada a luta de classes, pois é o povo que sofre com o sistema que deve apresentar propostas para um mundo mais justo para a natureza e para os humanos.

Dos dois conceitos trabalhados um está conectado ao outro, nota-se que o meio ambiente está ligado a sociedade tanto naturalmente pelo ser humano fazer parte dele como animal, mas também em sua forma conceitual, na forma de observá-lo como natureza, e em como uma sociedade urbanizada consegue se desligar do meio ambiente. É nesta perspectiva que entra a educação ambiental com o intuito de conectar a sociedade moderna com a natureza e fazer com que os estudantes tenham contato com, principalmente, ecologia e sustentabilidade. Entende-se através dos estudos feitos que é uma tarefa muito difícil por parte do educador abordar temas com essa importância em um mundo neoliberal que não valoriza certos conceitos, daí a importância de uma metodologia que vise a conscientização ambiental e fuga do modo de vida imposto para os alunos.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A estratégia pedagógica analisada é embasada na aprendizagem significativa, conceito proposto por David Ausubel. Moreira a evidência como:

[...] Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. (MOREIRA, M.A, 2012, p. 02)

Exemplificando utiliza-se o termo subsunção para um conhecimento que já existe na compreensão do aluno, ou seja, é um conhecimento prévio. Este conhecimento deve ser buscado pelo professor para que este conhecimento dê significado para o novo conceito a ser descoberto. (MOREIRA, 2012)

Nos referenciais da presente pesquisa prevalece a valorização do saber popular e utilização da vivência de cada um na educação. Paulo Freire teoriza como base para um educador que deseje autonomia para seus alunos:

[...] preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE,1996. p. 42)

Tanto os textos referenciais de Freire quanto os de Moreira retratam a importância do educador conhecer o ambiente que trabalha para não ser excludente e trabalhar com a realidade, evitando que a educação seja algo inacessível, algo válido apenas dentro da escola, estes são princípios básicos para uma aprendizagem significativa crítica e libertadora.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo pode ser classificada como uma metodologia qualitativa de estudo de caso. Segundo Creswell (2010, p. 38):

Estudos de caso são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado. (Stake,1995 *apud* Creswell, 2010, p. 38)

Para Creswell (2007, p. 190), a metodologia qualitativa envolve procedimentos de coleta de dados como observações (com notas de campo sobre atividades e pessoas), entrevista face a face, coleta de dados em documentos públicos e privados (redes sociais, e-mails), materiais visuais (fotografias e vídeos).

A presente pesquisa envolve um estudo de caso a partir de saídas a campo, registros em diário de campo sobre as observações e conversas com pessoas envolvidas, elaboração de roteiros para a realização de entrevista semiestruturada.

Conforme Gil (2008), a saída a campo se caracteriza por um:

[...] aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrido naquela realidade. (GIL, 2008)

O estudo de caso ocorreu, considerando o lago da fonte de Imbé, na intenção de descrever as alterações sofridas pelo lago e a percepção dos professores a fim de considerarem suas práticas educativas. Nas saídas a campo foram feitos registros através de fotos e vídeos de como o lago está na atualidade, bem como utilizou-se registros pessoais de como era o ambiente antes das ações antrópicas e de quais animais o lago abriga ou já abrigou ao longo dos anos. Neste sentido, compreender a realidade do Lago da fonte podendo envolver também a investigação do passado conforme Creswell (2007) recomenda:

Inclua declarações sobre experiências passadas que forneçam dados experienciais através dos quais o público possa entender melhor o tópico, o ambiente ou os participantes. (CRESWELL, 2007, p. 188)

Os conhecimentos adquiridos sobre a realidade do lago da fonte serviram de subsídios para a construção do roteiro utilizado na entrevista com uma professora de ciências que atua na escola próxima ao lago. O roteiro semiestruturado conta com questões para desenvolver um diálogo, com utilização de imagens descritivas da realidade ecológica do lago e suas propriedades biológicas.

Como já apontado, o desenvolvimento da pesquisa de campo envolve a realização de entrevista semiestruturada, a fim de promover liberdade no diálogo, junto a uma professora de ciências da natureza da escola escolhida para o estudo.

A entrevista com a professora teve como objetivo perceber suas concepções sobre educação ambiental e de que modo ela se reflete em suas práticas pedagógicas.

