

Educación Profesional del Campo: Una construcción conceptual, política e ideológica

Peasant Professional Education: A conceptual, political and ideological construction

Jovana Aparecida CESTILLE y Domingos Leite LIMA FILHO
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil

Recibido: Noviembre 2009

Aceptado: Septiembre 2010

Resumen

El artículo analiza el proceso de construcción del concepto de educación del campo y de educación profesional del campo que se lleva a cabo en Brasil desde fines de la década de 1990, fruto de la organización y luchas de movimientos sociales de campesinos, en especial el “*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”. Dichos referentes vienen constituyéndose como una construcción conceptual, pero también política e ideológica, que se configura desde la crítica a la concepción de educación rural y la ausencia de políticas públicas para la gente del campo. Este proceso se encuentra insertado en el movimiento más amplio, de lucha de los campesinos por garantías de acceso a una educación pública y de calidad, para la cuál el MST pone como necesidad que el principio educativo del trabajo no sea sólo una metodología a ser desarrollada, sino una práctica a ser vivida.

Palabras clave: Educación del Campo; Educación Profesional; Educación Secundaria; Movimiento Campesino; Educación y trabajo; Política Educacional.

Abstract

This article analyses the construction process of the concept of rural education and of rural professional education which have been taking place in Brazil, since the late 90's, as a result of the social movements' organization and fights of the peasants, specially the “Landless Rural Workers' Movement (MST)”. Sayings related to that have been establishing themselves as a conceptual construction, but also as a political and ideological one, which configures itself from the criticism about the conception of rural education and the absence of public policies for the rural people. This process is part of a much wider movement, of the peasants' fight for guarantees of access to a public and good quality education, for which the MST poses as a necessity that the educational principle of work would not be considered the only methodology to be developed, but that it becomes a practice to be lived.

Key words: Rural Education; Professional Education; Education; The Peasants' Movement; Education and work ; Educational Policy.

Este artículo analiza el proceso de construcción del concepto de educación del campo y de educación profesional del campo que se lleva a cabo en Brasil desde fines de la década de 1990, fruto de la organización y luchas de movimientos sociales de campesinos, en especial el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. El texto resulta de trabajos de investigación apoyados en pesquisa bibliográfica, análisis documental e investigación de campo en Escuelas y Cursos de Enseñanza Secundaria y Educación Profesional del MST en el Estado de Paraná, verificando su relación con la construcción teórico-práctica de los referidos conceptos y paradigmas educacionales.¹

Hace falta subrayar, desde luego, que la historia de la construcción de los conceptos se encuentra ubicada en la propia historia de constitución del movimiento social. De hecho, nacido de luchas concretas de los campesinos de Brasil, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra cumple en el año 2009 su 25º aniversario. Sin embargo, el MST no es algo nuevo en la historia de Brasil, sino que deriva de un largo recorrido de luchas y procesos de organización de movimientos sociales, con destaque para las Ligas Campesinas iniciadas en los años 1950 y destrozadas por la dictadura tras el golpe militar de 1964.²

El MST, desde sus orígenes, ha puesto la cuestión de la formación humana y de la educación como parte de la lucha campesina por su emancipación social. Así es que, según destaca Cestille (2009), la trayectoria de la Educación del Campo, en muchos momentos se confunde con la trayectoria de la educación en el MST, hecho que puede ser constatado a partir de afirmaciones del Sector Nacional de Educación del Movimiento:

Casi a la vez en que comenzó a luchar por la tierra el MST, a través de las familias acampadas y después asentadas, comenzó a luchar también por el acceso de los Sin Tierra a la escuela pública; actuamos para provocar el Estado a actuar; construimos y presionamos por políticas públicas para la población del campo. Por ello llegamos, primero a la práctica y después al concepto, a la educación del campo, defendiendo el derecho de una población a educarse y de pensar el mundo a partir del que hace y del lugar en que vive (MST, 2004, p.12).

¹ El artículo forma parte de la producción del Proyecto de Investigación “La dimensión cultural de los cursos de escolarización, educación profesional y formación política del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)”, Paraná, Brasil, realizada por Jovana Aparecida Cestille, de marzo/2006 a abril/2009, bajo orientación de Domingos Leite Lima Filho, del Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná, con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) del Ministério da Educação, Edital PROEJA – CAPES / SETEC N° 03/2006.

² En las décadas de 1970 y 1980, en el contexto de la lucha contra la dictadura y por la redemocratización del país, los campesinos hicieron luchas de resistencia, mediante ocupaciones organizadas por decenas o cientos de familias. Al inicio de 1984, los participantes de las ocupaciones de diversos Estados del país realizaron el Primer Encuentro Nacional, en la ciudad de Cascavel, Estado de Paraná, donde oficialmente fue creado el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

En concreto, nuestra investigación pudo constatar que los cursos promovidos por el Movimiento, además del objetivo de la escolarización y formación profesional, tienen también la preocupación con la formación política, que se da no sólo a través de clases expositivas, sino también y sobre todo de prácticas educativas, como la forma de organización interna de los grupos y el desarrollo de actividades culturales.

De hecho, según el análisis documental, las observaciones directas y las entrevistas realizadas con alumnos del Curso Técnico Integrado de Agroecología (educación secundaria y profesional) de la Escuela Milton Santos³, en Maringá, Estado de Paraná, entre los años 2006 y 2009, constatamos que los cursos del MST son realizados en sistema de alternancia, con etapas de *tiempo escuela* y *tiempo comunidad*. En el *tiempo escuela* los educandos permanecen en la escuela, asistiendo a clases y desarrollando actividades de acuerdo con el proyecto político pedagógico de cada curso. En el *tiempo comunidad* los alumnos están en sus comunidades de origen, donde desarrollan actividades de investigación, estudios, prácticas o tareas políticas y organizativas.

De la Educación Rural a la Educación del Campo

Si miramos hacia la historia de la educación, veremos que la educación rural siempre ha sido subyugada y que generalmente la educación de los hijos de agricultores ocurría en la propia familia. En Brasil, la educación rural casi siempre centralizaba la enseñanza tan solo en las “primeras letras”, tanto por los límites del propio sistema educativo, como por la visión que las élites dominantes tenían en relación al medio rural. Según Gritti (2007), la orientación pedagógica reaccionaria y tradicionalista, funcional a la manutención del poder de las élites, era la de que el trabajador rural no necesitaba mayor escolarización y formación técnica bastándole aprender a firmar su nombre para votar, lo que sedimentaba y reforzaba las desigualdades sociales en la sociedad brasileña.

En un estudio en el que se buscó entender la trayectoria de la educación en el medio rural en el periodo comprendido entre 1930 y 1980, Calazans (1993) afirma que la enseñanza regular en el medio rural fue implantada solamente en la primera mitad del siglo XX, destacando que las escuelas de aquel medio surgen tardíamente y de forma discontinua. Destaca que “*las tendencias del origen y de la organización escolar están intrínsecamente vinculadas a los hechos de nuestra propia formación social y política; país de colonización, de trabajo fundado en la esclavitud y en el latifundio, por largo tiempo colonia, imperio, república*” (p. 17).

La autora aclara que diversos programas orientados a la educación en el medio rural, sobre todo para la alfabetización de adultos, son implantados en Brasil entre 1930 y 1950, sin embargo estos programas eran, como afirma, “paquetes” cerrados, y todavía mantenían un supuesto de que el hombre rural era culturalmente vacío, lo que tropezaba-

³ La Escuela Milton Santos, creada el 2002, es una de las escuelas del MST, donde se imparten cursos de enseñanza secundaria integrados a la educación profesional. El Curso Integrado de Agroecología tiene duración de tres años lectivos, en los que se distribuyen diez etapas sucesivas de *tiempo escuela* y etapas de *tiempo comunidad*.

ba en la “*resistencia cultural a valores considerados impertinentes por las 'poblaciones-blanco' y, también, con esa memoria, materia prima de una historia no-oficial, que mantiene la identidad periférica de grupos constantemente manipulados para acciones cuyos objetivos les escapan totalmente*” (id., p. 28). Destaca, también, que a partir de los años 1960, la política económica de Estados Unidos presenta prioridad por desarrollar programas de ayuda financiera y asistencia técnica en América Latina, lo que generó la proliferación de programas para el medio rural. Ese interés prioritario de Estados Unidos estaba relacionado a otro hecho que en aquel mismo periodo ocurría en Brasil y que pasó a llamarse de un modo figurativo de “*revolución verde*”, es decir, el proceso de aportación intensiva de maquinaria y químicos en la agricultura, que supuso grandes cambios productivos en el medio rural, pero con matiz de “*modernización conservadora*”, lo que en concreto significó el desarrollo del capitalismo en el campo. Este proceso también tendrá influencias en la educación rural. Calazans (1993), en su análisis del periodo, destaca un fragmento del Informe de Actividades, de 1980, de la *Fundação Getúlio Vargas*, titulado “*Trabalho rural e alternativas metodológicas: dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional*”:

*Es solamente en los últimos años cuando la educación profesional adquiere mayor énfasis, respondiendo al propio avance de la modernización y complejidad creciente del trabajo agrícola. Ella se dirige, todo indica, sobre todo al sector 'moderno' de la agricultura, a medida que la extensión rural es un esfuerzo, ante todo, de llevar las técnicas modernas al campo. La educación profesional pretende preparar al trabajador para las nuevas tareas que la división social del trabajo le imponen: le prepara para el cultivo de unos productos determinados o le entrena para la ejecución de una determinada fase del proceso productivo, **especializando al trabajador a la vez que le retira el antiguo saber** (Calazans, 2003, p. 37).*

Por lo tanto, todo el esfuerzo de implantación de diversos programas de educación rural, no buscaba la formación integral de los campesinos, sino sencillamente atender a unas demandas del capital, es decir, prepararlos para producir los monocultivos “del momento” y a la vez transformarlos en potenciales consumidores de tecnologías agrícolas y productos diversos, así como promover la expansión de la aplicación de las relaciones sociales de producción capitalista en el campo.

Por otro lado, si en la década de 1960 hay una intensificación de los intereses estadounidenses en relación a Brasil y, por consiguiente, persiste la precariedad de la educación en el medio rural, también hace falta recordar que en aquel periodo surgen los movimientos políticos culturales, como por ejemplo los Centros Populares de Cultura, vinculados a la Unión Nacional de los Estudiantes, y el Movimiento de Educación de Base, vinculado a la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil. Estos movimientos promueven la alfabetización popular, sobre todo a partir de las elaboraciones teóricas de Paulo Freire y son duramente reprimidos tras el golpe militar de 1964, pero tendrán una fuerte influencia en la construcción conceptual de la Educación del Campo.

Además de la problemática hasta aquí referida, otro problema de las escuelas del campo es la precariedad de la infraestructura, que viene desde sus orígenes y sigue hasta hoy, como demuestran los datos de la investigación “*Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agraria*” (PNERA), una iniciativa del Ministerio de Educación y del

Ministerio de Desarrollo Agrario, realizada el 2004, en colaboración con el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira e Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - Programa Nacional de la Educación en la Reforma Agraria (PRONERA).

Según datos de la investigación PNERA (2004), un 27,6% de las escuelas rurales funciona en locales que no son edificios escolares, como por ejemplo, cobertizos, polvorines, iglesias, entre otros. En cuanto al saneamiento básico, el agua utilizada en el 20,4% de estas escuelas no recibe ningún tipo de tratamiento. En 29% las alcantarillas corren a cielo abierto y el 22,7% no posee cuarto de baño. Respecto a los medios de comunicación tales como, por ejemplo, el teléfono fijo o móvil, la internet, el correo convencional, entre otros, un 75,2% de las escuelas rurales no tiene acceso a ninguno de estos medios.

Es en este contexto que en 1998 surge la Articulación Nacional por una Educación del Campo, cuya organización resulta de planteamientos de los movimientos sociales del campo, sobre todo el MST, y organizaciones como la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura y Universidad de Brasilia. Dichas entidades organizaron en julio de 1998, en la ciudad de Luziânia, la Primera Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo. El texto-base, “Por una Educación Básica del Campo”⁴, elaborado para suscitar el debate preparatorio a la Conferencia Nacional, aclara que:

La expresión ‘campo’, y no la más usual ‘medio rural’, se aplicará con el objetivo de incluir en el proceso de la Conferencia una reflexión sobre el sentido actual del ‘trabajo campesino’ y de las luchas sociales y culturales de los grupos que hoy intentan garantizar la supervivencia de ese trabajo (Kolling, Nery y Molina, 1999, p. 26).