A entrevista contou com a utilização de roteiro com questões abertas de forma semiestruturada, para propiciar um diálogo entre o docente e o

pesquisador. A entrevista foi realizada no ambiente da escola com intuito de se manter no ambiente escolar frisando a importância do assunto.

A entrevista foi gravada, com a autorização prévia da entrevistada, sendo que a mesma não foi identificada, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados obtidos na entrevista foram transcritos na forma textual para posterior análise e interpretação por parte do pesquisador. Neste segundo momento, a pesquisa conta com a posição reflexiva do pesquisador, que fará uma avaliação socioeducacional das respostas obtidas na entrevista, com intuito de perceber criticamente como a escola contextualiza o ensino de ciências para os alunos.

A investigação realizada nas disciplinas de ciências naturais tem como metodologia de pesquisa a análise da atividade baseada em questões problema propostas pela professora responsável pelas disciplinas das ciências naturais, posteriormente foi feita uma análise das respostas do aluno e por fim uma proposta de alteração nas questões, considerando as dificuldades para uma aprendizagem significativa dos conceitos das ciências e biologia.

Durante as aulas da disciplina a professora explicava a disciplina, com imagens, slides, vídeos e demais materiais didáticos. Ao fim de cada aula a professora ministrava as ditas “questões problema” que são formuladas com o intuito do aluno unir o conteúdo que aprendeu na aula com o seu contexto socioambiental, dito isso segue as questões;

As questões analisadas com as devidas respostas dadas pelo discente foram:

Da disciplina de ciências naturais 2:

A) Como você explica a diversidade dos seres vivos? Onde você visualiza essa diversidade no seu contexto ambiental (exemplos)?

R: A diversidade dos seres, é formada conforme o meio onde vivem, a alimentação, o clima e a constante competição, nota-se diversidade de espécies como por exemplo aquáticas e terrestres, mas também se nota diversidade entre animais de mesma espécie só que de ambientes diferentes, na América, por exemplo a uma grande biodiversidade, pois há variados climas e assim inúmeros habitats.

B) Explique quais as consequências das interações (seres vivos X seres vivos X ambiente) para os seres vivos, se é que existem? relacione com fatores bióticos.
R: A consequência principal deste processo de alimentação da árvore através da interação com o meio ambiente seria a liberação de O ₂ como uma resultante da fotossíntese, também ao crescimento das raízes da árvore para conforme ela aumentar as raízes absorverem mais sais minerais e água.
C) Resposta da atividade prática: Por que os feijões têm tamanhos diferentes? Explique relacionando com a teoria de Seleção Natural.
R: Os feijões têm tamanhos diferentes por causa da variabilidade genética, que é a principal causa da evolução
D) Descreva/explique uma situação que você vivencia no seu cotidiano ou tem conhecimento de que acontece em sua comunidade, e a relacione a um dos fenômenos biológicos estudados (evolução/adaptação/diversidade).
R: Atualmente todos evitam e se protegem do vírus covid-19(SARS-CoV-2) este vírus teve sua contaminação em todo o mundo, assim fazendo muitas vítimas e gerando novas cepas através de mutações, conforme infectava o vírus tinha possibilidade de gerar uma mutação, assim hoje há várias cepas do vírus espalhadas pelo mundo.

Da disciplina de ciências naturais 5:

1. Existe alguma relação entre o átomo e a ocorrência da radiação?
R: Sim, a radiação acontece quando um átomo é instável, ele expele partículas e ondas para conseguir ficar estável em algum momento”;
2. Onde encontramos radiação? Explique, com exemplos.
R: Em praticamente todo lugar, no solo, água, eletrodomésticos, materiais de construção, aparelhos médicos, sol.
3. Existem consequências para os seres vivos e à célula, a exposição à radiação? Explique resumidamente através de exemplos.
R: Sim, a radiação provoca mutações no DNA, fazendo com que células defeituosas se multipliquem e assim causem tumores, falhas sistêmicas, de órgãos e em grandes exposições à morte.

O pedido para exemplificação e para contextualização tem como objetivo trazer o conteúdo para realidade do aluno. Em Imbé há muitas

possibilidades para utilizar nas respostas, como por exemplo o Lago da Fonte, localizado no centro da cidade, há um ecossistema muito diversificado e conta com a presença de um grande predador, o jacaré do papo amarelo (*Caiman latirostris*), fotografia abaixo.