En lo que se refiere a la dicotomía campo-ciudad, el texto-base destaca que:

Hay que reflexionar sobre el sentido de la inserción del campo en el conjunto de la sociedad, para romper el fetiche que coloca al campesino como algo aparte, fuera de lo común, fuera de la totalidad definida por la representación urbana. Hay que romper con esa visión unilateral, dicotómica (moderno-atrasado), que genera dominación, y afirmar el carácter mutuo de la dependencia: uno (rural o urbano, campo o ciudad) no sobrevive sin el otro. La sociedad actual tiende a olvidar lo que es rechazado, lo que no es dominante. En su lógica, sólo sobrevive la versión de los vencedores (Kolling, Nery y Molina: 1999, p. 35).

⁴ La palabra “básica” fue suprimida tanto en el nombre de la articulación, como en todas las referencias a la educación del campo, al entenderse por las organizaciones que componen la Articulación Nacional Por una Educación del Campo, que era necesario dejar más claro que la educación por la que se lucha va más allá de la Enseñanza Secundaria y también de los límites de la escuela formal. Por lo tanto, en algunos momentos las citaciones podrán contener la palabra “básica”, por referirse a documentos elaborados anteriormente a la decisión de exclusión de esta palabra.

Teniendo en cuenta esa directriz se puede inferir que la Educación del Campo es un concepto que surge desde la lucha y organización de los trabajadores del campo. Según Caldart (2004):

El movimiento inicial de la Educación del Campo fue el de una articulación política de organizaciones y entidades para denuncia y lucha por políticas públicas de educación en el campo y del campo.[5] A la vez, está siendo un movimiento de reflexión pedagógica de las experiencias de resistencia campesina, constituyendo la expresión y, poco a poco, el concepto de Educación del Campo (p. 19).

En ese sentido, el concepto de Educación del Campo adquiere mayor importancia al considerar que “*la cuestión de la escuela, en la sociedad capitalista, es fundamentalmente una cuestión de la lucha por el saber y de la articulación de ese saber con los intereses de clase*” (Frigotto, 1989, p. 161). Es bajo esa perspectiva, de “interés de clase”, que la Articulación Nacional por una Educación del Campo viene desarrollando diversas acciones, alcanzando importantes conquistas en el ámbito de políticas públicas, pero sobre todo como referencia de la lucha de la clase trabajadora. Una de las conquistas más significativas fue la aprobación, el 2002, de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, por el Consejo Nacional de Educación.

La aprobación de las Directrices Operacionales gana otra dimensión, si se considera lo que el hecho puede representar para el conjunto de la clase trabajadora, pues esa conquista conlleva el “ejemplo pedagógico”, revelando que con organización política, articulación de movimientos sociales y entidades que luchan por los mismos intereses sociales, aliados a la reflexión teórica, se puede avanzar en la conquista de políticas públicas. Está claro que sin desconectarse de una lucha más amplia, pues, como resalta Frigotto (1989), “*la lucha por una escuela de calidad y al servicio de la clase trabajadora es, en última instancia, un aspecto de la lucha más amplia por la transformación de las relaciones sociales de producción de la existencia*” (p. 29).

Otra conquista importante fue la creación de espacios en órganos públicos para discusión e implementación de políticas públicas para la Educación del Campo: a nivel nacional, el Ministerio de la Educación instituye, el 2003, el Grupo Permanente de Trabajo en Educación del Campo y, el 2004, crea la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad, que tiene en su estructura la Coordinación General de Educación del Campo. Esta iniciativa se refleja en el ámbito de diversos Estados del país. Por ejemplo, en el Estado de Paraná, la Secretaría de Educación crea el 2002 la Coordinación de la Educación del Campo, actualmente vinculada al Departamento de la Educación y Diversidad.

Esas acciones, en el campo institucional, son ejemplos de como los movimientos sociales pueden, en determinados contextos, disputar e influir en las políticas públicas. En ese sentido, es importante tener en mente que esos son espacios de conflicto y, a la vez, de construcción de consensos provisionales y parciales. Tal como destaca Fernández Enguita (1989), “*las escuelas de hoy no son el resultado de una evolución no conflictiva y basada en consensos generales, sino el producto provisional de una larga cadena de conflictos ideológicos, organizativos y, en un sentido amplio, sociales*” (p.

131). Es decir, se puede considerar que existe un largo camino a ser trillado por los movimientos sociales y por aquellos que construyen ese nuevo paradigma de educación para la gente del campo.

Educación del Campo: Un nuevo paradigma

Se constata que desde fines de la década de 1990, se está constituyendo en Brasil, la Educación del Campo, que además de una construcción conceptual, es una construcción política e ideológica, que arranca desde la crítica a la concepción de educación rural. El concepto de educación del campo se produce sobre todo por los movimientos sociales del campo, en colaboración con universidades brasileñas, organizaciones no gubernamentales y órganos públicos. Respecto a ese proceso Caldart (2007) resalta que la Educación del Campo “*es un concepto nuevo y en construcción en la última década. Por lo tanto un concepto propio de nuestro tiempo histórico y que solamente puede ser comprendido/discutido en el contexto de su surgimiento: la sociedad brasileña actual y la dinámica específica que envuelve los sujetos sociales del campo*” (p. 1).

En ese proceso de construcción del concepto de Educación del Campo, según Mançano y Molina (2004), ocurre la producción de un nuevo paradigma:

*Mientras la Educación del Campo viene siendo creada **por** la gente del campo, la educación rural resulta de un proyecto creado **para** la población del campo, de modo que los paradigmas proyectan distintos territorios. Dos diferencias básicas de esos paradigmas son los espacios donde son construidos y sus protagonistas. Por esas razones es que afirmamos la Educación del Campo como un nuevo paradigma que viene siendo construido por estos grupos sociales y que rompe con el paradigma de la educación rural, cuya referencia es la producción mercantil, es decir, el campo solamente como lugar de la producción de mercancía y no como espacio de vida (p. 63).⁵*

La comprensión del campo como espacio de reproducción de la vida, es asimismo reforzada por Molina y Jesús (2004):

La educación del Campo se ha constituido como una de las estrategias que puede provocar algunas transformaciones en el campo brasileño porque lo rescata no sólo como espacio de la producción, sino como territorio de relaciones sociales, de cultura, de relación con la naturaleza, en fin, como territorio de vida (p. 11).