Figura 1: jacaré do papo amarelo



Fonte: Arquivo pessoal, foto tirada no Lago da Fonte Imbé-RS

O Rio Tramandaí e seu vasto ecossistema, a praia e as dunas que estão preservadas, os lagos urbanos e também os rurais são todos exemplos que podem ser trazidos e estão relacionados ao cotidiano, ao trabalho e a cultura dos alunos da cidade de Imbé. Moreira evidencia que:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não- literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2010, p. 02)

Segundo Moreira, o processo da aprendizagem significativa teria resultados não só nos conceitos novos, mas no próprio conhecimento prévio do aluno que pode se alterar conforme o estudo for realizado, ou seja, pode possibilitar que o aluno enxergue seu contexto com outra perspectiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como são resultados de duas atividades diferentes, propõe-se duas análises uma para cada atividade e por fim uma análise conjunta da aprendizagem final do aluno após suas experiências nessas disciplinas.

Primeiramente para as questões de *Ciências naturais II*:

Nos resultados apresentados, isto é, nas aprendizagens, identifica-se na resposta “A”, uma certa descontextualização com o ambiente local, acredita-se que por ter sido respondida durante a pandemia o ambiente local poderia não estar no cotidiano do aluno gerando a falta de contexto natural; a resposta “B” não indica menção de relações entre fatores bióticos; A resposta “C”, não evidencia a explicação das causas da variabilidade genética (que se encontra, de uma certa maneira, na questão “B”).

Nas questões problema da disciplina de *Ciências naturais V*:

Conclui-se que são explicitadas noções de conhecimentos já trabalhados anteriormente na disciplina de ciências naturais 2, como diversidade e evolução, relacionando-os com a nova disciplina, exemplo na questão 3. Também a proposta para exemplificação, sugere uma contextualização com a realidade sócio ambiental, promovendo a aprendizagem significativa através da Pedagogia da Alternância; na questão 1 a resposta não evidenciou uma aprendizagem contextualizada, como seria uma problematização sobre a constituição da matéria evidenciada no dia-a-dia.

Partindo para a pesquisa de seminário integrador é proposta a análise dos resultados da entrevista feita com uma professora de Ensino Fundamental de uma escola próxima ao lago da fonte no município de Imbé. A professora escolhida tem 34 anos e é formada em Ciências Biológicas na UFRGS e Mestre em Ecologia também pela UFRGS. Ela atua na docência a 1 ano e 6 meses, dos quais 5 meses são na escola investigada. A professora dá aulas de ciências naturais para turmas do 6º ano até o 9º ano. Para a entrevista foi usado um roteiro semi-estruturado para que houvesse troca de informações em forma de uma conversa informal. A descrição dos resultados foi dividida em 3 partes: (1) *Desafios para a prática da Educação Ambiental*; (2) *A invisibilidade das transformações antrópicas do Lago da Fonte*; (3) *A percepção das potencialidades pedagógicas do local*. Com isso, foi possível organizar os questionamentos por área problematizadora.

DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Na entrevista realizada com a professora, seguindo o roteiro de perguntas de forma aberta e livre, indaguei-a sobre os desafios que ela percebia em relação à aprendizagem dos alunos, a professora me respondeu o seguinte:

A desinformação eu acho, o movimento anti ciência, mas ao mesmo tempo que eu vejo isso, eu sei que é o momento histórico que a gente tá vivendo e que isso também é culpa dos cientistas e da ciência deste afastamento que a ciência tem da sociedade.

A professora comenta que além de um movimento anti ciência, fruto do contexto histórico político, há também o afastamento do campo científico do conhecimento popular. Podemos especular que esse afastamento ou falta de comunicação entre os cientistas e a comunidade em geral se deve a diversos fatores, por exemplo, como resultado do método utilizado pelos próprios cientistas em considerar os saberes populares como não científicos, o fato dos cientistas estarem mais preocupados em realizar suas pesquisas do que comunicar a ciência que produzem ao grande público, bem como a carência de uma educação científica nas escolas em diversos níveis de ensino, entre outros fatores.

Ela continua sua fala evidenciando o conflito política *versus* docência:

Então, eu entendo como um desafio, principalmente nesse período que estamos vivendo de fake news, eu enfrento muito isso em sala de aula. É difícil não entrar em política, como que tu não vai entrar, no momento que tu fala de vacinas, no momento que tu fala de resíduos, é tudo política.

As questões sociocientíficas por definição envolvem as dimensões sociais, políticas e científicas de um tema. Este é o caso da discussão de vacinas ou sustentabilidade. Com a banalização do discurso político, que está cada vez mais agressivo, os alunos absorvem este contexto, assim, em sala de aula o professor deve ter muito cuidado ao abordar tais temas sem ser acusado como partidário ou ideológico. Como já citado no referencial teórico: “para garantir um ensino ecológico e sustentável, deve-se atrelá-lo a política, sendo um dever do professor desenvolvê-la com ética.”

Na sequência da entrevista foram feitos questionamentos a fim de compreender o entendimento e conhecimento da professora sobre a EA. Destacam-se as seguintes respostas:

É muito importante, isso é outra coisa que dá um cansaço, mas é que senão sou eu pode ser que eles nunca vejam, mesma coisa da sexualidade, eu vou trabalhar por que é importante, tá em tudo, trabalho muito a questão dos resíduos, por que as vezes começa dentro de casa por eles, falar sobre um aterro sanitário por exemplo.

A professora enfatiza a importância da educação ambiental ser trabalhada, quando ela comenta que os alunos talvez só entrem em contato com a conscientização ambiental se for na escola. Nota-se o poder comunitário que uma escola tem na sociedade, para compartilhar conhecimentos que são de suma importância para a emancipação e busca por qualidade de vida.

Sobre a forma de trabalhar com este tema a professora relata:

O que eu tento fazer é que eles não entendam que exista lá um meio ambiente, e sim que o meio ambiente é a gente, a natureza é a gente é tudo nós, não tem separação.

Este pensamento científico que soa como filosófico é uma forma de combater o pensamento urbanizado dos alunos, que muitas vezes entendem como meio ambiente apenas a floresta ou os animais, esquecendo completamente que fazem parte dele.

A respeito de sua metodologia de ensino em relação a EA:

Acho que temos que estar sempre puxando o aluno e sempre tentando aproximar da realidade dele né, porque senão a escola fica muito descontextualizada.

Seguindo padrões teóricos da pedagogia da alternância e da aprendizagem significativa, a professora frisa a importância da contextualização e proximidade à realidade como um fator importante para o ensino da EA.

CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa foram abordados alguns referenciais da educação do campo, meio ambiente, educação ambiental e aprendizagem significativa. O estudo foi realizado com o intuito de fortalecer e entender a

importância da conscientização ambiental, em quais processos ela implica e sua representação social.

Os resultados da entrevista foram significativos, pois verificou-se que as alterações do lago são pouco percebidas pela professora. Esta percepção pode ser resultado de o costume de lagos urbanos não apresentarem características naturais abundantes, logo, mais um lago sem estas características é algo normal, não é visto como uma alteração recente. Portanto não havendo a necessidade de buscar como aconteceu tais mudanças, pois já está normalizado. Após evidenciar as alterações com imagens e com uma descrição, a docente demonstrou desaprovar a ação da prefeitura e propôs uma atividade pedagógica com muito potencial para ser aplicada.

Concluimos com a análise das respostas da disciplina de ciências naturais, que o aluno explicitou seus conhecimentos prévios com questões significativas, considerando a sua realidade. Uma nova informação relaciona-se com algum conhecimento prévio ou como teoriza Ausubel o conhecimento “Subsunçor” é com base nisso que o aluno constrói sua aprendizagem.

Então *a pedagogia da alternância pode contribuir para uma aprendizagem significativa e contextualizada no ensino de ciências e biologia?* A utilização deste método de ensino se mostrou eficiente, pois o aluno conseguiu contextualizar e não simplesmente reproduzir algo visualizado em livros ou material didático e como resultado houve a compreensão dos conteúdos de biologia apresentados. Os futuros docentes vão poder utilizar a aprendizagem significativa com seus futuros alunos, em contexto rural ou urbano, visto que visualizaram em sua aprendizagem que é um método funcional.