En el sentido de construcción de un nuevo paradigma, hace falta destacar la importancia de pensar en un proyecto político pedagógico a partir de la lucha y de las experiencias desarrolladas por los movimientos sociales del campo. Caldart (2004) resalta que este proyecto político pedagógico dialoga con una determinada pedagogía crítica, que no se desvincula de la lucha por justicia e igualdad social y por la emancipación de la clase trabajadora. La autora cita tres referencias, que a su juicio, destacan como pro-

⁵ La Articulación Nacional por una Educación del Campo hace una distinción entre “*del*” y “*en el*” campo, entendiendo que la expresión “*del*” campo presupone una escuela que esté localizada en el campo, pero que signifique una educación que esté vinculada, política y pedagógicamente, con la historia, la cultura y las causas sociales y humanas de los sujetos del campo, y no sólo un apéndice de la escuela pensada en la ciudad y localizada “*en el*” campo.

ritarias: el pensamiento pedagógico socialista, que puede ayudar a pensar la relación entre educación y trabajo desde la realidad particular de los sujetos del campo; la Pedagogía del Oprimido y toda la tradición pedagógica heredada de las experiencias de la Educación Popular, destacando la teoría de Paulo Freire; y lo que llama Pedagogía del Movimiento, una reflexión teórica más reciente, que también dialoga con las tradiciones anteriores, y que se gestiona a partir de las experiencias educativas de los propios movimientos sociales.

En elaboración más reciente, presentada en el III Seminario del PRONERA, realizado el 2007 en la ciudad de Luziânia, Caldart (2007) destaca tres cuestiones importantes acerca de la discusión conceptual de la Educación del Campo. La primera se refiere al origen o raíz de la Educación del Campo: “*La materialidad de origen (o de raíz) de la Educación del Campo exige que ella sea pensada/trabajada siempre en la tríada: Campo - Política Pública – Educación*” (p. 2).

La autora subraya que esta es una relación, por lo general, muy tensionada entre esos tres términos y que - conforme la Educación del Campo se afirma en la sociedad y aparece como nombre de secretaría o coordinaciones de gobiernos, surgen cursos o líneas de pesquisas específicas, o incluso hay prácticas o reflexiones de movimientos sociales y sindicales - empieza a aparecer una tendencia que pretende desplazar uno de los términos de la tríada de acuerdo con los intereses en cuestión, en momentos de debates o en las prácticas y también en situaciones de conflictos.

Hay entonces quienes prefieran tratar de la Educación del Campo sacando el campo (y sus sujetos sociales concretos) del escenario, posiblemente para poder sacar las contradicciones sociales (la 'sangre') que las constituyen desde el origen. Por otro lado hay a quienes les gustaría sacar de la Educación del Campo la dimensión de política pública porque tienen miedo a que la relación con el Estado contamine sus originarios objetivos sociales de emancipación. Hay todavía aquellos que consideran que el debate de proyecto de desarrollo del campo ya es Educación del Campo. Y hay aquellos que se quedarían mucho más tranquilos si la Educación del Campo pudiese ser tratada como una pedagogía, cuyo debate originario viene sólo del mundo de la educación, siendo a veces conceptualada realmente como una propuesta pedagógica para las escuelas del campo (id., p. 2).

O sea, algunos refuerzan la idea de ver las cosas separadas, distintas, y niegan las diversas relaciones que constituyen no sólo la Educación del Campo, sino las relaciones sociales de modo general. Una hipótesis, a nuestro ver muy factible, es la de que las situaciones de conflicto existen porque derechos son negados, y para garantizar el acceso a estos derechos, la gente del campo se organiza en movimientos sociales de reivindicación de políticas públicas, pues en el actual sistema político de Brasil esta es la forma de garantizar o intentar garantizar derechos sociales. Por otro lado, la política pública no puede ser desvinculada de las prácticas sociales en que los sujetos de los movimientos sociales están envueltos, con lo que la educación no puede ser tan sólo una propuesta pedagógica que, como ya hemos visto anteriormente, considera a los sujetos del campo como “vacíos culturalmente”. Ella debe llegar a ser una pedagogía pensada a partir de la lucha y de las experiencias que los movimientos sociales vienen desarrollando.

Así que, al considerar la Educación del Campo como el fruto de la dinámica histórica desarrollada por los movimientos sociales del campo, Caldart (2007) destaca que “*el campo es, de hecho, el primer término de la tríada. Y no una idea cualquiera de campo, sino el campo real, de las luchas sociales, de la lucha por la tierra, por el trabajo, de sujetos humanos y sociales concretos; campo de las contradicciones de clase efectivamente sangrando*” (p. 2).

La fuerza de esta afirmación remite a la disputa existente entre los conceptos y prácticas de la educación rural y de la educación del campo. Esa disputa no es tan sólo conceptual en el campo pedagógico, sino mas bien se trata de enfrentamientos políticos e ideológicos dentro de los cuales se localiza la construcción de otro proyecto de campo, no subyugado a las necesidades estrictas del mercado y del capital, sino para que el campo se vuelva un espacio de reproducción de la vida, lo que presupone luchas anti-capitalistas, y que tiene reflejos también en un proyecto de nación. En ese sentido, los movimientos sociales, mientras articulan su proyecto de educación del campo, miran hacia un proyecto más amplio, de clase, que incluye

la afirmación de nuevos protagonistas para pensar/construir esta política: los propios trabajadores del campo como sujetos constructores de su proyecto de formación. Es decir, son los trabajadores quienes fundamentalmente no pueden perder la noción de la tríada y del proyecto más amplio. Y se aclara, estamos refiriéndonos a una política que no se reduce a una política pública [de educación], pero que incluye/necesita incluir políticas de acceso a la educación pública para el conjunto de los campesinos y de las familias trabajadoras del campo. (Caldart, 2007, p. 2).

Con lo que la autora se acerca a lo expuesto por Frigotto (1989) al considerar que la lucha por una educación de calidad que considere los intereses de la clase trabajadora forma parte de una lucha más amplia por la transformación de la sociedad. Se puede afirmar que las preocupaciones y las reflexiones acerca de un proyecto político y pedagógico de la Educación del Campo están dentro de este contexto de claridad de que las conquistas en el área de políticas públicas para la Educación del Campo tienen su importancia, pero no se quedan en esto, pues tienen un papel fundamental como instrumentos de clase.

La segunda cuestión apuntada por Caldart (2007) se refiere a la especificidad de la Educación del Campo:

Lo que nos parece fundamental entender, para que no desviemos de la discusión de origen, es que la especificidad de que trata la Educación del Campo es del campo, de sus sujetos y de los procesos creadores en que están socialmente envueltos. No tiene sentido, dentro de la concepción social de la emancipación que defendemos, afirmar una especificidad de la Educación del Campo por la educación en sí misma; menos todavía por la escuela en sí misma (una escuela presumidamente específica o propia para el campo). Eso sería reduccionismo; políticamente peligroso y pedagógicamente desastroso (p. 3).

Ahí se refuerza la idea de que al pensar los procesos pedagógicos de la Educación del Campo hay que considerar que el público al que se encaminan esos procesos son

los del campo, con sus especificidades de pequeños agricultores, *quilombolas*⁶, ribereños, indígenas, sin tierra, etc. Por lo tanto, gentes portadoras de especificidades/particularidades que no pueden/deben ser olvidadas, pero por otro lado tampoco se debe olvidar que están insertadas en una "universalidad", enmarcada por relaciones sociales capitalistas con sus características excluyentes y discriminatorias, donde la "universalidad" de derechos no se hace efectiva. En ese sentido, Caldart (2007) resalta que

La contradicción real que esta especificidad viene buscando explicitar es que históricamente determinadas particularidades no habían sido consideradas en la pretendida universalidad. El campo, en la perspectiva de la clase trabajadora del campo, no está siendo referencia para pensar un proyecto de nación, así como no existe [no está considerado] en la definición de las políticas de educación y de otras políticas (p. 3).

Sin embargo, hace falta considerar que la universalidad real, no la formal o la pretendida, no es sencillamente una nivelación de procesos o de personas, sino una síntesis provisoria de particularidades diversas, muchas veces contradictorias.

Finalmente, la tercera cuestión apunta tres "momentos" distintos (negatividad, *positividad* y superación), pero simultáneos y complementarios, que se presentan en la configuración del concepto de Educación del Campo:

(...) negatividad: denuncia/resistencia, lucha contra. - ¡Basta! de considerar natural que los sujetos trabajadores del campo seamos tratados como inferiores, retrasados, personas de segunda categoría; que la situación de miseria sea su destino; que no haya escuela en el campo y que se necesite de él para estudiar; que el acceso a la educación se restrinja a la escuela, que el conocimiento producido por los campesinos sea despreciado como ignorancia...

(...) positividad: la denuncia no es la espera pasiva, sino que se combina con prácticas y propuestas concretas de qué hacer y de cómo hacer: la educación, las políticas públicas, la producción, la organización comunitaria, la escuela...

(...) superación: proyecto/utopía, proyección de otra concepción de campo, de sociedad, de relación campo y ciudad, de educación, de escuela; perspectiva de la transformación social y de la emancipación humana (Caldart, 2007, p. 4).

Los tres "momentos" referidos, conforme pone de relieve la autora, configuran una síntesis de lo que está siendo y que podrá venir a ser la Educación del Campo, eviden-

⁶ El término *quilombola* o remanente de *quilombo* no tiene traducción específica al español. Indica la situación presente de los segmentos negros de la población brasileña en diferentes regiones y contextos y es utilizado para designar un legado, una herencia cultural y material, en concreto una referencia ancestral negra, que le confiere una referencia presencial al sentimiento de ser y pertenecer a un lugar específico. Este sentimiento de pertenencia a un grupo y a una tierra es una forma de expresión de la identidad étnica y de la territorialidad, construida siempre en relación a otros grupos con los cuales los *quilombolas* se confrontan y se relacionan. En ese sentido, el derecho de propiedad de la tierra y los derechos de ahí decurrentes, garantizados por la Constitución Federal (Brasil, 1988), es amplio y trae el siguiente tenor: "Art. 68. A los remanentes de las comunidades de *quilombos* que estén ocupando sus tierras se les reconoce la propiedad definitiva, debiendo el Estado emitirles los títulos respectivos" (Lima Filho & Araújo, 2006).

ciendo que los movimientos sociales del campo tienen como perspectiva transformaciones sociales no sólo para los del campo, sino para toda la sociedad brasileña. Hay que tener en cuenta que estos "momentos" no están aislados, fijos o secuenciados; al contrario, se construyen conflictivamente en el proceso dinámico de lo real.

El paradigma de la Educación del Campo tiene también reflejos en la concepción, construcción y utilización del conocimiento tecnológico, en la medida que rescata conocimientos populares (el saber no sistematizado), discute nuevas matrices de producción, en fin refleja e implementa cambios en la educación pero, a la vez, en el modo de vida de la gente del campo, valorando costumbres tradicionales que interaccionan con nuevos conocimientos que son producidos en la vivencia cotidiana, en la relación entre teoría y práctica.

Las reflexiones acerca de la Educación del Campo, van desde la educación infantil, pasando por los diversos niveles de la enseñanza fundamental, secundaria y superior bajo distintas modalidades. El próximo apartado va a centrar las reflexiones en la Educación Profesional del Campo, en especial a las modalidades integradas o articuladas a la educación básica, sobre todo en el nivel de educación secundaria.⁷

Educación Profesional del Campo

A partir del inicio de la década de 1990 y por lo tanto anterior a la creación del concepto de Educación del Campo, sin embargo haciendo parte de este proceso, se han desarrollado programas y cursos de Educación Profesional en las escuelas del campo. Estos cursos han sido creados a partir de demandas presentadas por los Movimientos Sociales, pero la capacidad de atención de las políticas educativas en el campo sigue siendo muy reducida.