A aprendizagem trabalhada de forma crítica com discussões entre os demais alunos e questões norteadoras se mostra muito eficiente e com uma vasta forma de abordagem sendo uma ótima opção de metodologia tanto para ensino escolar quanto acadêmico.

Por fim, esta pesquisa é apenas uma investigação teórico-prática direcionada ao lago de Imbé, e o uso da pedagogia da alternância para uma aprendizagem significativa. Abrem-se portas para futuros estudos envolvendo outros profissionais da escola investigada e mais práticas metodológicas para serem pensadas e elaboradas. Outra perspectiva de pesquisa é, futuramente, desenvolver um material didático sobre o lago da fonte para servir como texto de apoio para professores de ciências no ensino de temas ambientais de forma contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

- MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2020. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- MOREIRA, M.A. **Enfoques Teóricos.** Porto Alegre, Instituto de Física da UFRGS. (1995).
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, 2015. Editora UFPR.
- CASTRO, et al. **Mata Ciliar: Importância e Funcionamento.** *VIII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental.* Campo Grande/MS. 2017. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2017/XI-016.pdf>. Acesso em: maio 2022.
- GONZÁLEZ PONCE, T. **Ações de educação ambiental na Reserva Biológica do Lami José Lutzenberger, Porto Alegre, sul do Brasil.** *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.* 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150587>. Acesso em abril de 2022.
- ROCHA, G. O. **A educação ambiental em uma escola pública no município de Osório-RS: um estudo de caso.** *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.* 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197761>. Acesso em: abr. 2022.
- SANTOS, M. **Caracterização das áreas com potencial para a realização de atividades de Educação Ambiental dentro do Segmento Sul da Área de Relevante Interesse Ecológico - ARIE da Região dos Lagos de Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.** *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.* 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172886>. Acesso em: abr. 2022.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. Disponível em: <https://is.gd/JLaikh>. Acesso em: 24 maio 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.
- CHAPANI, Daisi T., CAVASSAN, Osmar. **O estudo do meio como estratégia para o ensino de ciências e educação ambiental.** Mimesis, Bauru, v. 18, n. 1, p. 19-39, 1997.
- ABILÍO, Francisco. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE CIÊNCIAS:** Editora Universitária da UFPB, 2010.
- LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rejane Ramos Klein⁶
Andressa de Bitencourt Fél⁷

INTRODUÇÃO

Este texto trata sobre as interfaces da Educação Especial e Educação Inclusiva, considerando os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, localizados nas universidades do Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo é problematizar como a Educação Especial e a Educação Inclusiva tem sido evidenciada nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades federais, a saber: Universidade da Fronteira Sul - UFFS – Campus Erechim; Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sendo dois cursos ofertados, um em cada campi: Porto Alegre e Litoral Norte; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito; e Universidade do Rio Grande – FURG – Campus São Lourenço do Sul. Busca-se analisar a Educação Especial na sua interface com a

Educação Inclusiva de modo a identificar as possibilidades e os desafios implicados nessa articulação necessária para qualificar as práticas inclusivas relativas à Educação do Campo. No entanto, sabe-se que os desafios ainda são múltiplos quando se considera o contexto da Educação do Campo e os processos de in/exclusão que ocorrem com esses sujeitos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros. Considerando essa problemática geral, defende-se o direito à escolarização das pessoas com deficiência, especialmente nessa produção de processos

⁶ Andressa de Bitencourt Fél: Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Ciências da Natureza - Campus Litoral Norte UFRGS. CV: <http://lattes.cnpq.br/8850536461565459>

⁷ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Bolsista de Iniciação Científica - BIC.

excludentes que na atualidade tem sido enfatizada pela racionalidade neoliberal.

A Educação Especial e Educação Inclusiva são tomadas como campos de conhecimentos diferentes e em disputa permanente. No entanto, a relação entre eles permite pensar nas práticas escolares mais inclusivas para os sujeitos com deficiência que vivem no campo. Trata-se de compreender como processos de in/exclusão que precisam ser constantemente tensionados, discutidos e (re)organizados em qualquer contexto educacional. Sabe-se ainda que as condições de permanência de todos os sujeitos na educação escolar básica precisam ser garantidas como apontam as políticas educacionais e de inclusão. Por isso, argumentamos que por mais que a inclusão esteja prevista em termos legais “[...] vivemos hoje processos de in/exclusão, que ora incluem os sujeitos, ora os excluem, mediante as mais variadas práticas criadas pela escola no presente.” (LOCKMANN; KLEIN, 2022, p. 7).

Nesse contexto, a Educação do Campo precisa considerar a materialidade da vida dos sujeitos, atendendo às populações rurais em suas múltiplas formas de produção de vida, contemplando “os valores, os princípios, as práticas e as culturas dos sujeitos do campo, assim como uma flexibilização de tempo-espço na organização escolar[...]” (NOZU & BRUNO, 2021, p. 134).

Diante desse cenário de possibilidades e desafios dessa interface da Educação Especial e Educação Inclusiva voltadas aos cursos que formam professores para considerarem essas especificidades dos povos do campo, agrega-se a preocupação com as pessoas com deficiência. Quais saberes têm sido enfatizados nos cursos e de que modo são contempladas as especificidades das populações do campo e as das pessoas com deficiência?

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Buscou-se um olhar para os PPCs⁸ dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das quatro Universidades citadas, tomando especialmente as ementas das disciplinas que se voltam para o campo da Educação Especial e Educação Inclusiva.

⁸ Esses documentos encontram-se disponíveis nos sites das universidades para acesso público.

A analítica pauta-se na perspectiva foucaultiana para operar com esse conjunto de materiais que expressam uma materialidade sobre esses campos, considerando as possibilidades e os desafios de suas interfaces relativas à Educação do Campo.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, nasce da mobilização social de lideranças nos Estados do RS, SC e PR, descrevendo-se como uma instituição que prima pela qualidade, inclusão social, formação humanizada e democrática, valorização da diversidade e preocupação com o desenvolvimento local e regional sustentável (UFFS, 2019). O curso de Licenciatura em Educação do Campo, localizado no campus Erechim, inaugurado em 2010, está organizado com Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas distribuídos em diferentes Eixos Temáticos que organizam os saberes de investigação, de formação de professores, da estruturação da escola e seu contexto, enfatizando o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico, articulados a agroecologia e os recursos naturais do campo das Ciências da Natureza. A disciplina que aborda o tema em questão, intitula-se “Educação inclusiva” e encontra-se localizada junto ao Eixo do Domínio Conexo obrigatório, constituído por um conjunto de disciplinas da área pedagógica, tendo por finalidade situar e habilitar o acadêmico para a prática docente na área das Ciências da Natureza. Nesse mesmo domínio também encontra-se a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS oferta dois cursos de Educação do Campo, um deles em Porto Alegre e outro no Litoral Norte. Estão alinhados ao Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFRGS que prevê a criação de novos cursos de graduação, presenciais e a distância, em áreas ainda não atendidas, além de áreas inovadoras. Neste sentido, esses cursos propõem-se atender a uma nova demanda, as populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto. As disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e “Educação especial e Inclusão”, encontram-se localizadas na etapa quatro com o tema gerador: saberes, práticas e currículos.

Já a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, é descrita como sendo composta por municípios de pequenas áreas produtivas com mão

de obra familiar e por grandes proprietários, constituindo-se a partir de um cenário de disputa e de exclusão social que intensificam o êxodo rural. O curso, criado em 2014 no Campus São Lourenço do Sul, apresenta um currículo com conteúdos específicos das ciências e da formação pedagógica. No que se refere às disciplinas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva, apresenta somente LIBRAS I, no quinto semestre, e LIBRAS II, no sexto semestre. Não há nenhuma disciplina que faça referência de forma específica ao campo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva.

Por fim, a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, descreve-se como sendo resultado da reivindicação da comunidade da região. O campus no qual é ofertado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, localiza-se no município de Dom Pedrito, sendo criado em 2014 visando atender uma demanda reprimida de formação de professores ainda mais quando se pensa na especificidade do campo e na formação para atuar no Ensino de Ciências anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A proposta do curso apresenta no eixo temático de “Inclusão, Acessibilidade e Tecnologia”, uma disciplina intitulada “Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo” e, ainda, disciplina de LIBRAS.

Percebe-se que das quatro universidades analisadas, três delas contemplam disciplinas que abordam saberes da Educação Especial e Educação Inclusiva de modo explícito em seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se visualizar este campo de disputa entre a educação especial e inclusiva nas ementas dos cursos quando enfatizam saberes desses dois campos, tais como: aspectos históricos da Educação Especial; tendências atuais sobre a educação inclusiva no cenário internacional e nacional no âmbito da formação de professores; aspectos referentes às políticas da Educação Especial e Inclusiva; e as formas organizativas do trabalho pedagógico, destacando o Atendimento Educacional Especializado.

As análises apontam para a necessidade de garantir nesses cursos os saberes das duas áreas, considerando as especificidades e singularidades dos sujeitos escolares do campo. No entanto, os desafios evidenciados referem-se à interface que precisaria ocorrer com a Educação do campo.

Tal como nos mostra Caiado e Meletti (2011), tal interface poderia dar mais visibilidade para os estudantes com deficiência, assim como qualificar a oferta de práticas inclusivas pautadas nos princípios da Educação do campo.

REFERÊNCIAS

CAIADO; Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no Gt 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de pandemia covidica. **Revista Ciência e Educação**,

Bauru, v. 28, 2022b. Disponível em: <https://is.gd/KhUTH3>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoit; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em Escolas do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.131-143, Maio - Ago., 2021. Disponível em: <https://is.gd/Op07RQ>. Acesso em: 25 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. (UFFS). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura. Campus Erechim, 2019. 206p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner> Acesso em: 03 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). Curso de Licenciatura em Educação no Campo-Ênfase em Ciências Da Natureza e Ciências Agrárias. Campus São Lourenço. 39p. Disponível em: <https://educacaodocampo.furg.br/o-curso> Acesso em: ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. (UFRGS). Projeto Pedagógico, Do Curso De Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Da Natureza. Programa Especial De Graduação – PEG. Campus Litoral Norte. 2019. 91p. Disponível em: https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?page_id=44. Acesso em: 09 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Projeto Pedagógico do Programa Especial de Graduação da Licenciatura em Educação Do Campo - Ciências da Natureza. Campus Porto Alegre. 2018. 76p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/projeto-pedagogico/>Acesso em: 3 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. (UNIPAMPA). Projeto Pedagógico do Curso Educação do Campo. Licenciatura. Campus Dom Pedrito. 2019. 279p. Disponível em: Acesso em: <https://is.gd/3fKiCQ>.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Camila Munarini

Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Pomares do Saber (GIPS) da Articulação Catarinense de Educação do Campo ACECAMPO e do Setor de Educação do MST. Email: camila.munarini@ifc.edu.br

Elodir Lourenço de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015 a 2017). Professor do Instituto Federal Catarinense - Campus de Abelardo Luz. membro da Articulação Catarinense de Educação do Campo ACECAMPO, membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Pomares do Saber (GIPS). E-mail: elodir.souza@ifc.edu.br

Fernando José Martins

Pedagogo, mestre e doutor em Educação. Docente na Unioeste no Centro de Educação, Letras e Saúde do campus de Foz do Iguaçu onde está ligado ao curso de Pedagogia e ao Programa de pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras. Ligado à Educação do Campo a mais de duas décadas, como docente, pesquisador e extensionista desenvolvendo ações específicas para a área. Atualmente, continua as atividades de ensino, pesquisa e extensão junto à Educação do Campo e é membro da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo e da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. E-mail: fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

Gisele de Souza Gonçalves

Mãe, professora, doutora, pesquisadora e leitora em movimento. Doutora pelo

Programa Interdisciplinar em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” da Unioeste e Mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras (2015) pelo mesmo programa, especializada em Linguagem, Cultura e Ensino (2008). Atua como professora da educação básica na rede pública em Foz do Iguaçu - PR. E-mail: giselegoncalves.lettras@gmail.com

Renata Brasileiro Franco

Professora, mestra, pesquisadora, sonhadora e feminista. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da (UNIOESTE); Docente no curso de Turismo (UEMS), Campus de Dourados/MS. Membro do Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Sustentável. E-mail: renatabrasileirofranco@hotmail.com

Roseli Borowic

Doutora e Mestre em Educação pela UFPR. Professora da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Abelardo Luz – SC. Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas - NPPD/UFPR. Membro da equipe do Programa Escola da Terra do IFC e do Setor de Educação do MST. E-mail: rosebwc@gmail.com

Solange Todero Von Onçay

Doutora em Antropologia Social (UNAM/AR) e em Antropologia Social (UFRJ). Professora do Magistério Superior (UFFS), Campus Erechim. Membro do Grupo Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFFS). Membro da Articulação em Defesa da Educação do Campo do Rio Grande do Sul. E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 33, 37
Agricultura familiar 21, 26–28, 31, 41, 86, 99
Agroecologia 15, 26, 28, 34–36, 40–41, 43, 165, 183
Alfabetização 17, 22, 35, 47, 63
Ambiente escolar 173
Assentamentos 21, 27, 30–32, 52, 65
Avaliação 21, 27–28, 35, 151–153, 156–157, 159–161, 173

B

Biodiversidade 29, 173

C

Coleta de dados 171
Competências 78
Complexidade 74
Comportamento 74–75, 77–78
Comunidade 23–24, 28–29, 36, 39, 49, 64, 149, 152, 163–164, 166, 168, 174, 177, 184
Consumo 26, 81, 84–86
Cultura camponesa 58
Cultura indígena 39
Currículo 24, 28, 31, 35, 37, 39, 89, 150–151, 166, 184

D

Democracia 14, 132
Desenvolvimento 25, 36, 55–56, 58–60, 62–65, 71–78, 151–152, 158, 160–161, 166, 169, 172, 183
Desenvolvimento humano 53, 71, 73, 75–77, 158
Dialética 19, 68
Direitos 154
Diretrizes curriculares 33, 65
Diversidade 17, 26, 39, 63–64, 165, 173–174, 176, 183

E

Ecosistemas 166
Educação ambiental 35, 163, 165, 167–168, 170, 172, 176–178
Educação como direito 21, 27
Educação do campo 12–23, 25–28, 30–32, 34–38, 40, 42–46, 48, 53, 55, 57–68, 149–150, 163–165, 167, 178, 181–185

Educação formal 15, 17, 65
Educação inclusiva 37, 181–184
Educação indígena 39, 42–43
Educação infantil 21, 27, 38, 58, 63, 155
Educação popular 13, 17, 19–20, 31, 42, 45, 47
Educação profissional 63, 65
Educação rural 35, 55–56, 58, 60–61, 66–67
Educação transformadora 36
Emancipação 16, 34
Ensino fundamental 21, 23, 27, 58, 63, 150, 155, 166–167, 176, 184
Etnia 149–150

F

Formação continuada 161
Formação docente 15, 28

G

Gênero 29

H

Habilidades 78, 95, 160
Historicidade 16, 34

I

Identidade 15, 23–24, 31–32, 37, 40–41, 45, 58, 62, 64, 66, 68, 150, 167
Inclusão 17, 182–184
Indicadores 108, 120, 122–124
Inteligência artificial 71, 78
Interdisciplinaridade 28, 34

J

Jovens e adultos 21–22, 27, 65, 150
Justiça social 26, 58, 60, 65, 68

M

Movimentos sociais 13, 15–16, 25–27, 31, 33, 40, 42–44, 59–64, 66–67
MST 29, 32–33, 48, 52, 57–58, 138, 151–152, 155–157

O

Objetividade 48
Oralidade 22

P

Paradigmas 90
Paulo freire 20, 51, 98, 170
Pedagogia da alternância 23, 36, 44, 62, 65, 163–164, 167, 176, 178–179
Pedagogia freireana 47
Permanência 182
Plano nacional de educação 63
Políticas educacionais 21–22, 25, 55, 182
Políticas públicas 19, 21, 25, 27, 31–33, 41, 44, 56, 58, 63, 99
Práticas educativas 13, 17, 27, 29, 39, 45, 167, 172
Programa escola ativa 21, 23
Programa saberes da terra 63

Q

Quilombolas 17, 21, 27, 39, 45, 59, 63, 181

R

Racionalidade 182
Recursos naturais 29, 183
Redes sociais 171
Reforma agrária 21, 25, 27, 30, 57, 63–65, 155, 181
Resiliência 45
Ribeirinhos 21, 28, 45, 63, 181

S

Sustentabilidade 168, 170, 177

T

Tecnologia 40, 184
Territorialidade 37
Território 30, 32, 38–39, 41
Transformação 13, 27, 47–48, 75–76, 151, 168

U

Universidade 13, 16, 22, 33–34, 39, 43, 47, 51, 57, 149–150, 164–165, 181, 183–184



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br