De hecho, según datos de la encuesta PNERA sobre la enseñanza secundaria, el año 2004, tan sólo el 7,5% de los alumnos de las escuelas del campo se encontraba matriculado en este nivel de la educación básica. El porcentaje es aún menor si se lo considera respecto a la cantidad total de escuelas del campo, pues solamente el 4% de ellas ofertaba la enseñanza secundaria y un 0,5% ofertaba cursos de Educación Profesional. Los alumnos con edad entre 7 y 14 años, es decir, en edad escolar de la Educación Fundamental, sumaban unos 587 mil, con lo que se plantea unas demandas inmediatas de corto y medio plazo para la enseñanza secundaria. Los jóvenes con edad entre 15 y 17 años, o sea, en edad escolar de la enseñanza secundaria sumaban en aquel entonces unos 203 mil, pero el 23% de estos estaban fuera de la escuela (Brasil, 2007).

⁷ La educación brasileña está formalmente organizada, según dispone la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*, en dos niveles: educación básica y educación superior. La educación básica, que incluye también la educación infantil, a su vez, se divide en dos etapas: la Educación Fundamental (de ocho años lectivos) y, en secuencia, la Educación Secundaria (de tres o cuatro años lectivos). La Educación Profesional, a la vez, en su modalidad escolar técnica de nivel medio, es una modalidad que se puede ofrecer de forma integrada, simultánea o secuencial a la Educación Secundaria. Además, respecto a los derechos de los ciudadanos y deberes del Estado, la Constitución Federal (CF, 1988) define como obligatoria la Educación Fundamental.

Estos y otros datos referidos a las condiciones de infraestructura que hemos señalado anteriormente acerca de la realidad observada en las escuelas del campo, ponen de relieve las precarias condiciones bajo las cuales las escuelas han llevado a cabo sus programas y cursos, añadiéndose, en conclusión, que tan sólo una pequeña parte de la demanda es satisfecha y además, con una comprometida calidad.

Por lo tanto, existe una demanda efectiva, en términos cuantitativos y cualitativos, en las áreas de Reforma Agraria en Brasil, para la Enseñanza Secundaria y/o la Educación Profesional, tanto para los adolescentes y jóvenes que están en edad escolar propia como para los jóvenes y adultos que no tuvieron oportunidad de dar continuidad a sus estudios en el tiempo considerado regular por la legislación educacional brasileña.

El proceso de desarrollo de cursos de enseñanza secundaria y profesional por los movimientos sociales les está llevando a reflexionar sobre sus prácticas educacionales. Esas reflexiones se dan en la práctica cotidiana de las personas que están directamente envueltas en la realización de esos cursos y también en momentos específicos para una reflexión más amplia, como el 1er Seminario Nacional sobre Educación Básica de Nivel Medio (educación secundaria) en las Áreas de Reforma Agraria, realizado en septiembre de 2006, en Luziânia, y el Seminario sobre Educación Profesional para las áreas de Reforma Agraria de la Región Sur: ¿Qué Educación Profesional, para qué Trabajo y para qué Campo?, realizado en mayo de 2007, en Veranópolis, ambos organizados por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

Como resultado, al final de cada seminario, se produjo un documento de síntesis de las discusiones y deliberaciones del evento. Destacaremos, a continuación puntos relevantes de estos documentos.

El documento del 1er Seminario Nacional sobre Educación Básica de Nivel Medio⁸, apunta que la decisión del MST de organizar el evento, con finalidad de realizar un debate específico sobre la Educación Básica de Nivel Medio, surgió de la constatación de que de las más de dos mil escuelas públicas implantadas en áreas de Reforma Agraria, no llegan a cincuenta las que ofrecen la enseñanza secundaria, siendo que más de la mitad de estas son extensiones de escuelas urbanas. Además, el documento destaca que “el MST tiene la convicción de la importancia estratégica de estas escuelas para el desarrollo de los asentamientos y el avance del proyecto de Reforma Agraria que defendemos como parte de un Proyecto Popular para la Agricultura Brasileña y para la Nación” (MST, 2006). Asimismo el MST destaca que se tratan de derechos de los ciudadanos:

... aunque la enseñanza secundaria consta en la 'Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional' de 1996 como parte de la Educación Básica y, por lo tanto, como un derecho de todas las personas; a pesar de eso todavía no es obligatoria y su oferta es muy precaria en todo el país. Históricamente este nivel de la educación escolar se resiente de la falta de una política de Estado, o incluso de políticas gubernamentales más contundentes” (p. 4)

⁸ A partir de aquí denominado documento del 1^{er} Seminario Nacional.

Si para la sociedad, como un todo, la oferta de la enseñanza secundaria es un problema significativo, para la gente del campo, además de la escasez en la oferta hay otro problema. Según el Documento del Seminario sobre Educación Profesional para las áreas de Reforma Agraria de la región sur⁹ “no existe en Brasil una política de educación profesional para la agricultura campesina. Porque eso sería atender a una demanda del trabajo y no del capital y, por lo tanto portadora de otro tipo de exigencias de formación” (Itterra, 2007, p. 189).

Dichas “exigencias de formación”, a las que se refiere el texto, están puestas de manifiesto en la Declaración Final de la II Conferencia Nacional Por Una Educación del Campo, realizada el 2004:

Formación de profesionales para el trabajo en el campo mediante una política pública específica y permanente de:

- *cursos de nivel medio y superior que incluyan los jóvenes y adultos trabajadores del campo y que prioricen la formación apropiada para los diferentes sujetos del campo;*
- *uso social apropiado de las escuelas agro-técnicas y técnicas atendiendo las necesidades de los trabajadores del campo;*
- *fortalecimiento de los equipos técnicos;*
- *implementación de nuevos formatos de cursos integrados de enseñanza secundaria y técnica tomando como referencia la socio-biodiversidad;*
- *formación y calificación vinculadas a la educación del campo, junto a las universidades, construidas colectivamente con los sujetos del campo, a los equipos técnicos contratados y a los órganos públicos responsables por la asistencia técnica;*
- *creación de una sugerencia de agenda específica para los institutos de investigación sobre agricultura familiar/campesina y otras formas de organización y producción de las poblaciones del campo (Declaración Final, 2004, p. 4).*

En esas escuelas la educación profesional ocurre a través de asociaciones entre movimientos sociales, sobre todo el MST y la Vía Campesina, y universidades o Escuelas Técnicas, por lo general, con recursos del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria, como alternativa para atender la demanda existente, como apunta el documento del 1er Seminario Nacional:

En la ausencia de políticas públicas de universalización de la 'enseñanza secundaria' el MST ha buscado formas de ampliar esta escolarización en su base social y a la vez, sigue la lucha por escuelas. La alternativa que ha encontrado es la realización de cursos técnico-profesionales combinados con la enseñanza secundaria, en especial a través de asociaciones con universidades y escuelas técnicas. (MST, 2006, p. 12).

Sin embargo, el documento del Seminario de la región sur apunta que “estas iniciativas han permitido un avance de prácticas y de elaboración pedagógica, pero no garantizan la atención masiva de las demandas existentes y desafíos de implementación de un nuevo proyecto de campo” (Itterra, 2007, 190).

El análisis del documento del 1er Seminario Nacional evidencia el debate allí ocurrido acerca de la enseñanza secundaria como parte de la educación básica. Los partici-

⁹ A partir de aquí denominado documento del Seminario de la Región Sur.

pantes razonaron sobre qué se considera básico en la concepción de educación escolar a partir de las reflexiones sobre el papel de la escuela en el proyecto de educación del MST y de la Educación del Campo. De la síntesis del debate, presentada en el documento final del evento (MST, 2006), constan doce puntos, pero por limitaciones de espacio de este artículo no tendremos condiciones de examinarlos todos. Así siendo, destacamos tres de estos puntos, por considerarlos los más relevantes a la discusión presentada en el presente texto.

El primero trata en concreto de la relación educación y trabajo. Refiriéndose a la concepción de esta relación en la dinámica de las necesidades de los asentamientos y del desarrollo del campo el MST afirma:

El objetivo de vincular la escuela con los desafíos concretos del desarrollo del campo no debe ser confundido con una visión estrecha y pragmática de educación, tan al gusto del orden social vigente. Así como condenamos una escuela que se pone al servicio del 'mercado laboral', del mismo modo no podemos aceptar que la tarea de la educación escolar se reduzca a la atención de las demandas emergentes de los problemas del día a día de los asentamientos, desentendiéndonos de las diferentes dimensiones de la vida humana (MST, 2006, p. 10).

El punto destacado refuerza la idea defendida por el MST, de un proyecto de educación vinculado al mundo del trabajo, ubicado en un proyecto de desarrollo del campo que considera todas las dimensiones de la vida humana, y no sólo las necesidades del mercado.

El segundo punto en discusión trata de los principios pedagógicos que deben normar, según las concepciones del MST, las transformaciones en la educación y en la escuela:

Los principios pedagógicos que los componentes del MST hemos firmado en vista de las transformaciones necesarias en la escuela son en especial los siguientes: (1°) la realidad como base de la producción del conocimiento y el estudio como capacitación para la lectura crítica de la realidad, la formación de una visión de mundo, la emancipación intelectual y el ejercicio de un examen reflexivo de las diferentes dimensiones de la vida humana; (2°) la educación para el trabajo y por el trabajo; (3°) la participación en procesos de gestión democrática que incluye el desafío de auto-organización de los estudiantes y de construcción de una colectividad educadora; (4°) el trabajo colectivo y la formación permanente de los educadores (MST, 2006, p. 11).

Es decir, los principios pedagógicos presentados arriba, presuponen una preocupación con la formación integral de los alumnos, en los varios aspectos de la vida, tanto como sujetos individuales como también como sujetos colectivos, que forman parte de una organización con identidad propia: de Sin Tierra.

Finalmente, el tercer punto aquí destacado trata de la especificidad de la educación del campo, con lo cual los sujetos del campo consideran la historicidad y la totalidad de los procesos sociales:

Entendemos que la especificidad de la Educación del Campo se justifica tanto por la histórica discriminación sufrida en la atención al que se considera como un derecho universal, como por la realidad social compleja y diversa de los procesos productivos,

políticos y culturales presentes hoy día en el campo y que debe ser respetada. Asumir esta especificidad no significa romper con el principio de la 'escuela unitaria' (que combate el dualismo de tipos de escuelas diferentes para clases sociales diferentes) ni tampoco considerar relativa la dimensión de clase. La perspectiva de la Educación del Campo debe ser la de la totalidad de los procesos sociales, pero teniendo en cuenta el movimiento entre particular y universal que está en el 'mundo real' y en sus sujetos concretos (MST, 2006, p. 12).

Por lo tanto, la construcción de la concepción de Educación del Campo, a pesar de partir de la especificidad de la gente del campo, tiene una preocupación con la totalidad. Se busca la inserción de grupos o incluso de comunidades enteras - hasta entonces aisladas y/o discriminadas - en un proyecto educacional que tiene como perspectiva la formación de sujetos concretos, que poseen su individualidad, pero a la vez, participan de procesos sociales complejos.

A partir de la lectura de los puntos destacados es posible afirmar que la concepción educacional del MST se identifica con las formulaciones gramscianas de escuela unitaria y del principio educativo del trabajo. Es decir, la base de la enseñanza fundamental debe ser el principio educativo del trabajo, concepto elaborado por Gramsci (1991), que afirma que la escuela debe ser:

Escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre de forma ecuánime el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de capacidades de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasa a cualquiera de las escuelas especializadas o al trabajo productivo (Gramsci, 1991, p. 118).

Esa cuestión se pone de relieve como uno de los principales retos para la Educación Profesional del Campo. Según el Documento del Seminario de la Región Sur se trata, en concreto, de garantizar en el currículum de los cursos “el vínculo entre el conocimiento y la práctica de trabajo, buscando superar la escisión entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; sobre como se combina la capacitación técnica con el dominio científico y tecnológico de los procesos productivos en que esta área de trabajo esté incluida” (Iterra, 2007, p. 199).

Dicho de otra forma, como resalta Frigotto (2006), se trata de saber como superar una técnica didáctica o metodológica, transformándola en un presupuesto ontológico: “El trabajo como principio educativo, entonces, no es en Marx y Gramsci, una técnica didáctica o metodológica en el proceso de aprendizaje, sino un presupuesto ontológico y ético-político en el proceso de socialización humana.” (p. 247).

La cuestión de la Enseñanza Secundaria, conforme el documento del 1er Seminario Nacional (MST, 2006), que se crea para los movimientos sociales del campo, tiene como demanda prioritaria la juventud de las áreas de Reforma Agraria, juventud esta que está vista bajo la perspectiva del reconocimiento de la individualidad y subjetividad de los alumnos, pero también como constituyente de un sujeto colectivo que integra una identidad social, una identidad de Sin Tierra, de campesino, de clase trabajadora. Asimismo, el documento destaca que en la base social de estos movimientos, existe un número significativo de adultos y ancianos que todavía no accedió a la escolarización secundaria y que por lo tanto también constituye una demanda concreta.

Siendo la juventud demanda prioritaria para la educación secundaria, las reflexiones realizadas por los movimientos sociales del campo destacan que esa fase de la escolarización busca la *inserción social* de los educandos, o sea, los cursos de nivel medio necesitan:

(...) atender de forma simultánea, articulada y equilibrada tanto a las exigencias de una formación humana integral a la que estos sujetos jóvenes tienen derecho, y relativas a su edad, como también a las demandas de preparación para una intervención inmediata en su realidad social específica, ya sea por su participación en los procesos productivos y en las alternativas de generación de renta, ya sea ayudando a dinamizar la vida cultural del asentamiento o haciéndose cargo de tareas o funciones políticas referidas a la militancia en el Movimiento Social (MST, 2006, p. 15).

En esta misma perspectiva Frigotto (1989) destaca que “la lucha por una escuela de calidad y a servicio de la clase trabajadora es, en última instancia, un aspecto de la lucha más amplia por la transformación de las relaciones sociales de producción de la existencia, que tienen como producto la desigualdad orgánica, el no-trabajo, el parasitismo y la explotación” (p. 29). Por lo tanto, la universalización del acceso a una escuela gratuita y de calidad, tiene significados que van mucho más allá del derecho humano y social y representa, de hecho, una herramienta fundamental para la lucha de la clase trabajadora.

Consideraciones finales

Por lo que hemos constatado, la construcción del concepto de Educación Profesional del Campo, como parte de la Educación del Campo, va más allá de las dimensiones pedagógicas y metodológicas referenciales del modelo educativo, ya que también constituye un espacio privilegiado de disputa política e ideológica, que envuelve no sólo la cuestión de los conflictos sociales existentes en el campo, sino la formación humana en su aspecto más amplio, de construcción de la subjetividad y colectividad de los sujetos del campo, de luchas por garantías de igualdad de acceso a uno de los derechos fundamentales para toda la clase trabajadora, que es la educación pública y de calidad, como forma de garantizar su emancipación como seres sociales.

Varios estudios apuntan para la dicotomía que sigue existiendo entre la escuela para la clase dominante y la escuela para los trabajadores, en especial la dicotomía entre las escuelas generales de enseñanza secundaria y las escuelas de educación profesional en Brasil (FRIGOTTO, 1989; KUENZER, 1994; KUENZER, 1997; LIMA FILHO, 2002). Aunque la escuela y los sujetos que en ella actúan (educadores y educandos) no seamos meramente pasivos a los objetivos del mercado o del aparato de Estado, generalmente los cursos de Educación Profesional se han orientado a los trabajadores urbanos y están centrados en atender demandas del mercado. En el campo esa realidad no es diferente, pues los cursos de Educación Profesional que no están directamente vinculados a los Movimientos Sociales, generalmente buscan atender las demandas del *agronegocio*. Sin embargo, en la institución social escuela tienen lugar movimientos de resistencia y construcción / reconstrucción de la hegemonía, ocultos o manifiestos, constituyéndose a partir de ahí un reto más para la Educación Profesional del Campo,

es decir, buscar una formación que atienda a las necesidades de los trabajadores campesinos.

Se constata que frente a este reto el MST pone como necesidad una práctica educativa, en la que el principio educativo del trabajo no sea sólo una metodología a ser desarrollada, sino una práctica a ser vivida. Se concluye que el MST busca construir un nuevo paradigma de sociedad, donde la centralidad esté en el trabajo concreto dirigido a la garantía de las necesidades de todas las dimensiones de la vida - y no sólo para el mercado - con vistas a la formación humana basada en dimensiones culturales y sociales, de un sujeto integral, con capacidad de crítica y de reflexión.

Referencias bibliográficas

- BRASIL (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília.
- BRASIL (1996). Leis e Decretos. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- BRASIL (2007). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília, Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Recuperado el 22 de mayo de 2007, de: <http://www.mec.gov.br>
- CALAZANS, M. J. C. (1993). Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória. En: DAMASCENO, M. N. y THERRIEN, J. (Coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus.
- CALDART, R. S. (2004). Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In MOLINA, M. C. y JESUS, S. M. S. A. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.
- CALDART, R. S. (2007). *Sobre Educação do Campo*. Luziânia: Mimeo.
- CESTILLE, J. A. (2009). *As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Curitiba. PPGTE/UTFPR.
- DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO (2004). Luziânia, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo: Mimeo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, G. (1989). *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- FRIGOTTO, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. En LIMA, J. C. F. y NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- GRAMSCI, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- GRITTI, S. M. (2007). *Técnico em agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista*. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: PPGE/UFRGS.
- ITERRA (2007). Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? En CALDART, R. S. (Org.). O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. *Cadernos Iterra*, ano VII, n.13, p. 179-201.
- KOLLING, E. J; NERY, I. Y MOLINA, M. C. (1999). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1.
- KUENZER, A. (1994). A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L (org.). Trabalho e educação. Coletânea CBE. Campinas, Papirus.
- KUENZER, A. (1997). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez.
- LIMA FILHO, D. L. (2002). *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese (Doutorado em Educação). PPGE/UFSC.
- LIMA FILHO, D. L. Y ARAUJO, M. S. G. (2006). Tecnologia aeroespacial e desestruturação sócio-cultural nas comunidades quilombolas de Alcântara. En: *Revista Tecnologia e Sociedade*, n. 2, PPGTE, Curitiba.
- MANÇANO, B. M Y MOLINA, M. C. (2004). O Campo da Educação do Campo. En: MOLINA, M. C. y JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.
- MOLINA, M. C. Y JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) (2005). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.
- MST (2004). *Educação no MST: Balanço 20 anos*. Boletim da Educação n. 9. São Paulo: MST.
- MST (2006). Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. *Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*. Luziânia.
- SAVIANI, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. En: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152 a 165.

Correspondencia con los autores

Jovana Aparecida CESTILLE

jocestille@gmail.com

Domingos Leite LIMA FILHO

domingos@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil