

**Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Instituto de Sociología y Estudios Campesinos**



UNIVERSIDAD  
DE  
CÓRDOBA

# **Sombras y silencios en la educación del campo en Brasil**

**Un estudio de caso desde un asentamiento de reforma agraria en  
Pernambuco**

Tesis que para optar por el grado de Doctor presenta:

**Jorge Roberto Tavares de Lima**

Trabajo dirigido por:

**Dr. Eduardo Sevilla Guzmán  
Dr. J. Jesús Antonio Madera Pacheco**

Córdoba, España. Verano de 2010

TÍTULO: *Sombras y silencios en la educación del campo en Brasil. Un estudio de caso desde un asentamiento de reforma agraria en Pernambuco*

AUTOR: *Jorge Roberto Tavares de Lima*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2012  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

## Agradecimientos

Un sambista brasileiro canta “soy feliz y agradecido”. También yo, en éstos últimos diez años mi vida gira en torno de la agroecología y el campesinado. En el centro, el campesinado, por ellos encontré el programa de doctorado en el ISEC, aprendí teorías y, más importante aún, se reafirmaron y construyeron nuevas amistades.

El programa del ISEC es un doctorado “especial”... Tirso me convenció de ir a él; Eduardo, Pepe, María Ángeles, Fernando y Roberto me acogieron con entusiasmo; encontré colegas (Álvaro, Juan Carlos, Fabián, Dani, Dora, Elvira, Yanina...) que fueron transformándose en amigos y, otros, en “hijos” (Jesús y Jas), es el precio de iniciar un doctorado con “cierta edad”.

Fueron horas y más horas de estudio, semanarios, canciones, comidas, convivencia fraterna..., risas disfrazando poco confort; unos ayudando a otros. Elías me presentó a “brasileiros cordobeses” y ahí encontramos cordobeses que no podemos dejar de mencionar: Kiko, Juan, Antonio y José María, que fueron y son importantes; lugares y personas que los viven: la cafetería Adriano, la Asociación de vecinos de Cruz Conde, Librería técnica, la Corredera...en fin. Las visitas a Nueva Córdoba, con Pepe, donde amistamos con Juan (padre de Cati), y respiramos aire puro, colocando trampas para mosca blanca, viviendo y aligerando tensiones...

Tiempos de algunos sufrimientos, de alegrías, de estudio, de frío, de esperanzas,... de “saudades”. Poco dinero en la bolsa y mucha voluntad, al final, para un “viejo” es prácticamente imposible (por dejar apenas una ligera posibilidad) conseguir una beca. Me terminé acostumbrando con los paseos, durante la madrugada, por las calles con olor a azahares de naranja; respirando, descansando un poco de las intensas lecturas y reflexionando otro poco más...

Al volver a Recife (en Brasil, donde vivo), otros re-encuentros, con la familia, mi casa y mis amig@s, pero también llegan de vuelta el trabajo en la Universidad, preparar la “suficiencia investigadora”, levantar datos... hora de decisiones. El problema de investigación hasta hoy me persigue, mi tendencia es a “abarcarse el mundo”, sin pretenciosidad y las más de las veces por deficiencias en mi formación académica previa. La academia de “papers” no va mucho conmigo, prefiero una academia comprometida con personas y transformaciones sociales.

Llega la posibilidad de luchar en la construcción de propuestas agroecológicas, involucrándome con Caporal, Cassio, Virginia, Ladjane, entre otr@s,... Actores importantes en la contribución de políticas públicas para el fortalecimiento de la agroecología. En mi universidad, Fátima, Taperoá y Laura, otr@s más próximos al departamento de Educación (del cual formo parte): Marcos Figueiredo (cuantos viajes y experiencias de trabajo juntos), Marcos Barreto, Vardan (dice que espera esta tesis para poderse jubilar), Sonia, Ana Dubeux, Bete, Conceição, Ana Paula, Juliana y Nunes (los tres últimos participaron de algunas actividades y talleres que realizamos para la presente tesis con profesoras rurales), Paulo Diniz, Josenildo, Jorge Mattos, Moises...

Sin embargo, lo que más me gusta son las salidas a campo, a los asentamientos y con l@s campesin@s. Incomodidades, polvo, injusticias..., pero también luchas, afectos, cariños, respeto y esperanzas que se construyen; saberes compartidos. Hablo de l@s campesin@s. Cuantas veces dormí y comí acogido por ell@s.

No puedo dejar de mencionar al equipo de investigación que me ayudó tanto: Erivan, Sandro, Cristina y Alequissandra, hij@s de asentad@s, que recorrieron a pie tantas veces el asentamiento para entrevistar y volver a nuestros talleres a discutir problemas y resultados, vencer resistencias. No sé que hubiese sido de mi trabajo de tesis sin ell@s.

En Córdoba, las convivencias fraternas con Enrique Leff, Eduardo Sevilla, Pepe Taberner, Fernando Sánchez de Puerta, Gliessman, Alier, Altieri, Graham, Roberto

Trujillo, Víctor Toledo, Garrido Peña, Manolo González de Molina, Stephan Rist... durante los seminarios en el ISEC, en casa de alguno de los amigos durante las confraternizaciones, espacios en que se desmitificaban posturas de “referencias bibliográficas” y, con delicadeza, simplicidad y atención nos cautivaban para nuevas lecturas, ampliando nuestra admiración. También un reconocimiento para aquellos con quien no hubo la oportunidad de confraternizar pero que hoy forman parte de mi biblioteca personal.

En este caminar de encuentros y desencuentros, fui acercándome a la tesis, parte del doctorado. El camino recorrido fue mucho más amplio, son momentos que se constituyen de vidas, de tantas y tan diversas vidas. La tesis es un producto donde reflexiono, muestro y discuto temas que revelan tanto mis competencias como incompetencias. Tantas cosas que faltan, tantas más que me gustaría abordar,... tantas dudas. Como preciso estudiar más... como necesito aprender.

En este caminar, con y en compañías “magistrales”, no puedo dejar de referirme a Jesús Madera, colega del doctorado que viene orientando, discutiendo y, también, traduciendo esta tesis. No encuentro palabras para agradecerle, principalmente, por haberse convertido en mi “primogénito”. Un caso especial es mi amada Ángela, compañera, amiga, amor de mi vida que, además de todo eso, fue y sigue siendo la que acabó financiando mi doctorado (al no poder conseguir beca, causa de la edad); por si fuera poco, parió a Renata y Lorena, mis amores.

“La vida me lleva...”, dice un poeta. En mi caso, un poco diferente, continuo intentando construir alternativas de vidas con los amig@s y compañer@s, que hacen que mi vida tenga sentido. Gracias es poco,... MUITO obrigado!!, con cariño...

## Índice general

	<u>Página</u>
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Educación y campesinado, algunas perspectivas teórico- conceptuales para su revisión desde la agroecología</b>	11
1.1 Una primer mirada a la evolución de los estudios campesinos	13
1.1.1 El Marxismo ortodoxo	14
1.1.2 Nuevas bases teóricas	16
1.1.3 Chayanov	18
1.1.4 Concepciones sobre campesinado en el Nordeste	23
1.2 Desde los estudios del campesinado a la agroecología	25
1.3 Educación para la ciudadanía... Miradas y posibilidades desde la agroecología	32
<b>Capítulo 2. Algunos “recortes” de la educación en Brasil</b>	40
2.1 Los pueblos autóctonos y su producción de conocimientos	41
2.2 El proceso civilizatorio o la educación de los colonizadores	50
2.2.1 La modernización conservadora	60
<b>Capítulo 3. Recuperando los andares de la educación agrícola</b>	73
3.1 La educación agrícola en el proceso “civilizatorio”	75
3.2 De Patronatos a Colegios Agrotécnicos: la modernización conservadora	89
<b>Capítulo 4. Educación del campo</b>	102
4.1 Sobre la educación del campo	102
4.2 La educación del campo en datos	106
4.3 PRONERA, de un programa de gobierno a una política de educación del campo	112
4.3.1 La educación es tan importante como la tierra	124

<b>Capítulo 5. Resistencias en el campo y la búsqueda de identidades como contexto</b>	126
5.1 “Orden y progreso”	127
5.2 Brasiles de un mismo Brasil	130
5.3 Diversidad y resistencias campesinas ante un modelo que no los incluye	134
5.4 Proyectos en disputa...	140
5.4.1 Identidades y ciudadanía... la constante búsqueda	147
<b>Capítulo 6. Un acercamiento al proceso metodológico</b>	154
6.1 Las herramientas y la construcción de procesos educativos	157
6.2 Otros procesos formativos... aprendiendo sobre la marcha	166
6.3 Los encuentros con otros tipos de campesinos... los del Amazonas	171
<b>Capítulo 7. Recorrido por la mata sur de Pernambuco...</b>	178
7.1 La región mata sur de Pernambuco	178
7.2 La agricultura industrial	180
7.3 Tierra, poder y violencia	188
7.4 El Asentamiento de Serrinha	193
<b>Capítulo 8. La tierra es sólo un primer paso...</b>	199
8.1 La población del asentamiento	201
8.1.1 La alfabetización	203
8.1.2 Las ocupaciones	207
8.2 Religiosidad	208
8.3 Ser campesino	211
8.4 Lucha por la tierra y un futuro en perspectivas	214
8.5 La escuela y el papel de las profesoras	218
8.6 Más allá de la escuela	222
8.7 A manera de resumen	225
<b>Capítulo 9. Recapitulación final a modo de conclusión</b>	228
9.1 ¿Qué proyecto de desarrollo para/desde el Asentamiento?	228
9.2 Preparar para la vida	243

<b>Bibliografía referenciada</b>	253
<b>Anexo 1.</b> Guión de “cuestionario” aplicado a agricultores(as)	273
<b>Anexo 2.</b> Guión de “cuestionario” aplicado a profesoras	275
<b>Anexo 3.</b> Talleres de socialización con asentad@s y profesoras	277
<b>Anexo 4.</b> Algunos datos sobre el Asentamiento de Serrinha	280
<b>Anexo 5.</b> Otro tipo de “productos” a partir del trabajo realizado con/desde el asentamiento de Serrinha	290

## Índice de cuadros

	<b><u>Página</u></b>
Cuadro 2.1 Decretos de la reforma educacional	64
Cuadro 2.2 Etapas del proceso educacional en Brasil, según Romaneli (2006)	66
Cuadro 3.1 Acciones públicas para la educación agrícola adoptadas en Brasil	78
Cuadro 6.1 Talleres trabajados como “contrapartida” con profesoras de escuelas rurales	170
Cuadro 7.1 Producción de caña, alcohol y azúcar por zafra en Pernambuco, 1996-2008	187
Cuadro 7.2 Distribución de la tierra en Brasil, 1996	189
Cuadro 7.3 Utilización de la tierra en Brasil, según tamaño de explotaciones	189
Cuadro 7.4 Conflictos en el campo, 1999-2008	192

## Índice de figuras

	<b><u>Página</u></b>
Figura 1. Ubicación gráfica del nordeste brasileiro y de la zona de estudio	5
Figura 2. Estructura organizacional del proyecto trabajado por UFRPE-MT para PRONERA	115
Figura 3. Triángulo de la caña de azúcar: Casa grande, Iglesia e ingenio	136

## Introducción

El período de colonización en el estado de Pernambuco (Brasil), asume cuatro características que perduran hasta el día de hoy, aunque con algunos “ajustes” y modificaciones: *i*) el predominio del gran latifundio, en un principio mediante las capitanías<sup>1</sup> hereditarias y luego con las sesmarias<sup>2</sup>; *ii*) la implantación de monocultivos, privilegiando la producción de caña de azúcar (originaria del mediterráneo), cuyo producto, el azúcar, tenía alto valor comercial en el mundo; *iii*) el trabajo esclavo para el trabajo duro, inicialmente se buscó esta mano de obra entre los autóctonos, llamados “indios”, porque perduraba la idea inicialmente de descubrimiento de “las indias” donde se buscaban especias, luego, con el tráfico de población negra<sup>3</sup>; y *iv*) prevalencia del capital privado.

Así, el proceso de colonización (y posterior búsqueda del “desarrollo” de Brasil) se generó bajo las condiciones del capital mercantil, que define lo que es acertado o no, lo que debe o no debe hacerse... la estrategia de artificialización y de manejo de los agroecosistemas es del capital privado. La escuela, como no podría dejar de ser, es también entregada al capital privado, en un principio, al religioso.

Estas cuatro características principales concurren para propiciar un bajo “capital social” y poco empeño en procesos de cooperación en las diversas actividades productivas. “Una de las consecuencias de la esclavitud y de la hipertrofia de la agricultura latifundista en la estructura de nuestra economía colonial, fue la ausencia prácticamente

---

<sup>1</sup> Antigua circunscripción administrativo-territorial de Brasil durante la Colonia.

<sup>2</sup> Se entiende por sesmaria a un “tipo de propiedad concebida por el gobierno portugués. Una sesmaria correspondía a un área en torno de 10 mil a 13 mil hectáreas” (Morais, 2003: 322).

<sup>3</sup> Los europeos llegados a Brasil, en su mayoría vinieron en busca de aventuras y fortunas, para tener condiciones de regresar a su país con posibilidades de comprar un título de nobleza y de ésta manera ascender social y políticamente.

de cualquier esfuerzo serio de cooperación en las demás actividades productivas, al contrario de lo que ocurría en otros países” (Buarque, 1978: 26).

La organización social se da a partir y en el entorno del latifundio, creando una “cultura del azúcar”, según Freyre (1967), con poco desarrollo de la organización de oficios, a diferencia de lo que sucedía en otras partes de América Latina. Tal vez una explicación para este hecho, de poca cooperación, es que no se implantó una opción por una civilización agrícola y sí una colonia de raíces rurales extractivistas, como afirmaba Frei Vicente do Salvador (1982: 58) “unos y otros usan la tierra, no como señores, más bien como usufructuarios, sólo para disfrutarla y dejarla destruida”.

Desde una perspectiva agroecológica, y tomando como estudio de caso un Asentamiento agrícola de reforma agraria en la Mata Sur de Pernambuco (el asentamiento de Serrinha), nos hemos planteado como problema de investigación indagar sobre cómo contribuye la escuela en la afirmación o no de una identidad campesina. Entendemos la perspectiva agroecológica como un campo de conocimiento que extrapola las técnicas y las prácticas agrícolas, así, percibimos como una propuesta de desarrollo reflexionar sobre los cómo participan las personas, con sus conocimientos reconocidos y valorizados, en un contexto donde se exige la equidad y con ello se tiene otra concepción de organización de la sociedad y, por lo tanto, de la educación y de la escuela.

Para ello es importante comprender cuáles son las percepciones sobre el campesinado, tanto de las profesoras como de l@s propi@s campesin@s. En la presente investigación, el centro del proceso educativo es la escuela, sin embargo, entendiendo la amplitud del proceso educativo, el análisis no se restringe sólo a ésta como tal.

A manera de guía, nos hemos apoyado en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál ha sido el papel de la escuela en la andadura realizada por l@s campesin@s asentad@s de Serrinha?

- ¿Cómo contribuye la escuela en la conformación (o no) de una identidad campesina para las familias asentadas en Serrinha?
- ¿Cómo se puede trabajar una transición de una educación convencional hacia una educación agroecológica en el asentamiento?, y ¿cómo puede la escuela contribuir en dicha reconversión?

Reflexiones a desarrollar en un contexto específico (el Asentamiento de Serrinha), en la zona de la Mata Sur de Pernambuco. Una región donde históricamente se vienen construyendo una cultura y una forma de relacionarse con la naturaleza, mediante diferentes estrategias de luchas y de conquistas (pocas, éstas últimas, pero fundamentales) que otorgan una especificidad a éste Asentamiento, con sus particulares identidades, deseos, sueños y visiones del mundo.

Al analizar los papeles que desempeña la escuela en el Asentamiento de Serrinha, surgen una serie de nuevas interrogantes, determinadas situaciones y hechos que no se explican en sí. Existe la necesidad de entender el contexto histórico que generó la escuela en el Asentamiento, la concepción de educación de la sociedad en distintos momentos, las relaciones de poder, pero también la cultura y la racionalidad de l@s campesin@s que hoy están ahí asentad@s.

En estas condiciones, surge la necesidad de entender la educación en Brasil y cómo ha sido su evolución a lo largo de los años, con sus avances y retrocesos en la construcción de la sociedad brasileira. Cómo se percibe a la escuela por parte de la sociedad brasileira y cómo se forman las bases conceptuales de dicha sociedad. Asunto complejo de una sociedad aun en construcción, que se entrelaza entre tres pueblos: el europeo, el africano y el nativo..., tres cosmovisiones diferentes que disputan la hegemonía en un cuarto pueblo, los brasileiros.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar la contribución de la escuela en la afirmación de las identidades campesinas, a partir del marco agroecológico, tomando como estudio de caso un área de Asentamiento de reforma

agraria (Serrinha) en la región sur de Pernambuco, Brasil. Los objetivos específicos que en un primer momento se han planteado, son:

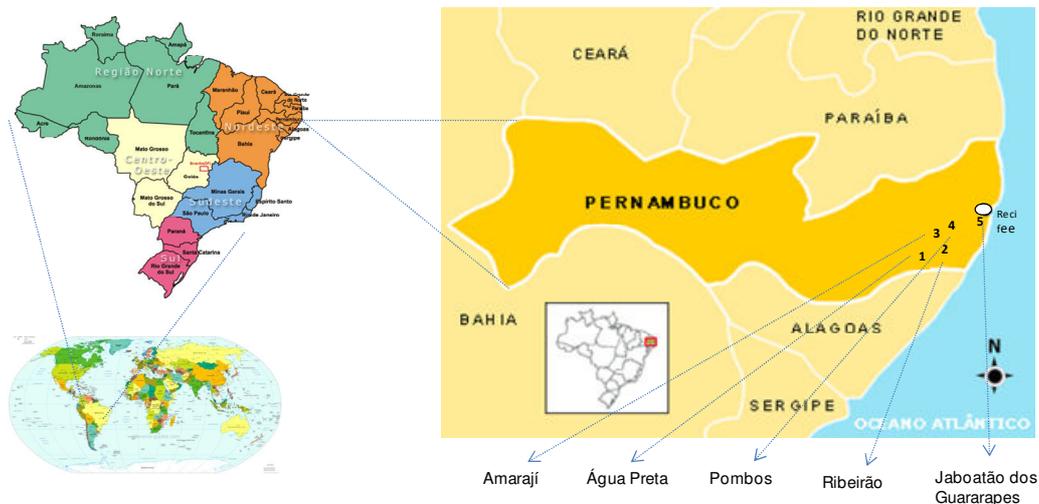
1. Documentar y analizar, desde una perspectiva histórica, la educación en el campo en Brasil.
2. Documentar y analizar las respuestas de la escuela a las directrices operacionales de la educación básica en las zonas rurales.
3. Documentar y analizar el papel de la escuela del Asentamiento de Serrinha en las reafirmaciones o no de una identidad campesina, enmarcando dicho análisis en el contexto histórico de la educación en Brasil.
4. Describir y analizar la percepción de los campesinos, y de las profesoras, acerca de la escuela y del tipo de educación que se ofrece en el Asentamiento de Serrinha.

¿Por qué un estudio de esta naturaleza en la mata sur de Pernambuco y, por qué en Serrinha? Una de las principales razones, tiene que ver con una historia profesional de años atrás que veníamos desarrollando ya en esta zona y con estos actores de estudio. Así por ejemplo, en el año de 1998 (cuatro años antes de iniciar con mis cursos de doctorado), en este espacio y con estos actores pusimos en marcha un proyecto de educación involucrando a la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), al Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y el Movimiento de Trabajadores (MT).

Proyecto que presentamos al Programa Nacional de Educación en Áreas de Asentamiento (PRONERA), contemplando dos “áreas educativas”, una orientada hacia la educación de jóvenes y adultos, iniciando por la alfabetización y según las condiciones y avances del programa, siguiéndose con la escolarización de los participantes; otra, más compleja e intensa, relacionada con la formación profesional de l@s asentados con miras a un proyecto de desarrollo incluyente y ecológico. En él, se

contemplaron nueve áreas de Asentamiento (no sólo el de Serrinha, nuestra zona de estudio en la presente tesis), todas, localizadas en la zona sur del estado de Pernambuco, en las ciudades de Agua Preta, Amaraji, Pombos, Ribeirão y Jaboatão dos Guararapes (para mayor ubicación, ver figura 1).

Figura 1.  
Ubicación gráfica del nordeste brasileiro y de la zona de estudio



En la ejecución de este proyecto (y en la búsqueda de un cambio, considerando que éste ocurre en lo concreto, por lo que, resultan imprescindibles cambios en la cosmovisión de los involucrados), se propuso un proceso educativo fundamentado en el trabajo que las familias desarrollaban en el Asentamiento. Proceso educativo que, a su vez, nos ayudara a la búsqueda de un modelo productivo que pudiese ofrecer alternativas a los campesinos, valorizando sus conocimientos y, principalmente, reafirmando su autoestima, elemento considerado esencial en el proceso educativo para una práctica agroecológica. Considerada ésta en sus varias dimensiones, sea en la educación y escolarización, sea en la producción, en la comercialización o bien, en la dirección de sus vidas...

Había pues una historia previa de trabajo e involucramiento con las problemáticas de Serrinha, principalmente, con agricultores que iniciaron una transición agroecológica.

Hablando con ellos, presenté la idea de hacer una investigación (ésta tesis) donde analizaríamos (ellos y quien esto escribe) el rol de la escuela en un marco de la agroecología. La recepción fue bastante buena, inclusive, una asentada dice: *“es importante hacer este trabajo, así se crea una posibilidad de una discusión acerca de la escuela”*.<sup>4</sup>

A manera de directriz del presente trabajo se han propuesto los siguientes ejes de investigación:

- a) El rescate de la categoría historia, tanto de la educación y, más específicamente de la educación del campo, es importante y condicionante para comprender el papel actual de la escuela en los Asentamientos. La intención es comprender la escuela en una dimensión simbólica, que es como los campesinos entienden la función de la escuela en su asentamiento, y no restringida a los aspectos operacionales de la escuela (como planeación, currículo, procesos de aprendizaje, etc.).
- b) Existe una relación estrecha entre el tipo de escuela y el tipo de agricultura que se desarrolla. Así, la escuela es fruto de las relaciones productivas y sociales existentes en el espacio micro (el Asentamiento), mediatizadas por los valores y costumbres de la sociedad en general.
- c) Para realizar cambios en la escuela, resulta necesario hacer cambios también en las formas de producción, lo que implica cambios en la forma de percibir las relaciones hombre/naturaleza.

Para entender este rescate, la presente tesis está organizada en nueve capítulos. En el primero, se tiene como foco el análisis conceptual desde tres categorías teóricas: campesinado, agroecología y educación; en otras palabras, una educación para el

---

<sup>4</sup> Buscando respetar y “dar” la voz a l@s asentad@s, cuando se incorpora alguna citación suya ésta va entrecorillada y en cursivas, a diferencia de las citas “académicas” que sólo van entrecorilladas.

campesinado en la perspectiva agroecológica. En esta línea, el papel de la escuela como uno de los elementos constitutivos de la educación, merece un análisis más profundo en relación a otras instancias e instrumentos educativos (formales o no).

En el capítulo 2, el punto de partida es que aun cuando la concepción del mundo de lo europeo se torna hegemónica, no obstante, no se puede dejar de reconocer la enorme contribución de los pueblos nativos e identificar aún hoy, innumerables herencias en el comportamiento, en las actitudes, en la *forma de ser* de l@s campesin@s así como de los pueblos que aquí habitaban antes de la llegada de los colonizadores. Esta sociedad tiene su escuela, tiene su modo de producción, tiene su economía y tiene una forma peculiar de relacionarse con la naturaleza, no obstante, surge un problema grave... en la caminata de la educación en la sociedad brasileira, no se reconoce la escuela del campo... ¿Por qué estos silencios?...

Para develar este vacío, en el capítulo 3 fue necesario recuperar la historia de la educación agrícola. Organizado en tres apartados, en este capítulo se busca recuperar la evolución de las políticas en torno a la educación agrícola en el país, poniendo especial énfasis en el papel de los movimientos sociales en la defensa de una educación para el campo.

La discusión en torno a los porqués una educación del campo se hace en el capítulo 4, luego se presentan algunos datos sobre la educación en el mundo rural, enfatizando las diferencias entre lo urbano y rural. En la parte final del capítulo se discute y analiza el PRONERA, como marco referencial para la educación en el campo, resaltando el proyecto desarrollado por la UFRPE de alfabetización de jóvenes y adultos y de profesionalización en el Asentamiento objeto de la presente tesis.

Pensar la escuela como espacio de construcción de conocimientos específicos mediados por el ambiente y la historia que los envuelve, para ello es necesario percibir que la resistencia (persistencia, hasta hoy) de los movimientos campesinos no siempre

ha sido fácil, de ello se da cuenta en el capítulo 5, donde se discute sobre las identidades y el papel de la escuela en sus procesos de construcción/desconstrucción.

En el capítulo 6, reflexionamos un poco sobre los retos que se nos han presentado al momento de llevar a cabo esta tesis y los caminos seguidos para hacerles frente. En sí, se intenta rescatar los procesos educativos desarrollados durante la presente investigación, tanto para quien esto escribe como para l@s asentad@s y profesoras de Serrinha, así como al interior de la propia UFRPE (mediante la construcción de un área de agroecología).

Por su parte, el capítulo 7 recupera una caracterización de la región donde se ubica el asentamiento objeto de la investigación, y su proceso para llegar a constituirse en un área donde las familias pudiesen trabajar. En gran parte, viene a complementar el capítulo 5, sobre todo al retomar el tema de la crisis de la agricultura industrial y las violencias constantes hacia el campesinado, así como las estrategias educativas para el cambio tanto de la escolarización en el campo como de la extensión rural.

Finalmente, en los capítulos 8 y 9 se presentan una serie de datos primarios fruto de la presente investigación, ofreciendo oportunidad para que las voces de l@s campesin@s y profesoras sean escuchadas. Comprender cómo analiza el campesino a la escuela, cómo se relaciona con ella y lo que piensa de las contribuciones de la escuela en sus vidas y entender cómo las profesoras se organizan para el trabajo, sus motivaciones y sus percepciones del mundo del trabajo rural es el centro del discurso de los capítulos. Se muestra también una serie de reflexiones finales a manera de conclusión, sobre las diversas contribuciones de la escuela en la formación de identidades campesinas. Positivas y negativas, intencionales y no intencionales... se sugieren algunos aspectos para una educación agroecológica.

Fueron muchos talleres, muchas estancias junto a los campesinos, muchas lecturas... aumentaron las dudas y disminuyeron las certezas. Existen caminos aun por recorrer. Cómo construirá opciones la sociedad y cuáles son las interrogantes sin respuesta

aún... La decisión por un camino sostenible (o insostenible), en parte depende de la respuesta si continuará con sus escuelas enseñando a consumir y, así, contribuyendo para ampliar aún más la separación del hombre y la naturaleza. O, si la sociedad quiere hacer transformaciones en el rumbo de su caminata, forzada por el reconocimiento de la impropiedad de su forma actual de vivir.

Mediante alteraciones, puede haber una nueva educación y una nueva escuela. No obstante, debe reconocerse que en el mundo dominado por el capital, las esperanzas de este avance son pocas, lo que incrementa la necesidad de luchas políticas en la dirección de un nuevo modelo de sociedad. En la presente investigación, se ha constatado una serie de cuestiones que se hacían necesarias de sistematizar y analizar. En realidad, nuestra formación “newtoniana” no ofrecía instrumentos para responder a estas dificultades.

La opción de buscar un doctorado que ofreciera la oportunidad de reflexionar sobre el desarrollo sustentable y el campesinado era un camino natural para quien entiende que debe estar al servicio de l@s campesin@s y, con ell@s, ofrecer lo mejor de sus esfuerzos en la construcción de una caminata hacia el mundo que deseamos. Por otra parte, cabe señalar que el período de estudios “teóricos” durante los dos primeros años del doctorado en el Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) de la Universidad de Córdoba, España, generó un distanciamiento físico del Asentamiento y sus asentad@s (sin embargo, vale destacar que ese trabajo fue continuado durante esta ausencia mía por otros compañeros que avanzaron y consolidaron el trabajo), de igual manera, la investigación que ahora presentamos se dio prácticamente cinco años después de iniciado el trabajo junto a los campesinos del Asentamiento de Serrinha, consecuentemente, encontramos una nueva realidad y un nuevo contexto a nuestro regreso.

Este, nuestro “distanciamiento”, permitió una comprensión distinta porque, cimentada en nuevos conceptos y con una mayor profundización teórica, se pudo percibir con otros ojos el trabajo realizado. Además, permitió que otras personas trabajaran junto a

la comunidad de asentados, lo que resultó en modificaciones así como que l@s asentad@s desarrollaran nuevas estrategias y nuevas caminadas.<sup>5</sup>

Así pues, con la presente investigación buscamos poder contribuir para una escuela y procesos educativos capaces de responder al desafío apuntado por Leff (2002) de “fundar una nueva pedagogía, mediante una nueva racionalidad que significa la reapropiación del conocimiento a partir del ser del mundo y del ser en el mundo, a partir de los saberes y de las identidades que se forjan y se incorporan al ser de cada individuo y de cada cultura” (Leff, 2002: 219).

---

<sup>5</sup> El programa de doctorado en agroecología tiene por objetivos generales, en función de las competencias genéricas: a) adquirir conocimientos básicos teóricos y metodológicos en Agroecología para el análisis del manejo de los agroecosistemas y su articulación con las necesidades sociales, económicas y tecnológicas bajo criterios de sostenibilidad; b) adquirir habilidades y destrezas en la utilización de metodologías participativas para el diseño y aplicación de estrategias de desarrollo local, en zonas rurales y urbanas, basadas en las aportaciones científicas de la Agroecología; c) adquirir habilidades y destrezas para el diseño y desarrollo de programas ambientales para el manejo de agroecosistemas y estructuras agroalimentarias en zonas rurales y de agricultura urbana, basados en las aportaciones científicas de la Agroecología; d) adquirir habilidades y destrezas en tareas de investigación que permita la incorporación de nuevos investigadores a equipos interdisciplinarios sobre el manejo ecológico de los recursos naturales que mantengan vinculaciones científicas internacionales en el ámbito de la Agroecología.

## Capítulo 1.

### **Educación y campesinado, algunas perspectivas teórico-conceptuales para su revisión desde la agroecología**

En este trabajo se analiza la escuela teniendo como elementos de referencia tres categorías teóricas: campesinado, agroecología y educación. En otras palabras, una educación para el campesinado en la perspectiva agroecológica. En esta línea, el papel de la escuela como uno de los elementos constitutivos de la educación, merece un análisis más profundo en relación a otras instancias e instrumentos educativos (formales o no).

De esta forma, inclusive considerando la complejidad de espacios, de formas, de medios en que se procesa la información, formación y educación,... el objetivo de nuestro análisis en la presente investigación sigue siendo el papel de la escuela, los otros elementos de la formación (como la familia, el trabajo, la ciudad, los medios de comunicación, capacitaciones y el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil -PETI-), aún cuando se consideran y reconocemos su importancia en la formación de los jóvenes, no constituyen el elemento central de análisis, en éste momento y en éste trabajo.

No obstante, la familia y el trabajo (en tanto bases de la categoría campesinado) serán analizados en cuanto a sus percepciones de la escuela y forma de organización del currículo oficial (así como del llamado *currículo oculto*)<sup>6</sup>. Así, en el presente trabajo

---

<sup>6</sup> Se entiende por currículo oculto a la influencia de los contextos, los ambientes, de lo local y la cultura sobre la escuela. En el Asentamiento de Serrinha, son las dimensiones de la agricultura, las formas de vivir del campo y del campesino, las que se confrontan con el currículo oficial (definido genéricamente por el gobierno y en su mayoría desde una perspectiva meramente urbana). Las profesoras asumen su tarea de “enseñar a leer y escribir”, mientras que el “currículo oculto” establece relaciones, expectativas, sueños y deseos que van más allá de la escolarización formal. Cuando los agricultores afirman que esperan de la escuela que forme a sus hij@s para ser un hombre de bien, están explicitando parte del

proponemos una discusión sobre la formación de la escuela para atender a un ambiente y a un público específico, es decir, la actuación de una escuela en un Asentamiento, con las familias asentadas que, en principio, deberían ser campesinas.

Deberían, porque, según los propios entrevistados señalaban, no todos son campesinos.<sup>7</sup> Para fundamentar sus respuestas, ellos afirmaban que “*no trabajan la tierra*” o que “*tienen un bar, comercializan en la ciudad y no trabajan la parcela, sólo la administran*”, o bien, “*algunos viven en la ciudad, solo vienen el fin de semana,... traen al trabajador rural para cultivar la tierra*”.

No obstante, el Asentamiento y la escuela se ubican en un contexto histórico y, para eso fue necesario realizar una exhaustiva revisión bibliográfica para entender la escuela en determinados momentos en que la sociedad definía su proyecto de desarrollo para el país. Resulta importante comprender al campesinado en una perspectiva histórico-contemporánea. Aun cuando las bases teóricas que fundamentan el análisis del campesinado, a ejemplo de otras áreas que se vienen construyendo desde mucho tiempo atrás, no se puede dejar de lado las nuevas manifestaciones y formas de actuación del campesinado en los días de hoy. Un agricultor manifiesta que “*para ser buen campesino se tiene que saber leer y escribir*”...

---

currículo oculto... En 1938, John Dewey llama la atención para el “aprendizaje colateral” de actitudes, comportamientos y formas de analizar el mundo que ocurre simultáneamente al currículo oficial, adoptado por la escuela. En “el currículum oculto de las escuelas”, subtítulo del capítulo *la alternativa a la escolarización*, Illich (2006) señala que “esta estructura oculta constituye una forma de instrucción que el maestro o el Consejo de la escuela nunca llegan a controlar: transmite indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida adulta en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor, y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo. Yo llamo a eso el currículum oculto de la escolaridad porque constituye el marco inalterable del sistema, dentro del cual se hacen todos los cambios en el currículum” (Illich, 2006: 126). Este mismo autor, sin embargo, va más lejos cuando coloca que no son apenas los aspectos locales que influyen en este currículum oculto en las escuelas. También, reconoce los aspectos locales, pero resalta que en la sociedad industrial hay un currículum oculto hegemónico, mediante el cual “se traduce la enseñanza de una actividad en una mercancía cuyo mercado lo monopoliza la escuela. El nombre que ahora damos a esta mercancía es “educación”, producto cuantificable y acumulativo de una institución profesionalmente diseñada denominada escuela...” (Illich, 2006: 127).

<sup>7</sup> Se aplicó una encuesta a 120 campesinos (de un total de 130) asentados en el Ingenio de Serrinha. Así, 44 por ciento significa la opinión de 53 campesinos de la zona objeto de estudio.

### 1.1 Una primer mirada a la evolución de los estudios campesinos

¿Qué significa ser campesino? En la comprensión de un agricultor entrevistado, “*es aquella persona que cuida y trabaja la tierra, que siembra, cosecha, vende,... que sabe de todo sobre cultivos*”. Otro campesino dice, “*es aquel que vive para el campo. Que hace todo tipo de trabajos relacionados con la tierra... el campesino está dispuesto a enfrentar el trabajo para sobrevivir*”. Es decir, no sólo trabaja sino que además vive en y del campo o, “*para el campo*” como nos recuerda uno de los entrevistados... El campesino obtiene de la tierra el sustento para su familia. Un dato que debemos resaltar se relaciona con elementos educacionales contenidos en la primera de las expresiones anteriores, cuando el campesino se refiere a la necesidad de conocer y saber trabajar la tierra.

Trabajar la tierra, en la concepción del campesino no es una actividad cualquiera. Exige conocimientos, observación, adecuación a las necesidades de la familia y de los agroecosistemas donde se está realizando el trabajo. Reivindican, además, “*saber leer y escribir*” para responder a las exigencias cada vez más complejas de la sociedad y del proceso de las relaciones sociales y productivas en que están involucrados. El campesinado del Asentamiento de Serrinha no está, como otros, aislado, por el contrario, es gracias a sus luchas y su inserción en la sociedad que consiguieron un pedazo de tierra. Por eso mismo exigen el acceso a créditos e infraestructura.

En otras palabras, el acceso a la tierra es el inicio de otras luchas. La conquista de la tierra implica nuevos patrones de comportamiento, exigencias y costumbres para la familia. “Una vez conquistada la tierra, comienza la lucha por la producción, por tener accesos al crédito, a la asistencia técnica, a la salud... en realidad, la tierra es una primera conquista que exige muchas otras luchas, aunque, es en la tierra, y en su relación de producción, que se conforma un tipo de desarrollo, porque afloran culturas, relaciones sociales y vidas” (Tavares de Lima y Carneiro, 2006: 92). Es la reconstrucción de identidades, es el ejercicio de una forma de vivir y de producir..., es

ser campesino. Sin embargo, resulta preciso esclarecer de qué tipo de campesino estamos hablando...

### **1.1.1 El Marxismo ortodoxo**

Conceptualmente existen distintas líneas sobre el estudio del campesinado. Una de ellas, el marxismo ortodoxo, ofrece como hipótesis la configuración de la agricultura como una rama de la industria. En esta perspectiva, Engels (2005) comprende a los campesinos como una categoría de apoyo a los conservadores y como un vestigio de una sociedad feudal que no quiere hacer transformaciones en sus formas de producción. Según Sevilla y González de Molina (1991), “el análisis de la génesis del Marxismo Agrario ha de realizarse contextualizando la obra de Engels (*El origen de la familia, la propiedad y el Estado*) como obra germinal de tal marco teórico. En ella se muestra una evolución unilineal del proceso histórico y se caracteriza la estructura social del campesinado en cada una de las etapas consideradas” (Sevilla y González de Molina, 1991:6).

Lenin (1985) analiza a los campesinos también con una perspectiva terminal. Para él, el campesino es poseedor de fuertes tradiciones y es mediante ellas que se constituye en una especie de freno al desarrollo de las fuerzas productivas, al contrario, el mismo Lenin concibe que el progreso tecnológico resulta fundamental para las grandes explotaciones, generando economías de escala en la producción, para abastecer a la industria de materias primas. También en sus análisis, a partir del momento que se desarrolla la agricultura, ésta fomenta (y consume gran parte de) la producción de equipos, herramientas, ingenios, maquinaria y otros insumos industriales... En su perspectiva, la proletarización es el único camino posible para el campesinado.

Kautsky (1980), por su parte, plantea que no existe incompatibilidad entre la pequeña y la gran explotación toda vez que la agricultura es una rama de la industria. Los pequeños y grandes agricultores desarrollan sus actividades con uso intensivo de tecnologías, es decir, su producción es consecuencia del uso intensivo de capital que,

una vez procesado (directa o indirectamente), es ofrecido a los consumidores como mercancía. Para aquellos que no se modernicen la opción más viable es su proletarización, estableciéndose así la posibilidad de confrontación, en el campo, entre obreros y empresarios.

En un análisis que hacen de *La cuestión agraria* (obra emblemática de Kautsky), Alavi y Shanin (1988) contribuyen a la comprensión de cinco ejes principales: a) el campesinado actual se encuadra en una categoría residual de productores de bienes de escaso valor añadido, destinada a desaparecer ante el avance del capitalismo; b) la conceptualización de la producción campesina como elemento integrante de la economía, y de la sociedad capitalista, en lugar de suponer que una y otra son incompatibles; c) La explicación de la actividad campesina en términos de sobreexplotación de la mano de obra campesina, refiriéndose al coste, inferior al promedio, de la mano obra empleada en la agricultura. Hecho que refuerza su significado funcional para el capitalismo; d) un período de acercamiento a la revolución socialista en que el proletariado sería una clase de masas, perfectamente organizada y totalmente consciente de su papel, y dominaría la escena política en su tarea revolucionaria encaminada a abolir la sociedad de clases. La forma de producción dominante sería el capitalismo industrial; y finalmente, e) sus conclusiones políticas, con una estrategia de partido para el campesinado.

Fueron muchos los pensadores brasileños<sup>8</sup> que asumieron las ideas de Lenin, Engels y Kautsky acerca del campesinado en su perspectiva de desaparición a lo largo de la

---

<sup>8</sup> Sin embargo, éstos, en su mayoría, no se dedicaron al estudio del campesinado. En Brasil, los estudios campesinos iniciaron con pensadores ligados al Museo Nacional y al "Programa de Posgrado de Ciencias Sociales en Desarrollo, Agricultura y Sociología" (CPDA) de la Universidad Federal de Rio de Janeiro: Palmeira (1971), Heredia (1979), Guilherme Velho (1976), Garcia Junior (1989), Sigaud (1979 y 1980), Leite (1976), Assumpção (1978), Carneiro (1976), Linhares (1954), Teixeira da Silva (1984). En São Paulo, en la USP (Universidade de Sao Paulo) y la UNICAMP (Universidade de Campinas): Pereira Queiroz (1960 y 1963), Souza Martins (1975, 1978 y 1986), Candido (2001), Nazareth Wanderley (1978), Abromovay (1998). Además, Caldeira (1956), Moraes (1997), Julião (1962), Correia de Andrade (1963), Vinhas (1972), Guimaraes (1989), Flamarion Cardoso (1988), entre otros. Más recientemente, con apoyo de la Vía Campesina, se observa una intensificación en las publicaciones de estudios sobre el campesinado brasileiro: Sevilla Guzmán y González de Molina (2005), Martins de Carvalho (2005), Mançano (1999), André Chevitarese (2002), Pessanha Neves (2008 y 2009), etc.

historia, y entonces, simbólicamente empiezan a utilizarse otras expresiones para nominar a los campesinos. Es por ello que hasta hace algunos años, en Brasil, era poco común el uso del término campesino. Surge en la década de 1940 con la creación de las *Ligas Campesinas*, a partir de un movimiento político orientado por el Partido Comunista Brasileño que, sorteando las dificultades impuestas por el gobierno, comienza a organizar a los trabajadores para la lucha por el acceso a la tierra y por otros cambios en la sociedad brasileira.

Existe una amplia variedad de expresiones para referir a los hombres y mujeres del campo, cargadas todas de cierta connotación ideológica, casi siempre despreciativa, para quienes poseen pequeña propiedad y trabajan con su familia. Se trata de expresiones que varían de una región a otra (por ejemplo, *caipira*, *caiçaras*, *cabra*, *vaqueiro*, *cangaceiro*, *posseiro*, *colono*, *tabareu*, *matuto*, *caboclo*, *lavrador*, *pequeno produtor*, *trabalhador rural*) y que sólo pueden alcanzar una posición más destacada, para afirmarse como campesinos, a partir del momento en que se intensifique entre los trabajadores rurales la lucha por una reforma agraria; pero una reforma agraria entendida como un proceso de cambio en la estructura productiva, en las relaciones de producción y en las relaciones sociales, en síntesis, un proceso de búsqueda por la ciudadanía.

### 1.1.2 Nuevas bases teóricas

---

Las temáticas sobre el campesinado se reafirman cada vez más como una realidad en el campo brasileiro, y más como un ejemplo de lucha de una relación más orgánica con la naturaleza, como puede comprobarse en diferentes estudios sobre campesinado realizados en el ámbito de diversos programas de posgrado como el PROCAD/CAPES (Programa Nacional de Cooperación Académica/Coordinación de Habilitación de Personal de Nivel Superior) que integra UNICAMP, UFPE, UFRN y UFCG. Principalmente se trata de estudios en el ámbito de la antropología y la sociología. En esta producción intelectual, prevalece en un primer momento, la discusión del campesinado en la perspectiva de clase social, mesiánico, primitivo. Cuando historiadores analizan los principales movimientos de resistencia campesina, como los de Cabanos, Canudos y Contestado, entre otros, se detallan las acciones de guerra, aspectos religiosos, etc. El campesinado como actor económico que vive una lógica de desarrollo diferente a la capitalista, donde orgánicamente se relaciona con la naturaleza, es un camino a profundizar en su análisis. En la perspectiva agroecológica, nuestro campo de estudio, este tipo de trabajos serían una actuación "natural" porque forman parte de la diversificación, la observación y adecuación al ambiente, la equidad, el manejo ecológico de hacer y del ser campesino, y se espera que se multiplique este tipo de estudios en Brasil.

Para efectos conceptuales, hacemos uso de la definición de campesino ofrecida por Wolf (1982) al plantear la economía familiar como base y característica principal de la economía campesina, cuya organización está así determinada por el tamaño y composición de la familia, por sus demandas de consumo y por el número de trabajadores con que dispone. En una definición como la que Wolf (1982) realiza, se establecen de forma clara aspectos que no son excluyentes, por ejemplo, al trabajar en la dimensión de una economía familiar, no se descarta la multiplicidad de estrategias que pueden ser utilizadas para garantizar dicha economía: los trabajos de artesanía, el empleo temporal fuera de su predio, el procesamiento y la venta directa de parte de su producción.

El campesinado se compone de pequeñas áreas agrícolas que, con la ayuda de equipo sencillo y el trabajo de su familia, producen sobre todo para su propio consumo y para el cumplimiento de sus obligaciones con los detentores del poder político y el económico (Shanin, 1979: 215). Así, si bien en un primer momento su producción está destinada al autoconsumo, hay también una serie de relaciones sociales, económicas, políticas y religiosas que se establecen entre los campesinos y la sociedad local.

Con el advenio de la revolución industrial se pone en marcha todo un proceso de modernización de las relaciones productivas, mediante el desarrollo de tecnologías y la ampliación del sistema capitalista. También en la agricultura ocurrió una tendencia similar, con los esfuerzos de “modernización de la agricultura” en que las prácticas tradicionales son desacreditadas y usadas como sinónimo de atraso y marginalidad.

De acuerdo con los intereses perseguidos por la modernización, los institutos de investigación y las políticas públicas están dirigidos a incentivar la agricultura, pero no la agricultura en general, sino sólo a aquella que funciona bajo una lógica de “industria rural” o del agronegocio. No obstante, la permanencia del campesinado en gran parte del mundo constituye hoy una realidad que no puede ser ignorada (Abromovay, 1998 y Van der Ploeg, 2008; entre otros).

A partir de estudios antropológicos y etnoecológicos, las más de las veces realizados en pequeñas comunidades, se retoma el interés por los estudios campesinos (Toledo, 1991 y 1992). “En un marco que acepta el epítome de la sociología como ‘una ciencia generalizadora’ y la existencia del campesinado como un tipo específico, de alcance mundial, de estructura social, podemos distinguir cuatro grandes tradiciones conceptuales que han influido sobre el academicismo contemporáneo: la teoría marxista de clases, la topología de la ‘economía específica’, la tradición cultural etnográfica y la tradición durkheimiana, desarrollada por Kroeber y aliada por su teoría de cambio social a la sociología funcionalista” (Shanin, 1979: 10)<sup>9</sup>.

En una caracterización que hace de las sociedades campesinas y no obstante reconocer que, aunque demasiado limitante para nuestros fines, sería más clara y práctica una definición del campesinado con sólo un factor determinante, Shanin (1979) logra establecer un tipo general con cuatro facetas básicas: *a)* la granja familiar campesina, como unidad básica de una organización social multidimensional; *b)* el cultivo de la tierra, como medio principal de subsistencia para satisfacer la mayor parte de las necesidades de consumo; *c)* la cultura tradicional específica relacionada con la forma de vida de comunidades pequeñas y; *d)* la posición de subordinado y, la dominación del campesinado por agentes externos.

### 1.1.3 Chayanov

En uno de los mayores esfuerzos por comprender los procesos de continuidad y la naturaleza de la actividad económica de la familia campesina, Chayanov (1974) utiliza como tesis para sus estudios el balance entre trabajo y consumo, centrándose como punto de referencia en el análisis de las formas de organización de la unidad económica

---

<sup>9</sup> Predomina en la tradición marxista el análisis de la propiedad de los medios de producción, de las relaciones de producción y de poder que caracteriza a los campesinos como una clase explotada por la sociedad precapitalista (Marx, 1985). En el segundo grupo, se considera la estructura social del campesinado como caracterizada y determinada por un tipo propio de economía y de relaciones de producción. Existe en cambio, en la tradición cultural etnográfica, una visión del campesinado como representante de la tradición, como un “retraso Cultural” por su inercia en cuanto movimiento; mientras que la tradición durkheimiana, basada en la división del trabajo, hace una distinción entre una sociedad tradicional y otra moderna.

de explotación familiar en la agricultura rusa. Rescatamos a continuación, de manera resumida, las principales conclusiones a que Chayanov (1974: 56-92) llega en su caracterización de la economía campesina.

- i) En relación a la familia:
  - cada familia, según su edad, constituye en sus diferentes fases un aparato de trabajo completamente distinto de acuerdo con la fuerza de trabajo, la intensidad de la demanda de sus necesidades, en relación consumidor-trabajador, y la posibilidad de aplicar los principios de cooperación compleja;
  - no es el tamaño de la familia lo que determina el volumen de la actividad económica familiar [...] por el contrario, podemos decir que el grado de actividad agrícola determina la composición de la familia. En otras palabras, el campesino se provee de una familia de acuerdo con su seguridad material;
  - el volumen de la explotación agraria depende del tamaño y composición de la familia. Esta dependencia surge claramente de la simple consideración de que el límite más alto está determinado por la máxima disponibilidad de fuerza de trabajo familiar, y el más bajo por los medios mínimos de subsistencia de la familia;
  - en ningún momento particular la familia es el único determinante del tamaño de una unidad particular de explotación;
  
- ii) Sobre las medidas de la autoexplotación de la fuerza de trabajo en la familia:
  - las tasas de la intensidad de trabajo son considerablemente más bajas que si la fuerza de trabajo fuera utilizada en su totalidad;
  - la autoexplotación depende en mayor grado del peso que ejercen, sobre el trabajador, las necesidades de consumo de la familia;
  - la intensidad del trabajo declina bajo la influencia de mejores condiciones de remuneración;
  - una misma remuneración por unidad doméstica de trabajo, expresada objetivamente a idéntico nivel, se considerará ya ventajosa o desventajosa para la familia campesina, primordialmente según el estado del equilibrio

básico entre la medida de satisfacción de necesidades y la de las fatigas propias del trabajo;

A partir de estudios en México, Toledo (1992) apunta como principales características de la producción campesina: a) su alto grado de autosuficiencia; b) predominio del trabajo de la familia; c) la producción combinada de valores de uso y mercancías no busca el lucro, sino la reproducción simple de la unidad doméstica campesina; d) pequeñas propiedades de tierra; e) aunque la agricultura tiende a ser la actividad principal de la familia campesina, la subsistencia campesina está basada en una combinación de prácticas que incluyen la recolección agrícola, cuidado de ganado doméstico, artesanía, pesca, caza y trabajos fuera de la explotación a tiempo parcial, estacionales o intermitentes.

Recientemente, Van der Ploeg (2008) resalta la importancia del campesinado en la lucha contra lo que llama “imperios alimentarios”. En realidad, lo “opuesto” se materializa en el ejercicio de otra concepción de desarrollo y de relación con la naturaleza, siendo así, se constituyen como los principales actores a confrontar el modelo neoliberal y hegemónico existente en el mundo. Ser “contra” no es presentar una propuesta de sociedad y justificarlo teóricamente, la lucha se da en otro campo... ésta, se da en la forma de ser, ser diferente, establecer una otra relación económica y de consumo, ser diferente en su relación con la naturaleza.

Se dice ser diferente porque utiliza en sus prácticas otras referencias y otras lógicas. Es en este tipo de campesinado donde se encuentra la resistencia, y una propuesta diferente al actual modelo de “desarrollo”. Este *modo campesino* de hacer agricultura es resultante de su forma de ser y, consecuentemente, de su forma de relacionarse con el ambiente, donde la autonomía es un valor intrínseco de la forma campesina de vivir. En su lucha por la subsistencia, establece estrategias múltiples de articulación con otros sectores de la economía, además, fortalece de manera continuada su base de recursos.

Por ejemplo, se puede observar en los campesinos de la Amazonía que participan de la Red de Agricultores Tradicionales de la Amazonia (REATA)<sup>10</sup>, donde se encuentran diversas “experiencias que representan propuestas inspiradas en los conocimientos acumulados en el transcurso de la larga historia del hombre en la Amazonía. Son construidas en lo local [y, sobre todo, desde lo local], en el transcurrir de las relaciones hombre-naturaleza amazónica” (Schwade, 2007: 5).

En resumen, se puede hablar de siete tipos distintos de estudios campesinos:

- a) Los trabajos realizados en el contexto de la Antigua Tradición de los Estudios Campesinos (ATEC) por Lewis Morgan, George Ludwin von Maurer, Henry Summer Maine, August Von Haxthausen, entre otros; donde se destacan el pensamiento evolucionista y el derecho consuetudinario, así como la corriente conflictiva de los estudios agrarios.
- b) El marxismo ortodoxo agrario de Engels, Lenin y Kaustsky; que trabajan en la perspectiva de una evolución unilineal, en una secuencia histórica, augurando la desaparición del campesinado y la superioridad del terrateniente, así como la subordinación de la agricultura como una rama de la industria.
- c) El populismo ruso, con sus tres fases: la *Fundacional* de Alexander Ivanovich Herzen, Nicolai Gabrilovich Chernishekvsky; el *populismo clásico* de Tkachen, Petr Lavrovich Lavrovi, Nicolai Konstantinovich y; el *anarquismo agrario* de Bakunin, Malatesta y Kropotkin.
- d) El populismo marxista, con su fundamentación en los estudios hechos por Marx en los últimos años de su vida.
- e) El neopopulismo, o neonarodismo, de Alexander Chayanov.

---

<sup>10</sup> Una experiencia desarrollada junto a campesinos de la Amazonía brasileira en el sentido de fortalecer sus identidades y su forma de trabajar y vivir, construyendo conocimientos que les permitan vivir en la floresta de manera sustentable, desarrollando prácticas y una economía ecológica.

- f) Los trabajos desarrollados en la escuela de la Nueva Tradición de los Estudios Campesinos (NTEC) de Robert Redfield, Julian Steward, Eric Wolf, Sydney Mintz, Ángel Palerm, Theodor Shanin, Hamza Alavi, Joan Martínez Alier, Eduardo Sevilla Guzmán, Manuel González de Molina, Víctor Toledo, Jan Douwe Van der Ploeg, entre otros.
- g) Finalmente, el pensamiento liberal; con la contribución americana de la sociología de la vida rural y de las teorías de modernización agrarias mediante el uso intensivo de capitales financieros e industriales.

La Nueva Tradición de los Estudios Campesinos, sobre todo a partir del neonarodnismo, tiene en la agroecología una propuesta en construcción para contrarrestar el modelo neoliberal y la agricultura industrial, que hoy tiene en la agricultura orgánica su respuesta a la sociedad postindustrial (un paquete biológico sustituyendo al paquete químico), donde la población comienza a crear conciencia de los fuertes peligros generados por la “comida basura”, en la expresión de Bové y Dufour (2001).

Agroecología es más que un tipo de agricultura. Es un campo de conocimiento donde se propone resignificar las relaciones del hombre para con la naturaleza. Esto implica un conjunto complejo de relaciones sociales y productivas en distintos ambientes o espacios donde el hombre actúa, siente, produce y vive. Son tipos distintos de culturas que dependen del ambiente y del contexto para configurar un modo de vida, de educación, de producción y de relaciones con la naturaleza. Pero hay puntos comunes en estos diferentes campesinos. En el Asentamiento de Serrinha, por ejemplo, se tiene campesinos que vienen de la zona semiárida de la provincia y se tiene aquellos de la zona de transición entre el semiárido y la zona costera. Son distintos personajes en busca de oportunidades similares...

#### 1.1.4 Concepciones sobre campesinado en el Nordeste

En Brasil<sup>11</sup>, con la movilización de las *Ligas campesinas* en el periodo de 1950-1960, y posteriormente, con la participación activa de curas y otros intelectuales en apoyo del campesinado, surgen distintos tipos de campesinos: aquellos trabajadores rurales de la caña, los asentados en áreas desapropiadas por la reforma agraria, los que trabajan en el semiárido, o aquellos que trabajan en las florestas. Son tipos de campesinado con características propias, incluso dependiendo de la región del país.

En la región del nordeste de Brasil existe una fuerte y milenaria cultura popular, herencia de una civilización que se construye en lo cotidiano y en su historia, manteniendo una diversidad cultural única dada por la fusión y coexistencia entre esclavos negros, población autóctona, aventureros y trabajadores europeos.

Nordeste, en palabras de Perrucci (1978), construye esta identidad, “en primer lugar, el hecho histórico de haber sido el nordeste el primer núcleo exportador de importancia en el país, durante los siglos XVI y XVII, y haberse constituido una tradición cultural que remonta a los inicios de la colonización, que es explicitada y difundida nacionalmente en cualquier manual de historia de Brasil, desde la enseñanza primaria” (Perruci, 1978: 93). Otros acontecimientos importantes, relacionados con la dimensión simbólica por sus luchas, sus rebeliones, con movimientos sociales que emergen en diferentes momentos (Cabanagem, Cabanos, Canudos, Contestado, entre otros), algunas veces de manera un tanto aislada, como reacción a decisiones nacionales o bien, reafirmando una ideología y una dimensión regional.

El mismo Perruci (1978) complementa su pensamiento cuando expone que después, y éste parece ser otro hecho explicativo más importante, el nordeste fue víctima de una mitificación/mistificación de la clase dominante del Brasil, promovida por algunos

---

<sup>11</sup> En Brasil, el campesinado, según algunos autores (Freitas, 1982 y 2004; Moura, 2000 y 2001; Gomes, 1996 y 2005; Carneiro, 2005 y; Péret, 2002; entre otros) inicia con los negros que implantan comunidades de refugiados, llamadas de quilombos. Son experiencias de policultivos, que les permiten una producción diversificada en calidad y en distintas fases del año.

intelectuales, tanto progresistas-liberales como de los conservadores, en el sentido de mantener la región aislada del resto del país, unas veces como generadora de problemas sociales, otras veces como reducto de la “brasilidad” más auténtica y, por lo tanto, potencialmente generadora de soluciones internas para problemas internos.

Es así como puede entenderse, por ejemplo, la delineación de grupos que podrán ser analíticamente marginales, pero que afianzan, en su organización productiva, las condiciones generales apuntadas. Puede hablarse entonces de un campesinado del nordeste, un campesinado del sur, del norte y otro más del centro-oeste, todos, no obstante compartir ciertos rasgos comunes, preservan características particulares propias de su región. Los campesinos que trabajan con la industria de la caña de azúcar, que han participado en *Ligas campesinas*, son distintos de los campesinos trabajadores de la ganadería en la región del semiárido. La particularidad es definida por su proceso histórico y la construcción de sus identidades.

Andrade, en 1963, presenta su estudio acerca de la cuestión agraria y sus relaciones de trabajo en el sector agropecuario del nordeste. En 1986, el mismo autor presenta “las luchas campesinas en el nordeste” donde hace una síntesis de las luchas del campesinado por la tierra y por mejores condiciones de trabajo. Admite que campesino “tiene dos acepciones: una es más general, son todos los que viven y trabajan en el campo, otra es la que comprende aquellos que no fueron completamente expropiados de sus medios de producción” (Correia de Andrade, 1986: 6).<sup>12</sup> Por su parte, Julião (1962: 11) incluye entre los campesinos a los arrendatarios, medieros, aparceros, vaqueros, dueños/socios de parcelas y avecindados. En su oda poética, Julião (2009) señala: “tratado como buey o caballo, llega a identificarse más con esos animales que con su propia especie, por la carga de trabajo que le ha sido impuesta y la rudimentaria vida que lleva. Siervo de la gleba, esclavo, asalariado o minifundiário, bajo cualquier una de éstas condiciones, lo vemos entregándose como mano de obra para las tareas

---

<sup>12</sup> Manuel Correia de Andrade, geógrafo de formación, fue profesor de la Universidad Federal de Pernambuco y director del Centro de Documentación y Estudios Históricos Brasileiros de la Fundación Joaquim Nabuco de Recife. Cuenta con innumerables contribuciones para la comprensión del campesinado y del nordeste brasileiro, son varios sus trabajos donde se destaca a “la tierra y el hombre en el nordeste” (Correia de Andrade 1963, 1965, 1969, 1985, 1989 y 1991, entre otros).

más duras, casi siempre sin esperanzas de recompensa [...], se orienta por la posición del sol y de las estrellas, espera las estaciones y, cada una de ellas se despide como los fenómenos con los cuales se identifica, porque sabe que de la buena o mala cosecha depende su vida. Y si se preguntara a cualquiera de ellos lo que significa la vida, su respuesta es única, en todas las lenguas y en cualquier religión o sistema político que adopte o lo someta: la tierra...” (Julião, 2009: 68).

Nordeste, región con innumerables contradicciones, donde existe una significativa concentración de tierras, y la pobreza, consecuentemente, es enorme... Así, el nordeste brasileiro se presenta también como un espacio de innumerables rebeliones campesinas...

## **1.2 Desde los estudios del campesinado a la agroecología**

Realizar un análisis conceptual de la agroecología resulta tarea difícil, principalmente por ser un campo de conocimiento en pleno proceso de construcción. Tal vez sea mejor adoptar el camino trillado por Caporal y Costabeber (2007) al intentar primero definir “lo que NO es agroecología”. Se puede afirmar con seguridad que no es un tipo de agricultura, aun cuando reconozca las agriculturas de base ecológicas como importante perspectiva de práctica económica, a ejemplo de la economía ecológica. No defiende “verdades” ni “generalidades”, es decir, tiene principios y por ello, sus aplicaciones dependen del agroecosistema donde está siendo vivenciada la experiencia. Se puede decir que en agroecología, “cada caso es un caso” (Tavares de Lima, 2006).

Altieri publica en 1989 el libro “Agroecología, las bases científicas de la agricultura sustentable”, donde señala importantes consideraciones para la comprensión del término agroecología. En el año 2000, Gliessman<sup>13</sup> publica el libro “Agroecología, procesos ecológicos en agricultura sustentable”. El título señala, según la mirada

---

<sup>13</sup> En 2001, mediante la editorial de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en Brasil se publica la versión portuguesa de este mismo libro.

particular de éste autor, que la agroecología “deriva de la ecología y la agronomía” así, plantea que la agroecología es la ecología aplicada a la agricultura. No obstante, no se trata de un tipo de agricultura, Eduardo Sevilla (2000, 2006a y 2006b, entre otros) defiende que la agroecología es un “campo de conocimiento” que promueve el manejo ecológico de los recursos naturales, mediante formas de acción social colectiva que representan alternativas a la actual crisis de la modernidad, a través del desarrollo participativo y el curso de coevolución social y ecológica. Caporal y Costabeber (2004), por su parte, la definen como una “ciencia para un futuro sustentable”.

En estos momentos, resulta importante detenernos un poco y buscar comprender entonces ¿qué es agricultura?, ¿cultura del agro?... Cultura inicialmente con “significados asociados al cultivo y crianza, el vocablo cultura sería aplicado solo recientemente (cerca de 1750) al ámbito de las sociedades humanas, suplantando, en parte, el término civilización” (Barrio, 2005: 27).

Conocimientos, mitos y relaciones,... conocimientos que se establecen y son aceptados por una sociedad en determinado tiempo. Así, acción humana que ocurre en determinados ambientes, puede ser de forma más intensa en el campo agrícola para producir alimentos y crianza de animales, sin embargo, puede también ser en otros ambientes para garantizar su sobrevivencia, construyendo abrigos para enfrentar los cambios climáticos.

Campo/ciudad aparecen inicialmente como caras de la misma moneda. Campo, como el espacio donde se produce y consume. Ciudad, como el espacio donde a partir de un determinado momento en que el hombre deja de ser nómada, se asienta. La separación se da a través de construcciones sociales y comprensiones que se establecen muchos años después.

La cultura permea las ideas y lo concreto. Son elementos constitutivos. Cómo queremos, cómo deseamos, éste es el campo de las ideas. Cómo somos, cómo hacemos, cómo nos relacionamos, éste es el mundo concreto que necesita de

interpretación, por lo tanto, influenciado por nuestro imaginario, se torna también lo concreto, ideas. En este caso, no es solamente una herencia biológica que se impone, sino también una herencia simbólica.

La cultura del agro significa las relaciones sociales y productivas que los hombres establecen con la naturaleza en la búsqueda de su sobrevivencia. La agricultura surge aproximadamente 10.000 años atrás, como nos indica Olivera Junior (1989), surge con la sedentarización del hombre y la construcción de espacios para reproducir su fuerza de trabajo..., construcción que hoy denominamos "ciudad". Separación que en Brasil se caracteriza como una ruptura con la llegada de la familia real en 1808, ahí se distingue claramente quién es ciudadano y quién proviene del campo. Ciudadinos son aquellos que precisan de otros para sobrevivir, por su parte, los residentes del campo viven a partir de su trabajo y su comprensión del mundo campirano. También, con la llegada de los colonizadores, que antecede a la llegada de la familia real, se establece otro concepto central: el de la propiedad privada..., surge como construcción social una división entre los propietarios de tierras que producen mercancías y los campesinos que viven de y en el campo.

La relación hombre-naturaleza históricamente ha venido asumiendo formas diversas. Antes de la llegada de los colonizadores, por ejemplo, las poblaciones autóctonas habían realizado un sin número de domesticaciones (tanto de plantas como de animales), definiendo una relación naturaleza/hombre/naturaleza completamente distinta a la perspectiva de los colonizadores.

Estas culturas y estos conocimientos fueron descalificados, y utilizados en aquello que los colonizadores percibieron como ventajoso para sus intereses. De esta manera, se puede hablar de tipos completamente distintos de agricultura, las de los autóctonos y la de los colonizadores. Se puede inclusive hablar de forma plural de agriculturas, en tanto el ambiente condiciona las relaciones que se establecen con la naturaleza.

Esto es fácilmente percibido en el Asentamiento de Serrinha. Aquellos cuyo origen es el “agreste”, centran su atención en los cultivos del maíz, yuca y frijol; aquellas familias de la zona de “la mata”, tienen su interés principal en la caña y la fruticultura; aquellos cuyo origen es el “semiárido”, tienen en la cría de ganado su objetivo más inmediato. Son culturas que evolucionan en correspondencia con las relaciones que el hombre va estableciendo con la naturaleza, por eso, el término es plural... agriculturas.

La simplificación llega con el avance del capital sobre la agricultura, transformándola en una simple productora de mercancías y utilizando el conocimiento acumulado, transforma y universaliza la agricultura como aquella actividad que produce mercancías a través de la acción del hombre sobre el suelo. Uniformiza para que las máquinas puedan ser utilizadas de manera intensiva. Simplifica, al intentar crear en los suelos y en los ambientes, con tecnologías modernas, las situaciones deseadas para el cultivo de determinadas variedades vegetales o animales. El capital transforma el producto agrícola en mercancía e incorpora además, por extensión, también al hombre como una mercancía. Con ello, busca establecer una cultura hegemónica, única, no obstante, la naturaleza ofrece resistencia porque ella no es de esta manera, única, por el contrario, ella es esencialmente diversa y plural. Los campesinos entienden esta pluralidad y la asumen como estrategia de vida... singular <sup>vs</sup> plural... de ahí proviene la crisis y la necesaria exigencia de cambio de paradigma.

Por el carácter y por la dimensión de la cultura, como proceso construido por el hombre, adoptamos en éste trabajo el concepto de agroecología como la resignificación de las relaciones del hombre con la naturaleza, mediante procesos de coevolución en la promoción de vidas. Ahora, en esta perspectiva, el ambiente pasa a ser extremadamente importante en esta definición, porque es él quien determinará y mediará las relaciones del hombre con la naturaleza. Por lo tanto, la agroecología es también de la ciudad, porque en estos ambientes existe la necesidad de resignificar las relaciones del hombre con la naturaleza, en sus espacios cotidianos, en las relaciones de trabajo y ocio. No está por demás recordar la gran crisis ecológica y civilizatoria en que está inmerso el actual modelo de “desarrollo”. De igual manera, no es posible utilizar el mismo

referencial teórico para salir de dicha crisis, existe la necesidad de nuevos abordajes y nuevos conceptos. La agroecología como campo de conocimiento, y como ciencia, es una alternativa... y la escuela, un instrumento.

Por otro lado, para materializarse la agroecología exige la compañía de otros conceptos, por ejemplo, campesinado, economía ecológica, equidad, participación, ecología, física, género, por citar algunos, lo que exige una interdisciplinariedad entre las ciencias. Sin embargo, ésta no es suficiente, toda vez que se reconocen diferentes tipos de conocimientos, inclusive el popular, tradicional, endógeno, local (Souza Santos, 2005). De ahí la exigencia de una transdisciplinariedad (Sevilla, 2006), donde el conocimiento científico se desplaza para el endógeno, y viceversa, construyendo una nueva forma de construcción de conocimiento mediante el dialogo de saberes, que se exige dialectico (Souza Santos, 1989).

Vale resaltar que dicha producción de conocimiento, que se da de forma colectiva, no puede tener dueños ni patentes (Souza Santos, 2008), es universal y esto exige la continua circulación/devolución de dichos conocimientos. Así, en esta perspectiva, la escuela asume un papel determinante, sea en la construcción o en la reafirmación de estos conocimientos, por lo tanto, de sus culturas e identidades. Existe la necesidad de profundizar las bases epistemológicas de la agroecología, entendida ésta como nos recomienda Costa Gomes (2005), como teoría del conocimiento. Se reconoce que existe una evolución para un nuevo paradigma y, en dicha transición, se camina hacia una ciencia posmoderna en la cual el paradigma ecológico (Garrido Peña, 1993 y 2007) resulta determinante.

Además, defiende un pluralismo epistemológico, donde la epistemología natural, evolucionista, política y de la participación, se constituyen como centrales de dicho pluralismo. Así, la agroecología propone una ruptura epistemológica, sin la cual no existe la posibilidad de avanzar en la construcción de un nuevo campo de conocimiento, y sí no ocurre esta ruptura se corre el riesgo de adoptar un mero “discurso verde”, o lo que Sevilla Guzmán y Mielgo (1995) denominan como “discurso ecotecnocrático”.

El campo de conocimiento que se está formando es otro. De modo claro, se perciben señales de crisis. En un primer momento era una crisis ambiental. Se adopta un modelo insustentable que fue reconocido con los estudios del Club de Roma cuando se decretó que “los recursos son finitos”. Finalmente, un documento oficial reconoce que existe una capacidad limitada en la tierra para producir y que la naturaleza posee límites para ser explotada. Hay un proceso industrial y un modelo de desarrollo, que contribuyen con “tres tipos de procesos de degradación (agotamiento, contaminación y saturación). Se establece una diabólica sinergia destructiva que acaba generando efectos como el cambio climático, de consecuencias fatales para muchas formas de vida sobre la tierra” (Garrido Peña, 2007: 32).

Al criticar una cosmovisión reduccionista, Funtowicz y Ravetz (2000) defienden que “reconocer a los sistemas naturales reales como complejos y dinámicos implica moverse hacia una ciencia cuya base es la imprevisibilidad, el control incompleto y una pluralidad de perspectivas legítimas” (Funtowicz y Ravetz, 2000: 23). En otras palabras, salir de una epistemología que reafirma certezas, para aquella que busca la incerteza como oxígeno para su propia evolución.

Hoy, éste paradigma en proceso de superación se centra en el patriarcado, en la dimensión pública de la economía y en la producción de mercancías. Mézáros (2009), en su tesis central de análisis considera la *tasa de rendimientos decrecientes del valor de uso de las cosas*, defiende que “el capital no trata el valor de uso (que corresponde directamente a las necesidades) y el valor de cambio como separados, sino a partir de una relación de dominio-subordinación” (Mézáros, 2009: 17).

Este paradigma defiende el patriarcado, la propiedad privada y la acumulación de bienes a través de una economía pública que busca el desarrollo, donde, “el sistema de capital, por no tener límites en su expansión, acaba por convertirse en una procesualidad incontrolable y profundamente destructiva” (Mézáros, 2009: 11).

Buscar alternativas significa priorizar la calidad de vida de las personas y ésta puede darse a través de una perspectiva de género donde la equidad, soberanía alimentaria, salud, nuevas relaciones de trabajo y ocio sean puntos mediados por un ambiente que nos lleve a resignificar las relaciones del hombre con la naturaleza. Esto significa otras miradas y otra sociedad, con otros referenciales, centrándose en la economía doméstica, aquella interna, denominada privada, que, en una perspectiva crematística no se considera pero que no obstante existe y permite además, al extenderse y consubstanciarse con lo público, materializarse como una economía efectiva, como afirma Martínez Alier (1999), cuando relata que “en tiempos de Aristóteles, como él mismo nos explicó en su obra *La Política*, ‘*oikonomía*’ (lo que llamaríamos hoy ecología humana) era el arte y la ciencia del aprovisionamiento material del ‘*oikos*’ (hogar), en tanto que la ‘*crematística*’ (que hoy llamamos economía) era el estudio de la formación de los precios de mercado con el fin de hacer dinero” (Martínez Alier, 1999: 7).

Como habíamos señalado, éste paradigma se fundamenta en el patriarcado y tiene como perspectiva lo privado, el mercado, consecuentemente, la mercancía y el lucro. Elementos constitutivos del neoliberalismo y de la crisis civilizatoria.

En la agroecología, sus elementos clave fueron (junto a la señalada recuperación de la Antigua Tradición de los Estudios Campesinos) la reivindicación histórica de la interdisciplinariedad, vinculada a un marxismo heterodoxo, por un lado, y la incorporación del pensamiento popular surgido de los contenidos que pueden abstraerse de las luchas campesinas y medioambientales, por otra parte, para tener en cuenta la equidad (Sevilla, 2006a y 2006b). Así, si por un lado la modernización exigió un parcelamiento de la ciencia, e inclusive la adopción de una lógica positivista, para atender a un proceso de industrialización, por otra parte y como respuesta, campesinos, mediante sus luchas y con sus formas de vida que se presentan a lo largo de los años como resistencia a esta modernización irresponsable e insustentable.

Se puede afirmar entonces, que son dos modos de vida que se confrontan. Son dos modos de construir las viviendas, de producir, de consumir, de vivir... Entonces, la

agroecología trasciende a un proceso productivo y se circunscribe en un campo de la ciencia que debe explicar y fundamentar los fenómenos y los hechos sociales, económicos, políticos y culturales del momento. Dimensiones éstas, contempladas en la agroecología y destacadas por Sevilla (2006) como aquellas que atienden las dimensiones ecológica y técnico-agronómica, socioeconómica, cultural y sociopolítica. En resumen, de nuevas formas de relaciones de producción y de relaciones sociales. Nuevas formas de relacionarse hombre/naturaleza.

Así, resulta pertinente plantearnos en estos momentos si ¿La agroecología puede ser un campo de conocimientos que contribuye para un nuevo paradigma?

### **1.3 Educación para la ciudadanía... Miradas y posibilidades desde la agroecología**

La educación es una actividad específicamente humana y cuyo surgimiento coincide con el origen del hombre. Educar para la ciudadanía presupone una propuesta de involucramiento del pueblo, de manera que éste se asuma actor y sea reconocido, en el proceso de evolución civilizatorio. Educar para la ciudadanía implica un proyecto de sociedad, donde la escuela y el trabajo sean masivos y públicos. Sin embargo, para discutir este tema implica tener claridad en cuáles son las concepciones que adoptaremos de historia, de sociedad y de hombre; cuál nuestra concepción de la relación hombre y naturaleza; cuáles son los propósitos de la agroecología; qué tipo de sociedad se exige para el ejercicio de una escuela y de una formación agroecológica.

Resulta importante la afirmación de que existe una educación para el capital. José de Souza Martins (1978) ya nos recordaba que “el modo capitalista de pensar, en tanto modo de producción de ideas, marca tanto el sentido común como el conocimiento científico. Define la producción de las diferentes modalidades de ideas, necesarias para la producción de mercancías, en las condiciones de explotación capitalista, de la cosificación de las relaciones sociales y de la deshumanización del hombre” (Souza

Martins, 1978: XI). Esta línea es reafirmada por Castoriadis (1982: 13) cuando afirma que “cada sociedad crea su técnica y su tipo de saber, así como también su tipo de transmisión del saber”.

En la agricultura y en la formación de las ciencias agrarias son claros los proyectos. La Revolución Verde exige una formación tecnicista, acrítica y funcionalista, que la escuela responde o debería responder, preparando especialistas para el mercado, pero, ¿para qué mercado?, ¿qué tipo de trabajador se quiere?, ¿qué tipo de formación se quiere en una sociedad de transgénicos?, ¿será acaso que “formar para el mercado” es sólo un discurso del capital y de los capitalistas?, ¿qué tipo de escuela?,... Podríamos incluso preguntarnos qué capitalismo existen en Brasil y cuáles son sus exigencias de formación.

La clase dominante, es decir, los latifundistas y dueños de los medios de producción, “no tienen interés en la transformación histórica de la escuela” (Saviani, 2005: 254). Afirmación fuerte la de Saviani (2005), misma que viene a cobrar mayor fuerza si la conectamos con el planteamiento que nos ofrece Mandeville al afirmar que “para hacer feliz a la sociedad y mantener contentas a las personas, aún en las condiciones más humildes, resulta indispensable que el mayor número de ellas sean al mismo tiempo pobres y totalmente ignorantes”, situación que sólo puede ser superada si y sólo si este tipo de sociedad puede superarse (Mandeville, 1982: 190; citado en Saviani, 2005). También en ésta línea, se posiciona Mézáros (2005) cuando defiende la “necesidad de romper con la lógica del capital si queremos contemplar la creación de una alternativa educacional significativamente diferente” (Mézáros, 2005: 24), a lo que Funtowicz y Ravetz (2000: 28) añaden: “la metodología científica para abarcar estos nuevos problemas no puede ser la misma que ayudó a crearlos”.

Para tener una idea de la atención que se ha puesto, desde los poderes públicos, hacia la educación y la reafirmación de ésta línea (de poco interés desde las elites brasileiras), hasta 1960, en Recife no había una red pública de educación. Dos años después, con el surgimiento del movimiento de cultura popular, cuando fue Prefecto de

la ciudad Miguel Arraes, los números indican la creación de 201 escuelas que ofrecen 656 grupos para un total de 19.646 alumnos (Teles, 2004: 6). Cuando Miguel Arraes asume el cargo de Gobernador, en 1962, electo por la población y decide ampliar el trabajo escolar para todo el estado, cuenta con el apoyo de la Universidad a través del Departamento de Extensión, comandado por Paulo Freire.<sup>14</sup> Este trabajo en Pernambuco, durante los dos años de Arraes en la prefectura de Recife, estableció un marco de movilidad social y de movilización donde se involucraron las Iglesias, sindicatos, empresarios, intelectuales y gobierno, lo que permitió un significativo avance de la escolarización, en la perspectiva de reafirmación de una cultura popular y de identidades, condición efectiva para el ejercicio de la ciudadanía. A diferencia de una escuela que responde a las necesidades del mercado, la orientación mantenía y sustentaba otra perspectiva..., la de formar ciudadanos.

El sistema escolar es el “ejemplo-tipo de un escenario que se repite en otros campos del complejo industrial: se trata de producir un servicio, llamado de utilidad pública, para satisfacer una necesidad llamada elemental” (Illich, 1975: 10). Sin embargo, en el proceso de expansión del “modo de pensar capitalista”, y siendo éste dominado por un modo de producción industrial, el sistema escolar no es suficiente para garantizar que las masas asuman comportamientos y actitudes coherentes con las necesidades de la industria. Para que las masas asuman comportamientos y actitudes que aseguren una postura favorable al consumo, y considerando el desarrollo de la informática, que genera la posibilidad de comunicación con millones de personas, nada más natural que integrar la escuela en un sistema de educación a distancia, de utilizar los medios de comunicación para llegar hasta las masas, utilizar nuevos lenguajes, nuevos instrumentos y nuevos medios para garantizar un poder (y la subordinación a dicho poder).

Entonces, el propio sistema escolar pasa a ser un negocio que se complementa con una gran red de multimedia que trabajan con instrumentos de condicionamientos,

---

<sup>14</sup> Varios autores han analizado este momento, señalamos, a partir de Arraes, algunas referencias que explican y analizan los trabajos con escolarización y las relaciones campesinos-Estado. Por ejemplo, el propio Arraes (1964), Barros (1965), Callado (1960), Linhart (1981), entre otros.

poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles y usuarios resignados. Tales sistemas hacen rentable y generalizan los procesos de educación a escala de toda la sociedad. Pensar la escuela en un contexto del mundo industrial es reflexionar acerca de su papel, de sus funciones y sus objetivos. ¿Qué se aprende en la escuela? “Se aprende que mientras más horas se pasen en ella, más vale uno en el mercado; se aprende a valorar el consumo escalonado de programas; se aprende que todo lo que produce una institución dominante vale y cuesta caro, aun lo que no se ve, como la educación y la salud; se aprende a valorar la promoción jerárquica, la sumisión y la pasividad, y hasta la desviación-tipo, que el maestro interpretará como síntoma de creatividad” (Illich, 1975: 87).

El modo capitalista de pensar hace una separación entre los sujetos y los objetos, así como hace entre el obrero y la producción; reafirma la idea y el papel de la escuela centrada en “el mecanismo y el pensamiento analítico-parcelario han construido una imagen del mundo y de la naturaleza como un conjunto de partes elementares, articuladas por relaciones de fuerza (acción, reacción, inercia) sometida a una temporalidad reversible e inerte (como simples magnitudes físicas encarnadas en forma digitales). Bacon, Descartes y Newton formularon esta visión de lo real que prepara el camino para la dominación tecnocrática del mundo y su explotación como recurso mercantil” (Garrido, 2007: 33). Establece así, un proyecto de sociedad donde trata de afirmar una educación para conformar y/o ampliar la apropiación del trabajo de los hombres. En los esfuerzos de comprensión de éste proceso, en sus distintas posibilidades, Freire (1984) nos otorga las siguientes reflexiones:

“Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funden en el dualismo sujeto-objeto, negando así la unidad dialéctica que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente esas relaciones. Al romper la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis,

caemos en el error subjetivista o psicologista, expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico. En realidad, ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como el error mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del ‘cuerpo consciente’ en la transformación de la realidad” (Freire, 1984: 26).

Sin embargo, la educación en tanto expresión de esa dicotomía, forma profesionales para la artificialización de la naturaleza, como estrategia de sobrevivencia y de acumulación, pero no como sujetos activos y comprometidos con la promoción de la vida en todas las dimensiones y con la coevolución sustentable del sistema social y natural. Por eso, estos últimos, varían de acuerdo con los ecosistemas, generando de esta manera procesos diferentes de artificialización de la naturaleza. En la historia humana, “todo saber, todo conocimiento sobre el mundo y las cosas, ha estado condicionado por el contexto geográfico, ecológico y cultural en que se produce y se reproduce una formación determinada” (Leff, 2001a: 22).

Las tecnologías, producciones, culturas y educación de los grupos autóctonos que vivían en Brasil, se fundamentan en su cosmovisión, como ocurre en otras sociedades. Sin embargo, su actuación y su interferencia en la naturaleza son extremadamente eficaces y puede comprobarse por innumerables variedades y animales domesticados. No obstante, este proceso tenía una concepción del hombre y de la naturaleza distinta de aquella que traían los europeos llegados a Brasil. La caza y la pesca eran alimentos, no mercancías. También el extractivismo tenía por objetivo la alimentación de la población. La acumulación era comunitaria y el mercado era practicado a través del trueque entre los diversos pueblos. No había propiedad privada.

Así, el proceso educativo de los pueblos autóctonos se da en una lógica natural donde el hombre educa a sus hij@s como parte de la naturaleza, al observar, experimentar,

comparar, a partir de ejemplos de vida en lo cotidiano, en su relación con la naturaleza. La educación, en tanto una acción integral, cognoscitiva y humana, no separa el sistema social y ambiental, al contrario, establece entre ellos una dinámica relacional e integradora, con acumulación de conocimientos que son traspasados de manera oral generación tras generación.

Los europeos traen la propiedad privada, a través del latifundio, que se suma a la práctica del monocultivo, del esclavismo y del capital privado como estrategias de artificialización de la naturaleza. Se niega entonces las economías existentes en Brasil, se ridiculizan y subestiman, tal vez porque no se comprenden o quizá por ser bastante comprendidos sus alcances.<sup>15</sup> No obstante, es gracias al conocimiento, y a la economía ecológica, existentes entonces en Brasil que se viabiliza el proyecto de colonización europeo.

Para los europeos, en un primer momento, cuando predomina el absolutismo, la escuela debe ser implantada para algunos, para enseñarles el comportamiento esperado y exigido en la corte y, para eso, entregan la responsabilidad de la enseñanza a los religiosos (principalmente jesuitas). En un segundo momento, cuando se busca recuperar e incorporarse a las propuestas iluministas que predominaban en Europa, la

---

<sup>15</sup> En realidad porque es bien comprendida, se percibía que las intenciones eran antagónicas. La racionalidad del capital que busca la maximización del lucro, a través de la productividad para el mercado externo, fue un claro objetivo de los europeos, como nos informa Mintz (2003), cuando analiza uno de los principales productos de esta racionalidad y de esta colonización, la caña de azúcar. Compuestas de dos grupos nítidamente separados, por un lado, los señores y sus descendientes, por la otra parte, esas "extrañas" empresas agrícolas también eran divididas tecnológicamente. La caña de azúcar se debe cortar cuando está madura y debe ser molida una vez que fue cortada; su naturaleza perecible y la concentración variable de sacarosa obligan así al agricultor. Como consecuencia, esas plantaciones eran empresas donde imperaba una conciencia aguda del tiempo.

La maquinaria utilizada para moler la caña, extraer su jugo y reducirlo a un jarabe semicristalino, por medio de la evaporación provocada y por el calor, era complicada y cara. Por lo tanto, la fase de procesamiento en la operación de las plantaciones era de manera industrial y moderna, para su tiempo. De esa manera, la plantación personificaba, en sí, las labores agrarias de masas coaccionadas por las tareas intensivas en mano de obra, eso por un lado, por el otro, una organización de pocos, intensiva en capitales, consciente de la dimensión temporal, industrial y técnica. Cualquiera que sea el ángulo de mirada, esas organizaciones eran poco común para su época. Sin embargo, debemos recordar que tales empresas se crearon con la expectativa de que los consumidores de sus productos estuviesen en otros lugares. Las plantaciones eran creaciones europeas y, aquellos que consumían sus productos, eran europeos, por lo menos al inicio.

escuela es re-direccionada más allá de los objetivos antes citados, se busca también, formar para que asuman las funciones del Estado. Pero, siempre, sólo para algunos. Al final, la escuela es hija de la burguesía urbana europea que buscaba formas de asegurar su dominio en una sociedad en transformación.

De estas distintas visiones podemos encontrar una síntesis explicativa en las palabras de Naredo (2003), la primera es una “economía de la naturaleza”, la segunda es una “economía del capital”. La primera tiene su educación, como también la tiene la segunda... La del capital se sabe cómo funciona y cómo está estructurada, la otra, la economía de la naturaleza, existen estudios que revelan cómo funciona la educación con poblaciones tradicionales, que pueden servir de pistas o indicativos de este tipo de educación (Mindlin, 1999; Weigel, 2000). Nuestro desafío, en estos tiempos, es construir los elementos, principios, instrumentos y filosofía de una formación agroecológica que niega la educación para el capital, sin embargo, no puede repetir la educación de los pueblos tradicionales..., precisa de ir más allá.

El desafío, entonces, es cómo concebir una educación para la formación en agroecología y cómo estructurar una escuela que responda adecuadamente a este nuevo paradigma. Es posible encontrar al menos una pista en Saviani (2005). Pensando en la formulación de un sistema de enseñanza, afirma que “la contraposición a una concepción burguesa, se da por la negación del modo de cómo es organizado el sistema burgués de enseñanza” (Saviani, 2005: 257). Esto puede ser aplicado también a la formación agroecológica, ésta se da por la negación de una sociedad industrial, de clases, patriarcal, con propiedades privadas y acumulación ilimitada por unos pocos y que provoca un fuerte impacto ambiental, generando lo que Beck (1998) denomina como “Sociedad del riesgo”. Que involucra a todos sin excepción, pobres y ricos.

Avanzar en una escolarización significa modificar la estructura agraria existente, permitiendo el acceso a la tierra mediante una Reforma Agraria y estableciendo una agricultura diversificada que permita una permanente calidad de vida de los

campesinos. Es reforzar una economía ecológica, multifuncional, involucrando las diversas generaciones y los distintos ambientes.

## Capítulo 2.

### Algunos “recortes” de la educación en Brasil

El proceso de desarrollo brasileiro significa, como en otras partes del mundo, un proceso de artificialización de la naturaleza promovido por el hombre. Es de la cosmovisión de los grupos sociales, de sus luchas, sus diferencias y sus intereses, que se ponen en marcha el proceso de avance de la humanidad en sus relaciones con la naturaleza, y en el uso que se hace de ésta, para atender sus necesidades, aspiraciones y sueños.

Existen pueblos que perciben su relación con la naturaleza como parte de ella. Existen otros que la ven como un espacio para el dominio y la explotación. Esta concepción (relación), depende del sistema de valores, creencias, percepciones que permean y prevalecen en cada época y en cada grupo humano... Forman parte de la cosmovisión de cada pueblo. Constituyen además el escenario donde ocurren las observaciones, experimentos, investigaciones, transmisión y producción de conocimientos,... de relaciones de poder, donde se re-crean y desarrollan procesos educativos.

En este capítulo, la intención es documentar las principales tendencias del percurso o de la andadura de la educación, teniendo como premisa la subordinación de la educación a la sociedad y sus concepciones. Son dos grupos antagónicos los que dinamizan el análisis del presente capítulo: los autóctonos y los colonizadores<sup>16</sup>. En los primeros existe organización, tensiones y luchas, pero también una cosmovisión hegemónica que es la relación que se tiene con la naturaleza, donde éstos forman parte de ella. En los segundos (los colonizadores), la constante es la preocupación con la

---

<sup>16</sup> Vale señalar que son los colonizadores quienes traen la población negra al Brasil para trabajar como esclavos. De esta manera surge un tercer grupo que influencia la sociedad y la educación, construyendo, junto con los otros dos grupos, la nación brasileira, en sus contradicciones y avances.

reproducción del capital. En síntesis, es una sociedad de clases donde segmentos de la sociedad luchan para imponer sus visiones, concepciones e intereses. Una estrategia es la educación a través de la escuela. La escuela es un instrumento ideológico que se utiliza para defender costumbres, conceptos y actitudes del grupo que se encuentra en el poder.

Así, en la primera parte de este capítulo se muestra la trayectoria de las poblaciones autóctonas en sus acciones en el proceso de artificialización de la naturaleza y producción del conocimiento y, en la segunda parte, se analiza la actuación de los colonizadores través de algunos puntos, como el seminario de Olinda, durante la colonia; el colegio Don Pedro II, en el Imperio; la Ley de enseñanza agronómica, en la Primera República; seguida de la modernización, para concluir con la Ley de Directrices y Bases de 1996. En esta cronología puede percibirse los usos de la educación como instrumento de interés y dominación de la sociedad en determinado momento.

## **2.1 Los pueblos autóctonos y su producción de conocimientos**

Se estima, no obstante con controversias, la existencia de una población nativa en la época, más o menos similar a la población existente en ese mismo entonces en Portugal. La Fundación Nacional del Indio (FUNAI), aún con gran variación, corrobora la afirmación al “estimar para el año de 1500 una cifra entre uno y diez millones de indígenas en lo que se constituye hoy el territorio brasileiro, con aproximadamente 1.300 lenguas distintas” (Caleffi, 2004: 33).<sup>17</sup>

Para señalar algunas contribuciones de los pueblos nativos en la cultura brasileira, utilizaremos los relatos de los primeros viajeros con la descripción de sus

---

<sup>17</sup> En un trabajo publicado por primera vez en 1557 en Marbug, Alemania, donde relata sus viajes al Brasil en dos oportunidades (en una de ellas quedando prisionero de nativos por aproximadamente dos años), Staden nos ofrece algunas confirmaciones en ésta dirección, “en la misma noche vino una embarcación más llena, en la cual estaban dos portugueses, que nos informaran que estábamos a 18 leguas de una isla llamada San Vicente, que pertenecía al Rey de Portugal, que estábamos a 28 grados y nos enseñaron como debíamos conocer el país (Staden, 2006: 52).

observaciones, al mismo tiempo, iremos agregando registros de estudios en el campo de la etnobiología realizados por especialistas brasileiros y extranjeros. Este resumen, una vez que no constituye el objetivo central de la presente investigación, busca registrar un conocimiento existente y en construcción dentro de una lógica distinta de la llamada “producción científica” de la civilización occidental cristiana, que influencia la escuela y la formación cultural brasileira. Sin embargo, es importante tener en cuenta la observación tomada por Sevilla y González de Molina (1992: 84) de J. P. Deléase y D. Hémerly acerca de que “ninguna civilización ha sido ecológicamente inocente”.

Lévi-Strauss (2004) llama la atención hacia la existencia de un gran conocimiento del ambiente natural por parte de las sociedades tribales. Éstas, observan y clasifican no sólo los animales y plantas, sino también aquellos elementos que constituyen los hilos de las cadenas de los ecosistemas, que determinan su funcionamiento e influyen en su existencia: “cada civilización tiende a superestimar la orientación objetiva de su pensamiento [...]. Las especies animales y vegetales no son conocidas porque son útiles; ellas son consideradas útiles o interesantes porque primero son conocidas” (Lévi-Strauss, 2004: 24). Es la “ciencia de lo concreto”, como sintetiza el mismo Lévi-Strauss (2004), nombrando así al primer capítulo de su libro, *El pensamiento salvaje*.

Para decidir la localización y construcción de sus viviendas, e inclusive de los caminos, los Kaiapós toman en consideración elementos ecológicos que se caracterizan en cada espacio. “A cada ecozona están asociadas las plantas y animales específicos. Los Kaiapós tienen un conocimiento acucioso del comportamiento de los animales” (Posey, 1987: 17). Según el mismo Posey (1987), los Kaiapós clasifican su ambiente ecológico por niveles verticales, estableciendo niveles –arbóreo, terrestre y acuático- según los recursos naturales disponibles en cada uno de ellos. Este autor nos ofrece un resumen de los conocimientos de la heterogeneidad biológica y manejo de recursos, indicando los productos de recolección, de caza, hidroicultura y agricultura. Tales manejos y modos de apropiación de estos recursos son expresados también en los mitos y rituales de los grupos indígenas de cada región. Destacando como ejemplo de manejo lo que llama como “unidades de recursos naturales”, que pueden ser tanto naturales como

manipulados y artificialmente creados. Estas islas de alimentos pueden ser observadas también en áreas urbanas, a través de los quintales. En éstos, se encuentran diversas frutas consumidas *en natural* o procesadas por las familias.<sup>18</sup>

Estudiando el sistema agronómico de los Kaiapó, Kerr (1987) identifica el cultivo de la tierra en una multiplicidad de formas y locales: 1) junto a las casas, dentro del perímetro de la aldea, con la formación de huertas frutales, huertas medicinales y de plantaciones industriales; 2) en los cultivos que se encuentran entre 5 y 10 km de la aldea; 3) en los campos que comunican las aldeas y cultivos entre sí; 4) en pequeños claros hechos en los caminos; 5) en espacios donde se encuentran claros naturales o donde se tumban arboles para la recolección de madera o miel; 6) en sitios abiertos en memoria del padre o de la madre que murió; 7) en micro nichos especiales, tales como en las proximidades de peñascos provenientes de basalto... “Los Kaiapós plantan para asegurar su subsistencia, para bancos de germoplasma, para fines medicinales, prácticas religiosas y para atraer caza a determinados campos de pastoreo” (Kerr, 1987: 159).<sup>19</sup>

En el relato de viaje de Staden (2006) a Brasil se encuentra la descripción de animales como el venado, el puerco, un tipo que en la lengua tupi se llama *tayitú*. Animales llamados en la lengua tupi como *tatú*, *serigué*, *suçuarana*, *capiuara*, *yacaré*, *teyú-açu*, que son conocidos por armadillo, mapache, leopardo, capibara, cocodrilo y tejú,

---

<sup>18</sup> Vale destacar que cada vez desaparecen más rápidamente estos quintales, dando lugar a grandes construcciones. Sin embargo, la existencia de dichos quintales resulta común incluso en el latifundio. Por eso, es considerado por muchos agricultores como un espacio de la mujer. Hoy, se busca la implantación de Sistemas Agroforestales (SAF's), en un remedo por imitar la naturaleza, con plantaciones adensadas, variadas, con diferentes estratos y, fundamentalmente teniendo como objetivo el abastecimiento familiar.

<sup>19</sup> Este mismo autor cita que los árboles frutales más comunes entre las tribus horticultoras de la Amazonía Occidental, son: caimito (*Pouteria caimito*), níspero (*Ochras sapota*), Guanábana (*Annona muricata*), pupuña o chontaduro (*Bactris gasipaes*), anona o chirimoya (*Rollinia mucosa*), uvilla (*Pourouma cecropiaefolia*), zapote (*Matisia cordata*), piña (*Ananás comosus*), guayaba (*Psidium guajava*), guayaba brava (*Psidium arboreum*), araçá-goiba (*Psidium acutangulum*), ingá (*Ingá edulis*), marañón (*Anacardium occidentale*), cacao (*Theobroma cacao*), copoazú o cacao blanco (*Theobroma gradiflorum*), papaya (*Carica papaya*) y plátano o banano (*Musa paradisiaca*).

Algunas otras plantas y raíces muy utilizadas en la alimentación, son señaladas por Kerr (1987) como el camote o boniato (*Ipomoea batatas*), yuca o mandioca (*Manihot esculenta*), ñame, yam o cará (*Dioscorea* sp.), ariá (*Calathea allouia*), cupá (*Cissus gongyloides*), en realidad son centenas de cultivos. Estas variedades y convivencias con la floresta, resultan de alimentación en cantidad y variedad. Mientras tanto, “en la medida en que los grupos tribales entran en contacto con la sociedad nacional disminuye, algunas veces de manera dramática, la diversidad y la calidad de sus alimentos” (Kerr, 1987: 171). Porque se implementa una lógica distinta, entonces, se vivencia otra relación con la naturaleza.

respectivamente. Se mencionan además tres especies de abejas, las primeras semejantes a las existentes en Europa, las segundas son “prietas y del tamaño de las moscas, las terceras son pequeñas, como mosquitos. Todas éstas abejas fabrican miel en los huecos de los árboles y muchas veces tomé miel con los salvajes de todas las tres especies” (Staden, 2006: 173).

En un trabajo publicado por vez primera en Madrid en 1641, el jesuita Cristóbal de Acuña, entre las muchas informaciones contenidas en el relato, informa que la sal para sazonar sus comidas es “hecha de las cenizas de un cierto género de palmera, que contiene más salitre que la sal”. La relación del autóctono con la naturaleza varía de una región a otra, por ello, muchos narradores reafirman el conocimiento indígena de la floresta y de su uso. Frutas como plátanos, piñas, guayabas, abius (*Lucuma caimito*), castañas, palmito y raíces como camote, mandioca, cará (*Dioscorea alata*) y otros, eran manejadas por los grupos humanos para su alimentación y reproducción de la fuerza de trabajo familiar. Un ejemplo de este manejo puede encontrarse aún en Acuña (1994: 74-79) con el siguiente pasaje respecto del manejo de mandioca, entre otras: “cavan unos hoyos profundos en la tierra y ahí entierran las raíces, tapándolas muy bien, con la finalidad de protegerlas durante todo el tiempo de las crecientes, y, pasadas éstas, las desentierran y se alimentan con ellas sin que éstas se hayan visto afectadas”.<sup>20</sup>

Destacando la relación con la floresta y las formas de cómo buscan soluciones para sus problemas de enfermedades, Acuña (1994) dice: “en esas florestas sin cultivar, los nativos encuentran para sus males la mejor farmacia natural que se ha descubierto, porque aquí se coge la cañafístula (*Cassia ferruginea*) más gruesa que en otros lugares; la salsaparrilla más perfecta; las gomas y resinas más útiles y abundantes; la

---

<sup>20</sup> Acerca de la mandioca (*Manihot esculenta*), hay mucho que comentar. Chamela (1987) destaca que Kerr, Clemente y da Silva, llaman la atención para el gran número de cultivos de mandioca preservados por los pueblos nativos en la Amazonia. “El levantamiento hecho en siete tribus reveló una media de cerca de 22 cultivos por tribu, siendo que entre los *Desâna* fueron catalogados 40 cultivos”, además, en el mismo trabajo, Chamela relata resultados preliminares de estudios junto a los indios del Uaupés, noroeste del Amazonas, donde identifica 137 variedades de mandioca, siendo la mayor parte de tipo “amargo” (Chamela, 1987: 151). Más recientemente, Boster (1983) verificó que los indios Aguarana y Uambisa, de Perú, mantienen más de 100 cultivos distintos de mandioca del tipo no-tóxico (*Mahihot aipi*). Cameiro (1983) enumera 50 cultivos reconocidos por los Kuikúro del alto Xingu.

miel de abejas silvestres, también muy abundantes, pues no existe lugar donde se pueda pasar que no se encuentre éste, y es usado no sólo como remedio para lo que es muy saludable, sino también como alimento, por su gusto agradable, de él aprovechándose igualmente la cera que, a pesar de obscura, es buena y arde como cualquier otra. Existe aquí el aceite de andiroba (*Carapa guianensis*), extraído del árbol de ese mismo nombre, de valor incalculable para curar heridas, así como el aceite de copaíba (*Copaifera sp*), otro árbol incomparable como bálsamo. Existen aquí mil especies de otras hierbas y arboles de particulares utilidades” (Acuña, 1994: 87).

Por su parte, Levi-Strauss (1987: 39) describe que la resina de la *Hymenaeae courbaril* es masticada para dolores de estomago y flatulencias; es quemada y empleada en fumigaciones para resfriados y dolores de cabeza. El bálsamo de acouchi (*Protium sp.*), del umiri (*Humiria floribunda*) y de la guayaba (*Eperua sp.*) sirven para cicatrizar heridas. Las mismas virtudes son atribuidas por indios y blancos, la *copaifera multijuga*, *C. officinalis* y *C. langsdorfii*, conocidas como copaíba, cabima, curucaí, curuki, purukai, mauna, mararen y maran. Por su parte, Cooper (1987), nos informa sobre estimulantes y narcóticos utilizados por innumerables pueblos en las Américas del Sur y Central, así como en las Antillas. Comenzando con el tabaco, que deriva de “diversas especies del género *Nicotiana* (*N. tabacum*, *N. rústica*, *N. undulat*). Se trata, en su mayor parte, de plantas cultivadas y, más comúnmente de cultivos domésticos”. Su uso se da de seis formas: fumado, aspirado, comido, masticado, bebido y chupado. Éste es usado como ofrenda o sacrificio. La coca es largamente utilizada por los indígenas y, según Cooper (1987: 114), “la evidencia arqueológica indica que el uso por los aborígenes de la coca antecede mucho antes a la época de la conquista. Gavillas de hojas de coca, bolsas tejidas conteniendo hojas, vasijas con cal y cenizas y espátulas fueron encontrados, con frecuencia en sepulcros en Perú y para el sur, en el litoral, hasta Arica, en el norte de Chile”.

Las bebidas fermentadas son largamente utilizadas por diversos pueblos, aun cuando no sea universal, una vez que en algunos pueblos no se encuentran vestigios de esta práctica. El origen de estas bebidas es principalmente de maíz y mandioca, seguidas de

palmeras, bananos, piñas, camote y caña de azúcar. Debe destacarse el uso del guaraná, planta supuestamente domesticada por los Sataré-Mawé (Pinton y Empeaire, 2004)<sup>21</sup>. Estas bebidas son servidas en material de cerámica, donde los indígenas desarrollaron con gran capacidad y habilidad una verdadera expresión de arte. “Es significativa la admiración de Carvajal por la cerámica policromada de la región de Codajás, la mejor que se ha visto en el mundo, porque la de Málaga no se iguala, por ser toda vidriada y esmaltada de todos los colores, tan vivos que espantan, y, además de eso, los diseños y pinturas que hacen en ella son tan moderadas que con naturalidad (ellos) trabajan y diseñan todo como romano” (Porro, 1995: 44).

Aspectos observados junto a los agricultores en los períodos de nuestro trabajo de campo y reforzado por los estudios de Woortmann (2004), Ribeiro (1995), Barroso (2005), Heredia (1979), Noronha (1986), Little (2002), Schmidt (1976), entre otros, revelan que tales conocimientos son desarrollados de forma co-evolutiva y adecuada a los agroecosistemas... Conocimientos que no son considerados por la escuela, más aún ni siquiera reconocidos.

De manera resumida, en los párrafos anteriores intentamos mostrar el enorme conocimiento indígena a través de declaraciones de viajeros a inicios de la colonización y de diversos estudiosos que contribuyen cada vez más en la identificación de los conocimientos de los pueblos nativos. Aun hoy es posible encontrar pueblos con una riqueza cultural y un conocimiento de manejo de la floresta que sorprende a los estudiosos. Las actividades productivas que incluyen la agricultura, la pesca, la recolección, la caza y la artesanía, acontecen de acuerdo con cada cultivo y cada ecosistema donde éste pueblo vive.

---

<sup>21</sup> El guaraná (*Paullinia cupana*, *Paulinia sorbilis*) es una planta nativa de la Amazonía, cultivada hace siglos por las etnias indígenas, que transmitieron su uso como bebida preparada por infusión de las semillas tostadas y descascaradas. Cuando se ingiere atenúa la sed, el hambre, el cansancio y es curativa de algunas enfermedades. En sus semillas se encuentra uno de los más altos contenidos de cafeína natural (0,6 – 6,2 por ciento), tres veces mayor que en el café, además de *teofilina* y *teobromina*. De acuerdo con investigaciones realizadas, su valor terapéutico es elevado y sus propiedades medicinales son: antitérmica, antineurálgica, antidiarreica, estimulante, analgésico y antigripal.

De manera general, las unidades de producción son étnicas y locales. La mayoría de las veces con carácter familiar, formadas por grupos de parientes. Una característica es que no todos pueden desempeñar los mismos papeles y actividades en la comunidad, existiendo una distribución claramente sexual en la distribución del trabajo. Generalmente los hombres son responsables por la tumba y quema y las mujeres por la siembra y cosecha. El proceso de aprendizaje de los pueblos tradicionales depende de la forma históricamente construida de su cultura, en la perspectiva de edificación del mundo. Cada cultura tiene sus explicaciones y sus peculiaridades y es a través de éstas construcciones que se procesa la educación como socialización de los individuos en cada cultura. En la óptica de los pueblos tradicionales, cuya organización está centrada en el parentesco, cada individuo tiene sus responsabilidades en la educación, ella es un deber de todos. Porque todos están insertos en una comunidad, en una colectividad, donde los saberes son socializados por sexo y edad.

En esta misma dimensión, todos tienen acceso a la información, hasta porque ella hace parte de las estrategias de sobrevivencia en el cotidiano de las personas, donde no se separa el tiempo de trabajo del tiempo de placer; donde no se acumula porque la cosecha es establecida a partir de las necesidades. La acumulación es ofrecida por y en la naturaleza, a través de su manejo adecuado. Al vivenciar lo cotidiano y siendo éste también tiempo de experimentación, se va ensayando, imitando a aquellos más estimados y admirados. Con eso se crea y desarrollan lógicas y cualidades motoras útiles para la vida. Es a través de mitos<sup>22</sup>, de historias, en una cultura oral, que se establecen una lógica de vida y de explicaciones para el misterio de la vida. Es también en estas historias que se crean y recrean los límites, los tabúes, las restricciones para determinados comportamientos y actitudes. Es a través de estas historias que se transfieren conocimientos, se enseña y se ofrece una lógica de ser y estar en el mundo.

---

<sup>22</sup> Monteiro (2001: 40) entiende “el mito como un símbolo, posee dos atributos ontológicos: positivo y negativo, que se mueven para el exterior a la dependencia de las necesidades humanas aplicables. Su campo de fuerzas, todavía, en la excedencia del mundo espiritual, unos, y limitándose otros, en el mundo sensible, al espacio físico de la locura, donde tiene jurisdicción efectiva”.

Entre los indios, se generó una serie de narrativas mitológicas en “correspondencia a las necesidades espirituales y morales específicas de los vivientes en aquella región, densamente cubierta de floresta virgen. Las poblaciones indígenas, que habitaban ahí, buscaban a través de los mitos unas respuestas a las interrogantes sobre el origen del mundo y de la humanidad, sobre los porqué de los fenómenos climáticos y astrofísicos” (Letizia, 2002: 199).

Ésta en realidad no es una práctica exclusiva o restrictiva a la civilización de los indígenas brasileiros. Toda sociedad establece sus narrativas mitológicas donde buscan explicar lo desconocido utilizando analogías e historias. Creando mitos. En este proceso, se van creando en lo imaginario historias que luego son reproducidas y, en esa reproducción, se van incrementando o retirando puntos o elementos, dependiendo de sus interpretaciones sobre hechos o historias donde sus líderes o héroes vencen ciertas fuerzas de la naturaleza. Ésta es también una forma de educación.

En realidad, el mito tiene diversas finalidades. Una de ellas es apartar lo “curioso” de determinadas áreas. Otra, cuando el recurso es escaso, se crea la leyenda que hace mal o cuyo consumo ofende a los dioses, con eso, consiguen que el consumo de un determinado alimento sea exclusivo solo para una determinada parte de la población. ¿El absolutismo que se contrapone al racionalismo, no sería un juego de ideas donde corrientes distintas luchan para imponer sus intereses? ¿No sería un mito, en la modernidad, pensar que la técnica lo resuelve todo?

A través de estudios realizados desde la etnobiología, etnobotánica, etnozoología, etnopedología y etnoecología, se avanza en el entendido del saber de los pueblos nativos, recuperando conocimientos inimaginables, que nos remite a imaginar lo que fue perdido con la destrucción de tantos pueblos. Son visiones de investigadores reflexionando la realidad percibida por los miembros de las más diversas comunidades. El esfuerzo es aprender los conocimientos relativos a la naturaleza mantenidos por estos pueblos. Es el rescate de saberes milenarios, transmitidos oralmente que se intenta sistematizar, analizar y divulgar. Es de reconocerse que estos estudios

comienzan a ser publicados, a partir de 1960, con más intensidad, gracias a la existencia de diversos pueblos en la floresta, aún no eliminados<sup>23</sup>, y se espera que no lo sean (Ribeiro, 2001).<sup>24</sup>

Se puede recuperar parte de un conocimiento de la convivencia del hombre en los trópicos, sistemáticamente destruido, ignorado o incluso descalificado por el colonizador, durante años. Este conocimiento, este saber, esta forma de transferencia y de construcción, fue ignorado y las primeras escuelas implantadas, cuyos procesos educativos más “sistemáticos” tienen como principio la reproducción de la cosmovisión europea, porque, como son externos, representando otra cultura y, por lo tanto, otra visión del mundo, se puede afirmar que el esfuerzo fue en la dirección de una aculturación, ya que como defiende Saviani (2004: 123) “en el caso de la educación instaurada en el ámbito del proceso de colonización se trata, evidentemente de aculturación ya que las tradiciones y costumbres que se busca inculcar transcurren en un dinamismo externo, es decir, que va del medio cultural del colonizador para la situación objeto de colonización”.

Resulta evidente la relación entre educación, cultura, ideología y consciencia. “Para explicar esta relación comenzamos por considerar que la educación, principalmente la escolar, actúa con significados [conocimientos, símbolos, valores, visiones del mundo]” (Weigel, 2000: 47). Ahora, la cultura indígena es compleja, tiene su ideología y consciencia, “su gran diferencial, que escapa de la regla general de todas las otras, es la no existencia de desniveles económicos” (Villas Bôas, 2000: 25). Son partes de la naturaleza, cuya simbología expresan por otras representaciones, también, buscan a

---

<sup>23</sup> Fray dominicano Bartolomé de las Casas, escribió un testimonio implacable de la injusticia y barbarie de los conquistadores contra los nativos en *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, publicado por vez primera en 1552. En este libro se tiene como tema general las violencias y atrocidades consumadas por los conquistadores, con sus distintas modalidades, como es “el cuadro de las crueldades cometidas en la isla Española, con las mujeres, viejos y niños descuartizados y hechos pedazos, las criaturas estrelladas contra las peñas o tiradas al agua, los hombres abiertos por medio, decapitados, destripados, quemados vivos o entregados a perros bravos. En otros casos, se trata de matanzas colectivas con exterminio total o selectivo de las poblaciones” (Bartolomé de las Casas, 2003: 37).

<sup>24</sup> La Amazonía es el último reducto del 60 por ciento de las tribus indígenas actualmente existentes en Brasil.

través de los símbolos concretizar lo abstracto. A través del entendimiento que el sol es símbolo de la vida, el agua es símbolo de la purificación, los pueblos indígenas presentan también su representación material de lo imaginado, como hacemos nosotros (por ejemplo, relacionando la paloma blanca como símbolo de la paz; o los cinco aros entrelazados de colores diferentes, como símbolo de las olimpiadas; la bandera, símbolo de determinado país; la balanza, símbolo de la justicia; entre muchos otros).

En realidad, el símbolo es nuestra capacidad de atribuir significado. Significado que es expresado por la cultura y por la interpretación que se ofrece. Por tanto, cada pueblo puede tener sus símbolos, porque las comprensiones o significados son distintos. No es una cuestión de estar, o de ser cierto o falso. Como construcción social, los símbolos son fruto de este imaginario que entiende y atribuye significado a determinado hecho, acción, evento o fenómeno. Estos conjuntos de símbolos constituyen una cultura y, al mismo tiempo, esta cultura expresa significado, es decir, crea símbolos. La escuela reproduce y trabaja estos símbolos, por eso, la escuela del indio se constituye de varios procesos educativos, en la medida en que prevalece un entendimiento de la existencia de heterogeneidad y complejidad de la naturaleza, de los actores y sus prácticas, en su dimensión de temor y de relación de poder existentes. Establece la relación entre mito y magia. Entre lo simbólico y lo diabólico. Entre lo material y lo inmaterial. Entre lo real y lo imaginario. Por eso, la educación indígena es también y, esencialmente, ecológica.

## **2.2 El proceso civilizatorio o la educación de los colonizadores**

El modelo productivo y de relación con la naturaleza establecida, dentro de una visión e incluso dentro de una tecnología existente, fue utilizado por los colonizadores, que se fueron adaptando a los alimentos y que fueron reproduciendo las técnicas empleadas por los autóctonos. Se pueden identificar dos grandes tendencias, Por un lado, el uso y transformación del conocimiento de los nativos mediante formas que permitían ampliar sus lucros. Al mismo tiempo se percibía otra tendencia, las enormes diferencias de comprensión del mundo. Éstas diferencias, aun no siendo aceptadas, se buscaba

modificarlas, transformando una economía de reciprocidad, una economía ecológica, en una economía mercantil.

En la percepción y comprensión de la naturaleza como simple abastecedora de materias primas que podían explotarse. Estas diferencias apuntaban para una tarea y exigían un amplio trabajo “civilizatorio”. Los colonizadores, para imponer su modo de vida y su forma de relacionarse con la naturaleza, explotándola y viéndola como abastecedora de bienes y de riquezas para ser usufructuadas en las cortes europeas, utilizaban indistintamente las armas y la fe, lo objetivo y lo subjetivo. Lo real y lo imaginario. Lo diabólico y lo divino. En síntesis, la educación y la escuela.

Es importante destacar cuál es la concepción (para esa época) de Portugal y cuáles los valores e ideas que prevalecían en una perspectiva de una propuesta de desarrollo. Tavares de Miranda (1978) entiende que “a partir del siglo XVI, por motivos que son hoy ‘de la fe y del imperio’, cuando Europa ingresa, por la ruptura de la concepción del mundo medieval, anclado en el humanismo del renacimiento y del descubrimiento de las ciencias positivas, de las técnicas, al mismo tiempo que vemos a Europa orientada al espíritu crítico e individualista, por la afirmación de un nuevo hombre centrado en la naturaleza y, en el plano espiritual, la afirmación de libertad de pensamiento y de la autonomía religiosa, contra la autoridad de la iglesia, Portugal se coloca en el movimiento de la Contrarreforma, preservando su fe. Empeño éste, unidos, el de la fe a conservar y a expandir, que moverá Portugal a las obras de colonización”. Continúa, “España y Portugal, principalmente, se aíslan en el movimiento que se procesa en Europa, en la ciencia y en la filosofía, marcadas por métodos experimentales y la positividad de hechos científicos, por un saber de la naturaleza y nuevas interrogantes sobre el poder del hombre, el hombre libre, el hombre culto, el hombre creador. Portugal se conserva preso a un humanismo literario y, en el plano filosófico sus estudios se orientaban a comentarios de textos de autoridades del pasado, sin sus inseguridades y riesgos de un pensar original” (Tavares de Miranda, 1978: 14).

El cuadro descrito permeaba en la corte y en las ideas de los dirigentes. Al materializarse en una política de colonización, trae incluido de forma explícita estas contradicciones y reafirma una perspectiva de privilegiar el comercio, una tierra productora de bienes, oro, plata, productos naturales, una fe ortodoxa, una visión atrasada y retrograda que se presenta errónea en el largo plazo, inclusive para los portugueses. A este extractivismo se suma el compromiso de la difusión de la fe. Difusión fuera de una realidad local, lo que acarrea pérdida de identidad, para no imitar formas culturales extrañas, trasplantadas de la metrópoli. Para eso recurren al apoyo de diversas órdenes religiosas, como los jesuitas, franciscanos (que en 1538 fundaron la primera escuela en Brasil, en Santa Catarina), benedictinos, carmelitas, mercedarios, oratorianos, entre otros. Pero es importante subrayar la importancia de la Compañía de Jesús<sup>25</sup>. Una motivación de esta congregación, fue oponerse y trabajar en la evangelización en función de la Reforma Protestante y en la expansión del luteranismo en Europa. Son los paladines de la contrarreforma. Son ellos, los convocados para contribuir en el proceso civilizatorio de pueblos autóctonos. Pueblos que tenían dioses, economías, formas de transmisión de conocimientos, organización social... diferentes y, por tanto, precisaban ser “civilizados”.

Es la lucha de poder y de sumisión, de implantación de una colonia para responder y atender a las exigencias de la corte. El primer embate es cultural. Es a través de acciones culturales, vía la escuela, trabajo, mitos, comportamientos y otras formas de lo cotidiano que se intenta subyugar y suplantar la civilización de los autóctonos que aquí vivían. En esta perspectiva, las reducciones y las misiones, son formas ampliamente utilizadas en la “civilización de los barbaros” por los jesuitas.

Saviani (2004) defiende el entendimiento de la educación como un camino donde los pueblos se construyen a sí mismos, en sus variados significados. Así, para cada pueblo, se precisa de una educación entendida como proceso en construcción de sus identidades. En nuestro caso, existe un intento de trasplante de una cultura europea,

---

<sup>25</sup> Compañía de Jesús que había sido recientemente fundada por Ignacio de Loyola y un pequeño grupo de discípulos, en la capilla de Montmartre, París, en 1534, con objetivos catequísticos

para una cultura aún en construcción, por tanto, no definitiva y que marca profundamente la cultura y la historia del pueblo brasileiro. Historia y cultura del pueblo brasileiro que concebimos en la presente investigación como una mezcla de razas, que se entrelazan y se constituyen a partir de contribuciones de las más variadas, sea en simbología, en tecnología o inclusive en costumbres y hábitos.

Los primeros jesuitas llegaron a territorio brasileiro inicialmente en 1540 con la llegada de Francisco Xavier y, en marzo de 1549 llegaron otros seis jesuitas acompañando al primer Gobernador General Tomé de Souza. La presencia de estos jesuitas tenía un doble objetivo, catequizar a los nativos y estructurar la escuela para la elite europea que acá prestaba sus servicios para la Corona. Vale resaltar que este hecho marca un cambio significativo en la política de colonización. Liderados por el Padre Manuel de Nobrega, 15 días después de su llegada, los jesuitas edificaron una escuela elemental brasileira en Salvador.

En el período de 1570 a 1759, es marcada por la organización de la educación teniendo como base el *Ratio atque Instituto Studiorum*, llamado abreviadamente como *Ratio Studiorum*. Alteración que trae importantes modificaciones en la concepción pedagógica, al adoptar como principios las ideas defendidas por Tomás de Aquino en su *summa theologiae*. Nos alerta Saviani (2004), “el plano contenido en el *Ratio* era de carácter universalista y elitista”. Excluía a los indígenas y se destinaban a los hijos de los colonos; enfatizaba el estudio de humanidades.

Los que pretendían seguir las profesiones liberales salían a estudiar en Europa, en la Universidad de Coimbra, Portugal<sup>26</sup>, la más famosa en el campo de las ciencias jurídicas y teológicas, o bien, en la Universidad de Montpellier, Francia, la más solicitada en el área de la medicina. Con todo, existen controversias sobre la calidad de enseñanza en la Universidad de Coimbra durante la época administrada por los

---

<sup>26</sup> Durante el reinado de João III, la Universidad de Coimbra fue entregada a los jesuitas, quienes asumen el liderazgo del movimiento de la Contra-reforma, reafirmando la idoneidad moral en detrimento del saber, reafirmando una austeridad para combatir la flojera de la vida ético social y al clima de facilidades, aparatos y lujos, que la época de los descubrimientos propugnaba (Tavares de Miranda, 1978: 15).

jesuitas. Gauer (2004: 146) no sólo señala “el atraso de la enseñanza”, sino también relaciona el efecto de estas actividades en el proceso de formación de la nación brasileira.

Pombal, influenciado por el iluminismo, pensaba en volver a erigir el Portugal de la decadencia que se encontraba frente a otras potencias europeas de la época. Suprimió el sistema de capitanías hereditarias, eleva Brasil a categoría de virreinato y transfiere la capital de Salvador para Rio de Janeiro. Con esta decisión arbitraria, y que significa una ruptura en la política establecida entre el Estado y la Iglesia, resulta la expulsión de la orden jesuita en Brasil. Fueron 509 jesuitas que tuvieron que abandonar sus escuelas, sus aldeas, haciendas e iglesias (124 jesuitas de Bahía, 53 de Pernambuco, 199 de Rio de Janeiro y 133 de Pará). Sin embargo, una estructura organizada de forma única, monolítica, donde la disciplina y el empeño en el cumplimiento de una propuesta filosófica y operacional ordenada por el *Ratio Studiorum* lanzó raíces muy profundas, influenciando y formando consciencias así como estableciendo patrones de comportamiento y costumbres en toda la colonia y en Portugal. Fue un largo período doctrinario teniendo la moral como elementos decisivos en la formación del imaginario de las personas, transfiriendo explicaciones de la vida para lo mágico. Leyendas, mitos y magias de los nativos fueron sustituidas por una simbología y alegoría cristiana, absolutista y obscurantista.

El desafío fue proponer un modelo educacional que sustituyera el modelo de educación tradicional de la propuesta y acción de los jesuitas. La propuesta fue de “aulas o clases reales”. Pasan al Estado la responsabilidad de la educación, tornándola laica, estimulando el progreso científico y la difusión del saber. Las “aulas reales” deberían ser ofrecidas por profesores contratados por el Estado<sup>27</sup>, para ofrecer clases donde se enseñe a leer, hacer cuentas y escribir, es decir, introducir a los jóvenes en las primeras letras. Esta etapa significaba los *estudios menores*. Estos estudios tenían una segunda

---

<sup>27</sup> En Recife fue el primer concurso para profesores públicos realizado en Brasil, “el 20 de marzo de 1760. En el mismo año, el 7 de mayo, se realizaron los primeros exámenes de profesores reales de Gramática Latina en Rio de Janeiro. Mientras tanto, en 1765 aún no se nombraba ningún profesor público en Brasil, a pesar de que los concursos ya se hubiesen realizado” (Levy Cardoso, 2004: 182).

etapa, cuya estadía era la secundaria y se destinaba a la enseñanza de las humanidades.

Varios ensayos para implantar una “nueva educación” son realizados por el gobierno, teniendo para ello como principal punto de apoyo a los religiosos. Es de resaltarse la creación del Seminario de Olinda en 1798, por iniciativa del obispo Don José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho. Este centro de enseñanza, que para algunos fue una de las más importantes y avanzadas propuestas pedagógicas brasileiras, en el tránsito del siglo XVIII para el XIX, se volvió centro de difusión de ideas liberales, dando especial énfasis al estudio de las matemáticas y de las ciencias naturales. “Ese modelo de mentalidad conquistadora frente a la naturaleza, de elogio incondicional del avance tecnológico, marcó profundamente el pensamiento iluminista” (Pádua, 2002: 50).

El desempeño del Seminario de Olinda cobra gran importancia en la vida de Pernambuco, pues “paralelamente a las aulas reales, los estudios se continuaron ofreciendo en los seminarios de las órdenes religiosas” (Piletti, 2003: 138). Es en éste espacio donde surge todo un movimiento por la independencia y la instauración de la República, e incluso, un centro de divulgación y formación de una doctrina liberal. Sus alumnos, padres de familia y curas participaron de varios movimientos revolucionarios, como la revolución pernambucana de 1817 y la Confederación del Ecuador, de 1824.<sup>28</sup>

El Seminario de Olinda constituye pues una experiencia nueva, en la perspectiva pedagógica, mediante “nuevas materias y nueva organización, comprendiendo una

---

<sup>28</sup> La revolución pernambucana de 1817 tuvo una amplitud nacional significativa y tenía como motivación entre otros, una insatisfacción con el aumento constante de encargos y tributos recogidos para mantener la Corona, sus guerras y su aparato burocrático; el descontento en relación a las nominaciones, privilegiando los portugueses en detrimento a los brasileiros, incluso siendo éstos de la elite y descendientes directos de los portugueses, algunos con estudios en Europa. Por eso, el sentimiento anti-portugués fue grande y permaneció incluso después de sofocado el movimiento. Los revoltosos tomaron Recife, implantaron un gobierno que proclamaba la República, reconocen la igualdad de derechos y la tolerancia religiosa.

En 1824, tiene lugar una nueva revuelta. Ahora contestan la constitución de 1822 promulgada por el emperador Don Pedro I, hay distintos actores y motivaciones comunes en los dos movimientos. La presencia de actores ligados con el Seminario de Olinda es uno de ellos. Para mayores detalles puede verse Santos (2006), Albuquerque (2009), Mello (2004), Costa Porto (1974), Muniz Tavares (1969), Correia de Andrade (1995) y Leite (1988).

graduación en la enseñanza y una división de trabajos de alumnos, distribuidos en clases. En este Seminario se educaron no sólo los que se destinaban al sacerdocio, sino también a otras carreras y, al lado del latín, del griego, de la retórica y la poética, de la historia eclesiástica, de la filosofía, de la teología, estaban las ciencias: física, química, mineralogía, botánica y diseño, además de geografía, de la cronología y de las matemáticas...” (Tavares de Miranda, 1978: 39).

Esta acción educativa se extiende con la fundación de una institución para abrigar a las niñas, el “Recogimiento de la Gloria”, en Boa Vista, Recife. Algo bastante innovador para la época. Solamente en 1815, la metrópoli, en Lisboa, tomaría la iniciativa de proporcionar instalaciones de escuelas femeninas. Este ejemplo no se puede generalizar para la enseñanza en Brasil como un todo. El Seminario de Olinda constituyó “el germen de la verdadera escuela secundaria brasileira, no obstante se presente como una excepción brillante y efímera” (Chagas, citado en Vechia, 2005: 80).

Con la llegada de la familia real es cuando efectivamente Portugal descubre Brasil, y Brasil descubre Portugal. Lo primero, porque llegando aquí liberan una serie de cuestiones antes prohibidas, como la creación de cursos superiores, la apertura de los puertos, este último estableciendo un intercambio formal con el resto del mundo, quebrando dependencias y un aislamiento que perjudicaba a la colonia. Es cuando se adoptan diversas políticas públicas de cara al desarrollo de la colonia, ahora sede de la corona portuguesa.

Por su parte, Brasil descubre Portugal en su dimensión relacionada a la urbanidad, a las costumbres, la comida, las rutinas, costos y rituales de la corte. Esta presencia crea por primera vez una perspectiva urbana en el país. Los que vivían en los centros urbanos tenían en su economía y en su cotidiano una relación intrínseca con el campo y con la economía agrícola. Se percibe que la vida en la corte exige “perfeccionamientos” que los latifundistas y más ricos de Brasil no poseían. La corte portuguesa, con su llegada a Brasil, establece negocios y prácticas completamente autónomas en relación al mundo

agrícola. Eran absolutamente ciudadanos. En este período se inicia la diferencia entre lo rural y lo urbano, de lo “educado” y lo “no educado”, entre lo sofisticado y lo rústico.

Quienes llegan, son artistas, funcionarios públicos, nobles que aprecian el ocio y las buenas costumbres, que no tienen un involucramiento directo con el trabajo, principalmente el agrícola. Por contraparte, el aislamiento, la rusticidad y la dureza del trabajo agrícola, hacían que el latifundista tuviese también una vida dura, enfrentando otros vecinos, enfrentando a una naturaleza poco conocida, enfrentando animales salvajes y, de esa manera, creando una situación de vida, en algunos aspectos, próximo a la vida de los que no poseían o tenían pocas tierras, pero vivían en el campo. La corte cambia y estratifica fuertemente las relaciones. Los conflictos son inevitables y los costos para asegurar la corte portuguesa en Brasil, son elevados, con eso se amplían los impuestos y las transferencias de recursos para Rio de Janeiro, sede de la corte. Surgen nuevas revueltas...

Con la proclamación de la “independencia” de Brasil, en relación a Portugal, se crea un nuevo trono, ocupado por don Pedro I. No obstante, no llega a formarse un imperio. Primero, porque la independencia es más un arrebato que un proceso político de organización de la sociedad en busca de nuevos rumbos. Continúan los privilegios para los portugueses, sea en la elección de personas para los diversos cargos de la corona o incluso en lo relativo a la distribución de tierras y oportunidades de negocios en éstas tierras. Los ciudadanos<sup>29</sup> son pocos, y la ciudadanía una quimera. De esta manera, el período imperial se ve marcado por diversas manifestaciones sociales que surgen por todo el país. Constituyen revueltas de las más diversas, algunas con fuertes contenidos libertarios, otras de carácter más local, generalmente en contestación a la violencia y al absolutismo de los latifundistas y autoridades gubernamentales al servicio de éstos. El

---

<sup>29</sup> Es importante entender lo que se denomina como *ciudadanos*. Ellos son pocos. Se constituyen básicamente por los latifundistas, esclavocratas, comerciantes y banqueros, en su gran mayoría, portugueses o hijos directos de ellos. La educación es reducida, elitizada y de cara a una formación de cuadros políticos y administrativos para el Estado, o de formación humanista, en oratorias, retóricas y artes, donde se buscaba el ejercicio de los placeres de la vida y del ocio. Todavía la mayoría de la población es brasileira, india, negra, mestiza y aún compuesta por mujeres y sus hijos “bastardos”. Es decir, una población de excluidos.

emperador crea un Colegio con la pretensión de constituirlo en referente para la educación brasileira.

Creado en 1837, el Colegio Pedro II, se pensaba como el núcleo generador de un modelo de educación para todo el país. Con sus estatutos basados en los liceos franceses, mantenía una orientación enciclopédica y privilegiaba la enseñanza en el área humanística.

Según Vecchia (2005: 84), los estudios del Colegio se organizaron en ocho “grados o series, siendo que el primer año correspondía al octavo grado, el más elemental y, el último al primer grado”. La aprobación del total de materias y cursos daría el derecho al diploma de bachiller en letras, lo que habilitaba para el ingreso en las Academias imperiales sin necesidad de exámenes preparatorios.

Vale destacar la importancia del pensamiento positivista en Brasil y su influencia en la vida del país. Para divulgar y defender sus ideas, se crearon diversas sociedades, siendo la más importante de ellas la Sociedad Positivista de Rio de Janeiro, fundada en 1876, con la participación de diversas personas ligadas al Colegio Pedro II y al movimiento por la proclamación de la República<sup>30</sup>. Este embate ideológico y político, como no podría dejar de ser, se transfiere para la educación, pudiendo constatarse que, en términos ideológicos, en Brasil se nota claramente una división educacional del trabajo. “Mientras establecimientos de enseñanza vinculados a las instituciones religiosas se dedicaron a una educación más humanista, los establecimientos con orientación positivista implementaron una enseñanza de carácter más técnica. En este sentido, en casi todos los estados se percibe que la creación de escuelas técnicas

---

<sup>30</sup> Vale destacar que esta relación de un modelo nacional, que se viene construyendo con apoyo de diversos intelectuales y del gobierno, repite el camino desarrollado por el Seminario de Olinda. Movimientos libertarios, aunque de cuños distintos. Mientras el primero estaba ligado a las ideas del iluminismo, el Pedro II tiene en el positivismo su principal referencia de actuación y de sus intelectuales. Tal vez el ejemplo mayor de ésta afirmación se convierta en el principal símbolo del país, su bandera, donde se encuentra el lema positivista “Orden y Progreso”. Se puede deducir que el progreso depende del orden. El orden, a su vez, para mantenerse precisa excluir retirando de las ciudades a los mestizos, negros, pardos, en otras palabras, aquellos que desentonaban del ideal de progreso de una civilización europea, aún sin ser europea.

estuvo asociada a personas directa o indirectamente ligadas a la ideología positivista (Tambara, 2005: 170).

Uno de los primeros defensores de la enseñanza agrícola fue Carlos Augusto Taunay, que escribió en 1829 el *manual para los agricultores brasileiros*. En lugar de los cursos jurídicos que deben abastecer Brasil de jurisconsultos formados en el antiguo derecho romano y ordenaciones del Reino, tal vez, “hubiera sido mejor que las Cámaras instituyeran cursos agronómicos, donde los hijos de los habitantes más ricos, destinados a ser algún día señores de gran número de esclavos en haciendas e ingenios, se formaran en la noble y benefactora ciencia de la agricultura, base de toda civilización, fuente de toda la riqueza, con especialidad a la brasileira, considerando también a un cierto número de jóvenes de buena índole y aptitud anticipada, pero poco favorecidos de los bienes de fortuna, los cuales serían habilitados para ser excelentes administradores, o para servir las sillas de los mismos cursos u otras idénticas que las provincias, comarcas o villas quisieran instituir” (Taunay, 2001: 282).

En el campo agrícola, esta perspectiva más técnica se manifiesta con el Decreto n° 8319 del 20/10/1910, que disciplina la enseñanza agronómica con sus 591 artículos clasificados en 11 secciones<sup>31</sup>. Se verifica también la consolidación de la influencia de los paulistas en la conducción del país. Principal núcleo de una economía capitalista, esencialmente los cafeticultores, que ya venían substituyendo la mano de obra esclava por estímulos a la inmigración europea, implantando, en las palabras de Mendonça (2005: 316) una “democracia y un liberalismo excluyente”.

Coherentes con las críticas al centralismo monárquico, implantan una federación “basada en la maximización del poder de las oligarquías estatales, [y] viabilizada a través del coronelismo” insatisfechos por la abolición de la esclavitud y por el poder

---

<sup>31</sup> En la misma línea sigue el decreto 12.893 que autoriza el Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio para crear Patronatos agrícolas.

concentrado en la capital del reino a través de los altos impuestos que eran obligados a pagar, aliados a una diminuta influencia en las decisiones de la corte<sup>32</sup>.

### 2.2.1 La modernización conservadora

La década de los años veinte fue marcada por diversos acontecimientos relevantes en el proceso de cambios de las características políticas brasileiras<sup>33</sup>. En esta década ocurrió el Movimiento de los 18 de Forte (1922), la Semana de Arte Moderno (1922), la fundación del Partido Comunista Brasileiro (1922), la Revuelta de tenientes (1924) y la Columna Prestes (1924 a 1927). Además de eso, en lo que respecta a la educación, se realizaron diversas reformas de carácter estatal, como la de Lourenço Filho, en Ceará en 1923; Anísio Teixeira, en Bahía, en 1925; Francisco Campos y Mario Casassanta, en Minas, en 1927; Fernando de Azevedo, en el Distrito Federal (actual Rio de Janeiro), en 1928 y Carneiro Leão, en Pernambuco, en 1928<sup>34</sup>. Tenían como orientación la

---

<sup>32</sup> Vale señalar, además, que el porcentaje de analfabetos en el año de 1900, según el Anuario Estadístico de Brasil del Instituto Nacional de Estadística, era de 75 por ciento. El Código Epitácio Pessoa, de 1901, incluye la lógica entre las materias y retira la biología, la sociología y la moral, acentuando, así, un carácter científico de la educación, coherente con el pensamiento del positivismo que predominaba entonces.

<sup>33</sup> En 1924 surge la “revuelta de los tenientes”, como la manifestación más explícita contra este sistema, que aún derrotado, lanza las bases para un nuevo movimiento en los años 30 e incluso, representa un nuevo papel (el político) para las fuerzas armadas. “Los tenientes presentan un programa de trazos autoritarios y nacionalistas, incorporan el uso de la violencia como instrumento político, aliándose al espíritu arbitrario y ‘purificador’ del ejercito en la defensa y manutención de los regímenes. No es en vano, por cierto, que Coelho denomina el golpe militar de 1964, significativamente, de ‘subtenientes’...” (Mendonça, 2005: 321).

<sup>34</sup> Un estudio de éste período, y de la participación de Antonio Carneiro Leão, fue realizado por Cristina de Araújo en su tesis de maestría, mismo que luego se publicó con el título “La escuela nueva en Pernambuco. Educación y modernidad”, por la Fundación de Cultura de la ciudad de Recife y la Secretaría de Cultura de la Prefectura de Recife el año 2002. En su análisis, la autora considera como revolucionarias las innovaciones para la época, cuando aún prevalecía una economía de base agroexportadora, teniendo como marca pedagógica la escuela nueva, movimiento reconocidamente comprometido con la realidad urbano-industrial. Contundente y defensor de teorías raciales, positivismo y liberalismo que en la época eran extremadamente modernos, este educador enfrenta una sociedad ruralista, conservadora, moralista donde el propio gobernador era un señor de tierras.

La reforma Carneiro Leão fue promulgada por el decreto n° 1239 el 27 de diciembre de 1928 por el gobernador del estado, Estácio de Albuquerque Coimbra. La reforma escolar idealizada por Carneiro Leão busca una escuela eminentemente práctica, orientada para La formación de ciudadanos aptos para el trabajo productivo.

En este trabajo, Cristina Araújo, rehace el camino recorrido por otras personalidades que trabajaron en la educación del estado, citando por ejemplo el trabajo de Ulisses Pernambucano en la dirección de la

propuesta de una escuela nueva, en contrapunto a la escuela convencional existente, permeada por un ideal “pedagógico reconocidamente comprometido con una realidad urbana-industrial” (Araújo, 2002: 15).

Se defendía la educación integral y para eso se requería la existencia de internados donde deberían instalarse laboratorios de prácticas pedagógicas, se recomendaba que debiera estar localizado en el campo, con trabajos manuales, con prioridad para la carpintería, sin olvidar el cultivo de la tierra y la crianza de animales. El trabajo libre, la gimnasia y los deportes también deberían practicarse, así como se defendían las excursiones y acampadas. Respecto a la formación intelectual, se recomienda “preparar el espíritu mediante el cultivo de la capacidad de decidir y la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación y ley. La cultura general se debe asociar a la especialización espontánea que conduce a la formación profesional” (Araújo, 2002: 32).

El problema, que la sociedad brasileira como sociedad de clase basada en el latifundio que concentra y en el monocultivo que posibilita la materia prima para la industria, aun cuando con graves repercusiones en el medioambiente, tenía otra filosofía y otra estructura en la sociedad, remitiendo así, no obstante la lucha de estos pioneros para otra dimensión. No obstante la educación asuma una dimensión esencialmente pública, el capital privado, religioso o no, continua ejerciendo una gran influencia. Incluso con su intensa actuación política consiguen introducir varios conceptos en la Constitución de 1934, con un capítulo entero dedicado a la educación.

---

escuela normal de Pernambuco, con reformas pedagógicas inspiradas en los métodos Montessori y Froebel. Dos acontecimientos se pueden destacar durante este proceso, anotados por la autora, el primero es que Antonio Carneiro Leão forma parte de lo que se denominó la Escuela de Recife, producto del positivismo aplicado en el derecho, es básicamente una llamada en dirección al ser, a lo socialmente positivo. Una reacción a la visión idealizada de la sociedad y del derecho. El conocimiento jurídico-científico debería dejar de ocuparse con lo que no existe (aun cuando deba existir) y pasar a ocuparse con lo que de facto existe. Con el acontecer social. Carneiro Leão sucedió a John Dewey en el Instituto de Francia. Su pensamiento, fuertemente inspirado en el positivismo, por el evolucionismo y por las teorías raciales, llegadas de Europa desde la segunda mitad del siglo XIX, se suma la crisis de 1929, con la caída de la bolsa de Nueva York y la consecuentemente caída en el precio del azúcar en el mercado internacional. Tal vez este acontecimiento explique la posibilidad de Carneiro Leão para proponer e intentar la reforma moderna para la época, y que reflejó una serie de otros intentos modernizantes ocurridos a lo largo de los años en Pernambuco.

Surge en este período el movimiento denominado como “ruralismo pedagógico” como una primera iniciativa de defensa de una educación en el campo, una vez que el éxodo rural era grande y constante y había la preocupación de la oferta de escuelas para preparar mano de obra e incluso para la enseñanza de las primeras letras, “se sorprende una amplia campaña y una multiplicidad de realizaciones, configurando un nuevo momento significativo: el del entusiasmo por la educación. Son ideas, planes y soluciones ofrecidas. Se trata de movimiento por la *‘republicanización de la República’*, por la difusión del proceso educacional, movimiento típicamente estatal de matiz nacionalista y principalmente orientado para la escuela primaria, para la escuela popular” (Nagle, 1997: 262).

Este fervor nacionalista se traduce en la constitución de asociaciones y ligas nacionalistas que combaten el extranjerismo en Brasil y refuerzan cada vez más campañas orientadas para la construcción de una identidad nacional, sugiriendo la educación popular como una de las estrategias. Evidentemente, estas discusiones son de carácter poco prácticas, una vez que sin cambios estructurales no se podría resolver los graves problemas nacionales. Románticos, no profundizan el análisis de la estructura social, política y económica, depositando en la educación la solución de todos los males, como si ésta no reflejase los intereses hegemónicos de la sociedad. No obstante si no resuelve los problemas brasileiros, este movimiento contribuyó para que ésta discusión fuese para la calle, siendo discutido por intelectuales, artistas y por la prensa de la época. Que este tema salga de las discusiones en el congreso y gane otros espacios, constituye en sí una victoria.

De estos nuevos profesionales surgen publicaciones relacionadas con la educación, como la “biblioteca de educación y la colección pedagógica”. Publicaciones que, en calidad y cantidad, reflejan el papel de la educación y su importancia en un proceso de modernización de la sociedad. En esta perspectiva de modernización y de refuerzo a la construcción de la identidad nacional, ocurre la semana de arte moderno en São Paulo y el movimiento regionalista, liderado por Gilberto Freire en Pernambuco. Este

movimiento se puede sintetizar por la afirmación atribuida a Freyre que “el único modo de ser nacional en Brasil es ser primero regional. Guardadas las debidas proporciones, es justamente a una conclusión semejante que llegaron los modernistas a partir de la segunda fase del movimiento cuando se dieron cuenta que la única manera de ser universal es ser antes nacional” (Oliveira, 2003: 212)

Durante la Primera República y con la Constitución de 1891, prevalece la división que fue “definida por el hecho adicional de 1834, según el cual compete a la Unión fijar los patrones de la escuela secundaria y superior, en cuanto los de primaria y técnico-profesional competen a los Estados (competencia privativa). Esta es una de las razones mantenedoras del llamado ‘dualismo’ del sistema escolar brasileiro, que se traducen, muchas veces, en la contraposición entre las escuelas de la ‘elite’ –secundaria y superior- y las escuelas del pueblo –primaria y técnico profesional-” (Nagle, 1997: 266).

A partir ya de los años 20, y más precisamente a partir de los años 30, se percibe una demanda social fuerte por la educación. Se pueden destacar dos aspectos: el crecimiento demográfico y la urbanización, ambos se suman a la decisión política de Getulio Vargas y (como es posible percibir en la constitución de 1934) es fuertemente orientada para lo urbano, para el sector industrial y con eso disminuye la fuerza y la influencia del latifundio en la toma de decisiones que afectaban la modernización brasileira. Romanelli (2006: 15) destaca que la “expansión de la enseñanza, a pesar de importante, resultó deficiente, tanto en su aspecto cuantitativo como en su aspecto estructural” y, complementa “se manifestó una inadecuación entre el sistema educacional, de una parte, y de otro lado, la expansión económica y los cambios socioculturales por los que pasaba la sociedad brasileira”. Inadecuación que define el desfase entre educación y el desarrollo brasileiro después de 1930.

Con el golpe militar de 1930 y en su proyecto de modernización, se aprueba lo que se denominó como reforma Francisco Campos, con los decretos señalados en el cuadro 2.1. Después, se promulgaron dos Constituciones, la de 1934 y la de 1937, donde se reafirma que la educación es un deber del Estado y un derecho de todos. Aun cuando

en la Constitución de 1937 se haya retirado que “la educación es un derecho de todos”, en ésta se enfatiza la enseñanza pre-vocacional y la enseñanza profesional. En 1942, la reforma Capanema, estructura la enseñanza profesional, a través de decretos (ver cuadro 2.1).

Un aspecto a destacar es que esta enseñanza industrial y comercial se organiza en todo el país y es dirigida por la industria y el comercio, con recursos recibidos por el gobierno y traspasados a éstas instituciones. El mecanismo es simple, sobre la hoja de pago de la industria y del comercio, respectivamente es introducido una alícuota obligando el recogimiento de esta tasa, responsable de la manutención del sistema de enseñanza industrial y comercial.

Cuadro 2.1. Decretos de la reforma educacional

<b>Decreto (*)</b>	<b>Objetivo</b>
19850/31	Crea el Consejo Nacional de Educación
19851/31	Organiza y define las normas de enseñanza superior
18852/31	Organiza la universidad de Rio de Janeiro
19890/31	Dispone sobre la organización de la enseñanza secundaria
20158/31	Organiza la enseñanza comercial
21241/31	Reformula la enseñanza media en el país
22338/33	Reformula el Ministerio de Agricultura, creando tres direcciones generales: Agricultura, Investigación Científica, e Industria rural
22935/33	Añade una nueva dirección general en el Ministerio de Agricultura, la de Enseñanza Agronómica
4048/42	Crea el SENAI
4073/42	Reglamenta la enseñanza industrial, mediante la Ley orgánica de la enseñanza industrial
4244/42	Promulga la Ley orgánica de la enseñanza secundaria
6141/42	Reglamenta la enseñanza comercial
9613/45	Establece la Ley Orgánica de la Enseñanza Agrícola
8621 y 8622/46	Crean el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC)

(\*) El numeral primero refiere al Número de decreto, mientras que el que se encuentra después de la diagonal refiere al año en que se publica dicho decreto

Fuente: elaboración propia a partir de archivos en la biblioteca del Senado Brasileiro

También por ello se destaca la importancia de los aspectos estructurales y el papel del latifundio en esta caminata. Porque, el cambio de fuerzas políticas en el comando de la nación no consigue efectivamente cambiar de rumbo. Transforma, ajusta, pero no cambia, es por eso que continúa la dependencia, el latifundio y el monocultivo. Por eso que nuestro sistema de enseñanza tiende a continuar desfasado. La misma Romanelli (2006), al explicar la evolución de nuestro sistema de enseñanza brasileiro, las luchas de poder y las estrategias adoptadas para el desarrollo, sugiere dividir en tres etapas este proceso (cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Etapas del proceso educacional en Brasil, según Romanelli (2006)

Fase	Período	Observaciones
Primera	1930-1937	<p>Marca la actuación del gobierno provisional y las luchas ideológicas sobre la forma que debería asumir el régimen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en el campo político y en el sector económico, para salir de la catástrofe financiera</li> <li>- en el sector educativo, las reformas emprendidas por Francisco Campos, paralelamente a la lucha ideológica irrupida entre 'pioneros' y conservadores</li> </ul>
Segunda	1937-1946	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implanta un populismo en Brasil, por el liderazgo de Getulio Vargas y a ejemplo de otros países de América Latina</li> <li>- Una aparente ruptura con el latifundio, fundamentalmente en su forma de relación del poder con el sistema agrario, que no pierde poder pero pierde espacio con la creciente influencia de la industria y del surgimiento del obrerismo; y el establecimiento de una legislación del trabajo, donde se reconocen derechos de los trabajadores y la necesidad de nuevas inversiones a través del Estado</li> <li>- <i>Manifiesto de los Pioneros de la Educación</i>, que sirve de principios para la reforma coordinada por Francisco Campo</li> <li>- Régimen autoritario del Estado nuevo, así como por la creciente participación americana en el proceso de modernización brasileira</li> <li>- La educación es percibida cada vez más como factor importante de desarrollo, pero eso de forma aun inconsistente.</li> </ul>
Tercera	1946-1961	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se vota la Ley 4.024 que fija las directrices y bases de la educación brasileira. Ley que, no obstante ser fruto de amplias movilizaciones, al ser votada prevaleció la mayoría de las veces el punto de vista de los conservadores, estableciendo límites en la expansión de la enseñanza mediante la presencia de artículos que creaban cierta rigidez, inelasticidad, selectividad y discriminación</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Romanelli (2006).

Así, la escuela continua orientada a preparar para la enseñanza superior; se mantienen separadas las funciones entre la obligatoriedad de la enseñanza primaria para los municipios, mientras que la enseñanza profesional y superior competen a la esfera

federal, área donde los embates entre conservadores y modernos se desarrolla de manera más tenue. El poder está localizado en el municipio y es ahí donde prepondera la influencia de los conservadores, principalmente en el medio rural.

El período comprendido entre 1946 y 1964 se caracteriza por inmensas articulaciones sociales, con la creación de las ligas campesinas, de sindicatos urbanos que se viabilizan por la implantación en el país de industrias (pesadas y ligeras). Es también en este período que una serie de acuerdos entre el gobierno americano y brasileiro, señalan para una actuación efectiva de los norteamericanos en la agricultura, salud y educación, presionados por la guerra fría instalada y por la victoriosa revolución cubana.

Algunos gobiernos más comprometidos con causas populares inician un amplio esfuerzo de oferta de escuelas públicas de manera masiva para todos, cumpliendo así lo que venía siendo la intención de muchos y que fundamentaba los discursos e incluso las constituciones brasileiras, no obstante, que no salían del papel y se caracterizaban más como meras intenciones sin el efectivo compromiso de colocar en prácticas lo establecido constitucionalmente. Con la presión social, en este período los gobiernos comienzan a efectivamente viabilizar la escuela pública para todos.

La implantación de un régimen de fuerza, en 1964, impide, por las armas, los movimientos sociales y reafirma el carácter conservador del modelo de desarrollo brasileiro. Las reformas estructurales exigidas a lo largo de los años siguen postergándose y consideradas prescindibles, reafirmando el proceso de exclusión de la mayoría de la población. La educación es severamente golpeada en esa intervención armada. La alfabetización conducida por Paulo Freire, que influenció movimientos como el Movimiento de Educación de Base (MEB), creado y organizado por la Confederación Nacional de Obispos de Brasil; el Movimiento de Cultura Popular (MCP) ligado a la Prefectura de Recife; los Centros Populares de Cultura (CPC's), organizados por la Unión Nacional de Estudiantes (UNE); entre otros, con una característica común, todos conscientes de que 50 por ciento de la población brasileira estaban excluidos de la vida

política nacional porque, analfabetas, necesitaban mediante la educación de adultos ser rescatados, lo que implicaba el desarrollo de procesos educativos como instrumentos de acción política orientada para la mayoría de la población. Luego, el movimiento militar se direcciona a las actividades de alfabetización de adultos para la Cruzada ABC, de carácter evangélico, que ya actuaba en el país, con apoyo de prácticas y orientaciones de los Estados Unidos.

Los militares crean el Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL), que busca enseñar a “escribir el nombre”. Este organismo, “funcionando como una estructura paralela y autónoma en relación al Ministerio de Educación, reedita una campaña de ámbito nacional llamando a la población a hacer su parte” (Soares y Galvão, 2005: 270). Posteriormente, el MOBRAL fue substituido por la Fundación Educar, creada en 1985, ligada al Ministerio de Educación que, contradictoriamente fue extinta por decisión del presidente de la República (en la época de Collor de Melo) en 1990, el año internacional de la alfabetización.

La alfabetización de adultos en Brasil “se organizó en un formato de campaña. Fueron acciones emergentes que, sin considerar la educación como un proceso que exige tiempo y maduración, primordialmente buscaron disminuir las estadísticas del analfabetismo. En ese sentido, muchas acciones se realizaron sobre la marca de la improvisación, del voluntariado, de la transposición de métodos y materiales didácticos de la escuela para niños para la escuela de adultos. El acceso a la lectura y escritura deja de ser visto, por lo tanto, como un derecho, para ser considerado como una acción emergente, algunas veces misionaria y caritativa” (Soares y Galvão, 2005: 273).

En 1971 se aprobó una nueva reforma para la educación brasileira, que orienta la educación para responder a las demandas del mercado, con el objetivo orientado hacia un modelo empresarial, instituyendo un vestíbulo clasificador para la enseñanza superior. Así, se favoreció el surgimiento de diversas facultades particulares y la estructura de la enseñanza quedó definida como: 1º grado con ocho años, dedicada a la educación general y; el 2º grado con tres o cuatro años, para la orientación

profesionalizante. Esta reforma adopta tres ejes definidos en el acuerdo *Mec-Usaid*, siendo: educación y desarrollo; educación y seguridad y; educación y comunidad.

Aún en un régimen dictatorial, esta reforma provocó innumerables contestaciones, sea por la poca discusión establecida, sea por la propia propuesta en sí. Marilena Chuí (1997), analizando la reforma, afirma: “conocimiento, según la forma, no es más que el espejo ordenado de lo real, trayendo a nuestra conciencia la imagen de un mundo unitario y sin tensiones. Bajo el empirismo grosero y una visión grotesca del saber, se esconde en la reforma una concepción burocrática de la razón y de la sociedad. La paz racional y la paz social sustentan una reforma de la enseñanza que es la exaltación de la “razón burocrática”, es decir, la destrucción de la reflexión crítica en nombre de una racionalidad reducida a la integración y ordenación”.

Los cambios en la sociedad y en la estructura productiva fueron interrumpidos bruscamente por las armas, mediante el golpe militar, retomando, en la perspectiva de “modernización”, los puntos centrales del “desarrollo brasileiro”. Entre ellos, la vigencia del latifundio y del monocultivo, la negación del ejercicio y derechos del ciudadano, es decir, la vigencia de la esclavitud y predominio del capital privado. Estos puntos, algunos de ellos renombrados y redefinidos, pero manteniendo esencialmente sus características, fueron favorecidos y fortalecidos en esta propuesta de “desarrollo”, asumiendo el gobierno el papel de inversor en áreas de interés del capital, como las comunicaciones, infraestructura, apertura del mercado y ampliación de la dependencia externa de nuestra economía. Se amplían la concentración de la renta. Se tecnifica la agricultura, expulsando del campo a millares de personas y ampliando el monocultivo en nombre de la producción de mercancías para exportación. Se amplía la concentración urbana. Se amplía la exclusión. Se reafirma el carácter periférico de nuestro país, dentro de un discurso de la necesidad de su inserción en la economía mundial.

De nuevo se sale a las calles, se lucha por la democratización política. El régimen autoritario pierde fuerza y respaldo en la sociedad, en parte por haber cumplido ya su

papel de ampliar infraestructura, principalmente de comunicaciones, exigencia para la efectiva internacionalización de la economía; pero en parte también por el cansancio y luchas internas de aquellos que apoyaban el régimen militar. Finalmente, en 1985 se elige un nuevo presidente de la República, todavía mediante voto directo; en 1988 se promulga una constitución y en 1996 una nueva Ley de directrices y bases de la educación (Ley 9.394). Dicha Ley, en su artículo primero dice “la educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales”.

La Constitución brasileira de 1988, resultado de un amplio esfuerzo de movilizaciones de diversos segmentos de la sociedad, presentó avances en relación a los derechos civiles, como el voto para los analfabetas y menores de 18 años, pero mayores de 16. Establece que la tierra debe tener una función social, lo que permitía suponer una mayor agilidad en un necesario proceso de reforma agraria. Señala al racismo como un crimen inafianzable e imprescriptible, sujeto a pena de reclusión. Garantiza también a los indígenas el derecho a sus posesiones, mediante un proceso de demarcación de sus tierras; mientras que define a la educación como un derecho del ciudadano (Art. 6) y un deber del Estado (Art. 205) (Senado Federal, 1988).

Según Zanetti (1997), la estructura fragmentaria presentada por la Ley 9.394/96 inviabiliza la idea del Sistema Nacional de Educación, pues en ella las directrices no se contemplan, la articulación y la coordinación entre los Sistemas de Enseñanza (que serían ejercidas por el Consejo Nacional de Educación, en tanto órgano normativo, y por el Ministerio como órgano ejecutivo de coordinación) quedan restringidas al poder ejecutivo, imposibilitando la participación de segmentos organizados de la sociedad civil. Además de eso, la educación de jóvenes y adultos, la educación profesional, la educación infantil y la educación especial reciben un trato desarticulado de la educación regular común.

Continuando su análisis, el mismo Zanetti (1997) informa que el Banco Mundial recomienda solucionar los problemas educacionales brasileiros, mediante acciones como: a) proveer libros didácticos y otros materiales de enseñanza; b) mejorar las habilidades de los profesores en técnicas de aula de clases. Capacitándolos en aula y a distancia, prevén evaluar la eficacia de esta capacitación considerando el cambio de comportamientos de los profesores en técnicas de aula; c) elevar la capacidad gerencial sectorial, fortaleciendo los sistemas de evaluación e información.

Estas tres acciones constituyen componentes de todos los proyectos financiados por el Banco y, aparecen, también, en la Planeación Político-Estratégica del MEC, lo que nos lleva a inferir sobre las respuestas que el gobierno brasileiro otorga a las políticas establecidas por el Banco Mundial y no a los análisis y propuestas que los profesionales de la educación hacen, pautadas en las demandas reales de la educación brasilera. Finalmente, en el artículo 28 de la LBD (relacionado con la oferta de educación básica para la población rural), se establece que los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente:

- I. Contenidos curriculares y metodologías apropiadas para las reales necesidades e intereses de los alumnos de la zona rural;
- II. Organización escolar propia, incluyendo adecuación del calendario escolar para las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas;
- III. Adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural.

Dispone así una vez más, de legislación donde se definen medidas de adecuación de la escuela y la vida del campo. ¿Esto significa, como otras veces, la existencia de leyes que no salen del papel? ¿Reafirma un énfasis, cuando se habla de adaptación, en preparar mano de obra para el campo? ¿O, es una educación que re-signifique las relaciones hombre-naturaleza, en ambientes concretos traducidos en unas también concretas cultura, economía, organización e historia?

Como dato significativo y nuevo, existe la movilización de diferentes movimientos sociales exigiendo una escuela para el campo. Existe también (por la modernización de equipamientos e industrialización) necesidad de mano de obra calificada para movilizar y trabajar con máquinas de valor significativamente altos, que demandan inversiones.

## Capítulo 3.

### Recuperando los andares de la educación agrícola

Organizado en tres apartados, en este capítulo se busca recuperar la evolución de las políticas en torno a la educación agrícola en el país. En un primer momento se pone énfasis en el análisis de las políticas de educación agrícola como mecanismo “correctivo”, puesto en práctica principalmente a través de los patronatos y colegios agrícolas. En el segundo apartado se analiza el papel de la educación (principalmente la educación superior y la no formal) durante el proceso de industrialización brasileña. Para finalizar, se resalta el papel de los movimientos sociales en la defensa de una educación para el campo.

Es preciso registrar la dificultad de acceso al material sobre el tema,<sup>35</sup> su ausencia inclusive constituye una constante en las publicaciones que tratan sobre la historia de la educación en el país. Es como si la educación agrícola no formara parte de la historia de la educación brasileña o, como si por su marginalidad no se constituyera en tema a ser trabajado e investigado.

Algunas sombras y diversos silencios es lo que se encuentra... sombras, porque son siempre una imagen que es sin ser. Sombras porque aparecen de forma indirecta cuando se trata de la cuestión urbana, de los “pobres y desvalidos”. Sombras porque disfrazan el interés real por la educación. Es decir, su misión de ofrecer mano de obra

---

<sup>35</sup> En la introducción de su trabajo *La extensión rural en Brasil, un proyecto educativo para el capital*, Lousa da Fonseca afirma que “la opción primera de este trabajo sería discutir la cuestión educacional en el contexto de la realidad rural Goiana. El intento inicial se dio en el ámbito de la enseñanza rural oficial, es decir, de la red pública, con innumerables dificultades que llevaron a desistir del tema. Tales dificultades se presentaban principalmente en el conjunto de los datos disponibles para hacer efectivos los trabajos, visto que los datos ya levantados por el IBGE eran globales y la Secretaría de Educación no disponía de datos sobre la enseñanza rural en Goiás, de responsabilidad exclusiva del poder municipal” (Lousa, 1985: 23).

para el trabajo. Silencio de acciones efectivas, porque los discursos expresan discursos y nada más, constituyen un ejercicio interesante de oratoria porque, efectivamente, se acredita en la in-necesidad de educación o, inclusive la perciben como un peligro.

Existe consenso silencioso sobre el asunto educacional, porque las manifestaciones sobre éste asunto, cuando se refieren a la población, son apenas verbalizaciones. Una posición poco explícita y, cuando ésta ocurre, se manifiesta por la negación de derechos y se expresa mediante la visión del latifundio o en la perspectiva de la ciudad, de lo urbano... e inclusive “muchos estadistas tienen vergüenza en decir que la agricultura no carece de instrucción” (Barroca, 1978: 172).

Cuando se encuentran reivindicaciones y discursos sobre la temática, ésta se encuentra envuelta por la necesidad de mano de obra para el trabajo o una forma de “recuperación” o de “corrección” de personas pobres. Una labor física, preparar mano de obra. Una postura moralista, porque esas personas están “fuera de los patrones de la sociedad”. Además, racial, porque en su mayoría son negros, mestizos e indígenas (Schwarcz, 1993)<sup>36</sup>. Es preconceptuosa, porque reafirma un papel económico subalterno y excluyente de aquellos que no tienen posesiones. Es política porque reafirma privilegios de una elite hegemónica que elige un modelo de crecimiento basado en el uso indiscriminado e irresponsable de la naturaleza y, por lo tanto, insustentable y excluyente.

---

<sup>36</sup> En éste trabajo, la autora busca entender cómo el argumento racial fue política e históricamente construido durante el período de 1870 a 1930. Para ello, revisa la participación y la llegada de familia real a Brasil, así como de innumerables extranjeros para estudiar el país; el estímulo al desarrollo de las ciencias con la creación de cursos superiores, academias, jardines botánicos, bibliotecas y museos, para, en seguida, inclinarse sobre las principales doctrinas raciales del siglo XIX y analizar las diversas e importantes contribuciones de la elite brasileira, sea a través de los acervos de museos, institutos geográficos y facultades de derecho y medicina. Este conjunto de análisis permite a la autora ofrecer una visión de que “el país es éste”, a partir del problema racial que revela desigualdades, igualdades, dificultades y posibilidades, contribuyendo para la comprensión de un rostro ciertamente “singular” de Brasil (Schwarcz, 1993).

Así, “Brasil se define por la raza” es un tema recurrentemente utilizado por diversos intelectuales para explicar Brasil y, a partir de ahí, definirlo. Esta singularidad es retomada también por Ribeiro (1995), principalmente en “El pueblo brasileiro” cuando concluye que “somos pueblos nuevos aún en la lucha para hacernos a nosotros mismos como un género humano nuevo que nunca antes existió”.

### **3.1 La educación agrícola en el proceso “civilizatorio”**

“¿Los hijos de esclavas constituyen un elemento de trabajo libre y permanente en la gran propiedad? Sí, es de esperar que los hijos de esclavas constituyan un elemento de trabajo permanente; pero eso no dispensa al gobierno de tratar de la educación de ellos en escuelas agrícolas, de la misma manera que otorga educación a los niños libres y en común con ellos”. El fragmento anterior, forma parte de las conclusiones a que se llegó en octubre de 1878 durante el Congreso Agrícola celebrado en Recife, como contraposición al de Río de Janeiro, y cuyos textos fueron publicados cien años más tarde (1978) por la Fundación Estatal de Planeación Agrícola de Pernambuco.

La educación es concebida como requisito para formar la mano de obra necesaria para el trabajo de las grandes propiedades. Por otro lado, se cuestiona el tipo de educación hasta entonces ofrecido, basado en humanidades. No obstante, lo que estaba ocurriendo era que si para los hijos de los latifundistas eran importantes las humanidades, en el momento en que se extendía esta educación para los pobres, éstas deberían tener “practicidad” y garantizar la manutención de la producción y de la propiedad.

En su proceso de “civilizar” nos legó una sociedad donde los patrones de desarrollo se muestran desiguales y excluyentes para la mayoría... “brasiles” de un mismo Brasil. La exclusión de hoy es resultado de un proceso histórico de colonización que permanece sin muchas alteraciones hasta el presente. Debe destacarse además que es clásica la retórica sobre la necesidad de la educación. Al mismo tiempo en que se exigen “medidas propicias para popularizar los conocimientos útiles para el trabajo (...) pues la falta de la enseñanza agrícola y de instituciones de crédito rural obstruye cada vez más sobre la principal fuente de nuestra riqueza” (Lima, 1988: 101), poco se hace para resarcir los pendientes. El discurso se repite en los años siguientes, siempre en nivel de intenciones y sin ningún tipo de providencias que lo viabilice. Así, resulta fundamental identificar dónde, cómo y por qué no avanzan estas medidas.

Como se puede percibir la retórica es antigua, para tener una idea, cuando en 1822 Rui Barbosa presenta su parecer, que, según Lima (1988: 104) es “el más profundo estudio hasta entonces sometido a la apreciación del Parlamento sobre instrucción pública en Brasil”. La Cámara, no obstante, no se sensibiliza y continúa ignorando la temática. En su escrito, Rui Barbosa recomienda que el “gobierno cree en el municipio de la corte, y en las más importantes provincias, escuelas profesionales destinadas a dar instrucción técnica que más interesara a las industrias predominantes. En el Colegio Pedro II proponía la creación de seis cursos profesionales especializados, entre ellos, el de *agrimensura y dirección de trabajos agrícolas*”.<sup>37</sup>

En 1859, el Ministro del Imperio solicita a la Sociedad Auxiliadora de la Industria Nacional la elaboración de un estudio para la implantación de una escuela práctica de agricultura, a instalarse en la provincia de Rio de Janeiro. El Márquez de Abrantes “propuso el régimen de internado para alumnos, profesores y empleados, y la prevalencia de la enseñanza práctica sobre la teórica. El objetivo era la formación de agricultores especializados y de contra maestros rurales, mediante, cursos de tres y dos años de duración respectivamente” (Lima, 1988: 110).

De nueva cuenta debemos registrar que la implantación de propuestas educacionales, y también de la enseñanza agrícola, reflejan la concepción del mundo y el aparato ideológico de la sociedad, principalmente del concepto y comprensión que se tiene del trabajo. Así, aparece con toda fuerza no sólo el peso inmovilizador de la esclavitud, sino de valores que fundamentan la sociedad, donde el trabajo no es de las actividades más valorizadas. A decir de Bastos (2001), “si el esclavo moro alteró los *rostros* de la cultura portuguesa, afectó también el eje que estructura la sociedad, el *ethos* del trabajo. Acostumbrados a la esclavitud, los portugueses del siglo anterior a la colonización de América ya habían transformado el verbo trabajar en ‘trabajar sin descanso’; lo que anticipa las formas que tomará esa visión en el Brasil de los siglos siguientes: de que ‘trabajo es sólo para los negros’” (Bastos, 2001: 227).

---

<sup>37</sup> El curso, a realizarse en cinco años, tiene un carácter generalista, con 26 disciplinas, muchas de ellas sin una relación más orgánica con las necesidades de las actividades agrícolas, parece más bien un curso preparatorio para estudios superiores.

Resulta importante registrar la creación del Ministerio de Agricultura, Comercio y Obras Públicas (el 28 de junio de 1860, mediante decreto imperial n° 1067) que, entre otras atribuciones, tiene la responsabilidad de organizar y ofertar la enseñanza agrícola. Sin embargo, no ocurren cambios y avances significativos en la educación. Mientras en Brasil prevalece la prohibición (por parte de los colonizadores) de fundar escuelas y organizaciones de enseñanza superior, en otras partes de América ya se venían creando varias universidades.

Para tener una idea del desfase, en 1538, en Santo Domingo el colegio de los frades dominicanos pasa a llamarse Universidad de Santo Tomas de Aquino; Fray João de Zumárraga funda el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco, en 1536; en 1551 se crean la Real y Pontificia Universidad de México y la Universidad de San Marcos, en Lima, Perú (Charle y Verger, 1996). Sólo 250 años después, en 1808, con la llegada de la corte portuguesa a Brasil, se obtiene autorización de la Corona para la implantación de un primer curso superior en Brasil, en Bahía. También ese mismo año en Rio de Janeiro se crea la Academia Real Militar (Florençano y Abud, 2002).

A manera de resumen, en el cuadro 3.1 se muestra la evolución de las acciones públicas adoptadas durante el Brasil de la colonia e imperio. Vale desatacar el carácter elitista de la oferta educativa, cuando ésta existe, y, al mismo tiempo, la falta de éxito que acompañó a la mayoría de estas iniciativas. Prácticamente hasta 1930 la educación agrícola continúa con una perspectiva “correctiva”.

Con el fin del trabajo esclavo, en 1888, se crea una nueva situación. Este contexto de transición, de ruptura de un modelo productor / esclavocrata / exportador trae innumerables necesidades de ajustes, e incluso, se crean fuertes impactos en lo cotidiano.<sup>38</sup> Por ejemplo, las personas que vivían en las ciudades, principalmente

---

<sup>38</sup> Debe observarse que crisis del fin del trabajo esclavo, suma también la crisis del mercado externo. Existe una reducción significativa provocada, entre otros, por dos factores: la producción de azúcar a partir de la remolacha en los países compradores, así como la ampliación de la oferta del producto a partir de las Antillas. Al respecto, se puede consultar Cabral (1987).

aquellas mayores, de repente ven sus calles y plazas ocupadas por mestizos, negros y niños abandonados. No son sólo los latifundistas que pierden sus brazos y tienen que enfrentar una nueva situación, también sus familias, los comerciantes y otros que viven en las ciudades, pasan a enfrentar nuevas realidades. Esta situación de fuga para las ciudades (principalmente las más grandes) provoca incomodidades y crisis porque surgen los “desvalidos”, personas que no consiguen trabajo y, consecuentemente se amplían los limosneros y la miseria. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Salvador<sup>39</sup>, entre otras, se constituyen una “meca” para los desvalidos, pobres y mestizos.

Cuadro 3.1 Acciones públicas para la educación agrícola adoptadas en Brasil

Año	Acción
1860	El Ministerio de Agricultura, Comercio y Obras Públicas, propone la creación de institutos para la agricultura en Bahía y Pernambuco; seguidos del Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, con una hacienda modelo y orfanato destinados a enseñar prácticas agrícolas y para albergar hijos de pobres
1861	Se crean asociaciones rurales con objetivo de implantar escuelas normales de agricultura, registrándose cuatro: Bahía, Sergipe, Rio de Janeiro y Pernambuco, aunque sólo en este último estado la asociación funcionó temporalmente
1867	Se creó en Juiz de Fora, Minas Gerais, una escuela práctica de agricultura que trabaja con lácteos y permanece hasta el día de hoy
1876	En Bahía, se fundó la Escuela Agrícola de São Bento de Lages, con dos niveles de enseñanza: elemental y superior, este último destinado a formar agrónomos, ingenieros agrícolas y veterinarios. En el nivel elemental, debería formar trabajadores agrícolas y contramestres, priorizando aspectos prácticos a partir de cuatro cursos: agronomía, silvicultura, artes, veterinaria e ingeniería agrícola, aunque tampoco llega a funcionar
1873	En Pernambuco, se fundó la Colonia Orfanológica Santa Izabel, destinada a los niños liberados
1874	Se crean varias colonias y asilos para enseñar prácticas agrícolas. Colonia Santa Izabel, en Río de Janeiro; San Pedro, en Alcântara, Piauí y; Nuestra Señora del Carmen, en Itabira, Minas Gerais
1875	Se crea la Imperial Escuela Agrícola, en Bahía
1878	Congresos agrícolas en Rio de Janeiro y Recife
1883	En Pelotas, Río Grande del Sur, es creada la escuela de Medicina Veterinaria y Agricultura Practica
1897	Se crea la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA)
1910	Decreto 8319 que instituye la organización de la enseñanza agronómica.

Fuente: elaboración propia a partir de archivos en la biblioteca del Senado Brasileiro

<sup>39</sup> Rahnama (1997: 252) nos alerta para las diversas interpretaciones ofrecidas acerca de la pobreza a lo largo del tiempo y de civilizaciones. Si entre los orientales las señales de pobreza son admiradas, en el occidente ocurre un proceso de cambio de este comportamiento y se establece que “fue sólo después de la expansión de la economía mercantil, los procesos de urbanización conducentes al empobrecimiento masivo, de hecho, la monetarización de la sociedad, que los pobres fueron definidos como carentes de lo que los ricos podían tener en términos de dinero y posesiones”.

Existe necesidad de encontrar soluciones para esta “marginalidad”,<sup>40</sup> una de las opciones es la creación de los asilos agrícolas para los niños desvalidos, huérfanos y abandonados. Para los adultos, João Cabral de Melo Neto, en su poema “*muerte y vida de Severina*”, explica:

Como aqui a morte é tanta,  
só é possível trabalhar  
nessas profissões que fazem  
da morte ofício ou bazar.  
Imagine que outra gente  
de profissão similar,  
farmacêuticos, coveiros,  
doutor de anel no anular,  
remando contra a corrente  
da gente que baixa ao mar,  
retirantes às avessas,  
sobem do mar para cá.

Só os roçados da morte  
compensam aqui cultivar,  
e cultivá-los é fácil:  
simples questão de plantar;  
não se precisa de limpa,  
de adubar nem de regar;  
as estiagens e as pragas  
fazem-nos mais prosperar;  
e dão lucro imediato;  
nem é preciso esperar  
pela colheita: recebe-se  
na hora mesma de semear.

No obstante, “una de las salidas encontradas, de entre tantas (como clasificar a los viejos, limosneros y mendigos como fueras de la ley), fue transportarlos para zonas geográficas que precisaban ser colonizadas, transformándolos en el trabajador que tanto precisaba. Cabía al representante directo de esta orden vigente, la policía, de hacer el manejo y la conducción de esta clase” (Boeira, 2006).

En Rio de Janeiro, en los años de 1880, se discute, crea e instala la Asociación Protectora de la Infancia Desamparada, cuyos objetivos eran ofrecer instrucción primaria y la educación agrícola a los niños pobres del imperio, mediante la fundación de asilos agrícolas.<sup>41</sup> Actividad que ya venía desarrollándose en otras partes del

<sup>40</sup> “El actual estado de cosas, en relación a la fuerza de trabajo, no puede ser permanente, porque nuestras leyes, y más que ellas, nuestras costumbres, impuestas hasta cierto punto por el actual sistema de elecciones, sancionan el hábito de vagabundaje y casi el derecho de flojos de las clases que deben sustituir el elemento servil”. Conclusiones del I Congreso Agrícola de Pernambuco (Congreso Agrícola de Recife, 1978: 440).

<sup>41</sup> El debate sobre los niños y adolescentes es largo e incluye diferentes abordajes, sea en la perspectiva legal, salud, higiene, educación y otros. Diversos estudios contemplan estos aspectos, entre ellos cabe destacar los realizados en la capital federal en la época que “se afirmaba Rio de Janeiro como caja de resonancia de cuestiones en debate por el país, y como vitrina para las demás ciudades, siendo las

imperio, como se mencionó antes, sin embargo es de resaltar que ésta asociación ganó rápidamente apoyo, inclusive financiero, contando con 300 socios un año después de fundada, entre los cuales nos informa Schueler (2000: 121) “se incluye el principal baluarte de la resistencia esclavista y propietario en la región de Cantagalo, Paulino José Soares de Souza”.

Uno de estos asilos fue denominado Asilo Agrícola de Santa Izabel, “implantado en la Finca Monte Scylenne, situada a un kilómetro de la Estación del Desengaño, próximo a Valença, propiedad de la Baronesa de Santa Mónica y su hijo Francisco Nicolau de Lima Nogueira da Gama” (Schueler, 2000: 123). El Asilo inició su funcionamiento el 28 de abril de 1886, con 12 matriculados, de éstos, sólo dos fueron elegidos por indicación de los socios, los demás fueron enviados por los jueces de huérfanos de la Corte.

La educación ofrecida no era un derecho de los niños y sí un correctivo. Es decir, el niño tiene acceso a la escuela no como derecho, como consta en la Constitución de 1824, en todo caso, accede por ser un infractor o abandonado, así, la selección era en la esfera policial. Los pobres, analfabetas, negros y mestizos, siendo niños no tienen como mantenerse, para ello, practican pequeños robos y en su estrategia de sobrevivencia<sup>42</sup> necesariamente transgreden.

Al negarles la sociedad oportunidades para enfrentarla deben transgredir y, transgrediendo, pasan a ser caso de la policía... un círculo vicioso de difícil superación. Orientación que prevalecerá por muchos años, inclusive con la proclamación de la

---

experiencias implementadas objeto de atención por parte de aquellos que tenían alguna capacidad de influencia en las demás localidades del país” (Oliveira, 2003: 11).

<sup>42</sup> Kuitenbrower (1987) ofrece su contribución para aclarar este punto. “El ‘derecho a robar’ puede ser considerado como un derecho de origen religioso, para revalidar el antiguo derecho al sustento. Este derecho de costumbre, muy antiguo, era común en muchos pueblos indogermánicos en formaciones sociales tribales [...]. Puede considerarse como manifestación de la lucha de los pueblos tribales contra la propiedad privada y sus consecuencias de marginalidad... Con el desarrollo de la propiedad privada y de los acuerdos legales de protección a la propiedad privada, este ‘derecho a robar’ se invirtió gradualmente hacia la caridad por parte de la Iglesia y los pudientes. Posteriormente, la tarea fue transferida gradualmente al Estado como guardián del orden político y de la promoción de la armonía y de la ‘paz social’, entre otros, a través del control sobre la sociedad mediante el bienestar” (Kuitenbrower, 1987: 34).

República<sup>43</sup> estas actividades continúan como una atribución del Ministerio de Justicia y, la instrucción pública para población marginal como caso de la policía.

En el nordeste hay un declive con la consolidación del desarrollo económico en el sur del país, apoyados en gran parte por el cultivo del café. El azúcar, aun cuando continua como segundo producto de exportación, encuentra muchas dificultades en el mercado mundial, al contrario del café, sea por la producción de caña de azúcar en las Antillas o bien por la producción de la remolacha azucarera en Europa. En las Antillas, las inversiones fueron intensas, mientras que en el nordeste eran cada vez menores. Por el año de 1860, “70 por ciento de los ingenios cubanos usaban maquinas de vapor, en comparación con solo 2 por ciento de los ingenios pernambucanos. Estas, entre otras medidas, concurren para que en torno de 1875, la participación de Brasil en el mercado mundial del azúcar, tradicionalmente de 10 por ciento se redujera a apenas un 5 por ciento” (Fausto, 2006: 135).

Es importante observar y entender bien esta situación, de consolidación de la tendencia de desarrollo en el centro-sur y el declive del nordeste, porque con ello se establece una nueva alianza del capital, ahora a partir de São Paulo. Esto implica un nuevo proceso de desarrollo, donde lo “moderno” se impone de forma conservadora. El monocultivo del azúcar de esclavos ahora se substituye por el monocultivo del café, de los colonos. Mano de obra ésta, también sometida a una relación de trabajo sofocante. No obstante, estos son blancos, algunos inclusive agricultores entrenados por el capital. A diferencia de los esclavos, los colonos reciben otro tratamiento, no son más esclavos, son colonos, con una cultura bien vista y aceptada, a diferencia de los negros e indígenas, así, surge un capital social más expresivo. São Paulo pasa a representar los intereses del capital nacional e internacional, en la perspectiva de una sociedad más “moderna”.

---

<sup>43</sup> En 1872, algunos datos que muestran la realidad del país, “entre los esclavos, el índice de analfabetos ascendía a 99,9 por ciento y entre la población libre aproximadamente 80 por ciento, subiendo para más de 86 por ciento cuando consideramos solamente las mujeres. Sólo 17 por ciento de la población de entre 6 y 15 años frecuentaban la escuela. La población era de 9,9 millones, siendo que de éstos, 80 por ciento se dedicaban a la actividad agrícola, 13 por ciento a los servicios y 7 por ciento a las industrias. Observemos que en la categoría ‘servicios’ más de la mitad se refiere a empleados domésticos” (Fausto, 2006: 134).

En dicha perspectiva, resulta emblemática la realización de los Congresos Agrícolas acontecidos tanto en Rio de Janeiro como en Recife, el año de 1878. En estos congresos, sin embargo, no existe ninguna declaración sobre la concentración de tierras y una nueva concepción de producción; tampoco sobre Reforma Agraria. Por el contrario, se encuentran declaraciones que se ufanan sobre la destrucción del *quilombo de los palmares*, donde, efectivamente ocurría una producción campesina.

Según Perruci (1978: XV), “el congreso agrícola de Recife, parece, por lo tanto, representar un desagüe de las revueltas frustradas, de quejas, protestas y desesperanzas acumuladas durante años. Pero también, de expectativas, de esperanzas, de ceremoniosas solicitudes a la Corte Imperial provenientes de parte de una clase hegemónica, como si fuera el termino de un gran baile a la moda romántica – propia, además, de su época-. Como el cisne que nos encanta con su altivez, pero que se inclina finamente (no sin elegancia) en su último canto, su canto de muerte”.

El congreso de Recife constituyó pues una respuesta al realizado en Rio de Janeiro. Este último, por invitación del Ministro del Imperio y destinado principalmente a la discusión de la gran agricultura, es decir, del café. Por lo tanto, la invitación se destinó a las provincias de São Paulo, Rio de Janeiro y Espírito Santo, las demás, al norte y al sur, quedaron fuera.<sup>44</sup> En respuesta, se organizó el congreso de Recife, formado por “aquellos que podían hablar, aun cuando sean poco escuchados. Parte privilegiada, pero también parte victima; parte restringida, pero aun largamente dominante y dominadora; parte agonizante pero aun fuerte para resistir al asalto de las nuevas relaciones capitalistas en estructuración en Brasil; parte orgullosa, no obstante lo poco construido; parte ingenua, pero aun despierta para sobrevivir a los nuevos tiempos; parte elegante en el hablar, en el vestir, en el recibir, en el pasear en la ciudad, incluso, hasta en el publicar su ultimo canto” (Perruci, 1978: III).

---

<sup>44</sup> Memorias del Congreso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Introducción y notas de José Murilo de Carvalho.

Como se puede constatar, existe una crisis en la agricultura del nordeste brasileiro, agravada por la política del imperio en localizar las inversiones en Rio de Janeiro y también en la región sureste con la colonización europea, en la implantación y ampliación de cafetales.

Se ampliaba la crisis en el campo provocando el éxodo para las ciudades. Al mismo tiempo, se reafirma el modelo de “desarrollo” adoptado revelando dos situaciones en la lucha por la hegemonía de la agricultura en el país: de un lado São Paulo y del otro Recife. Resulta evidente la disputa de poder que se establece con otros grupos hasta entonces hegemónicos. Se organiza la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), creada en enero de 1897 para contraponerse a los cafeticultores y, por lo tanto, a los paulistas. Esta sociedad era una organización más genérica y formada por plantadores de caña, arroz y otros cultivos “menos nobles”. Los socios de la SNA defendían la diversificación de los monocultivos que por poseer poco dinamismo económico tenían menor articulación con el capital internacional, como estrategia se crea en mayo de 1897 la *Agricultura*, como órgano oficial de la SNA, que se constituye en la revista técnica más antigua de Brasil.

En contrapunto, están los productores paulistas, donde el monocultivo exportador del café y la aplicación de la ciencia en el campo (Fausto, 2006) son sus banderas y fundamentos. En realidad, este embate es por la hegemonía, con sus varios desdoblamientos, como la creación, ya en la Primera República, de la Facultad de Agronomía de São Paulo y la de Rio de Janeiro. La primera para los hijos de los latifundistas del café<sup>45</sup> y la segunda para el latifundio de la caña de azúcar, algodón, arroz y ganadería.

---

<sup>45</sup> Los cafeticultores paulistas, aglutinados en torno del Presidente de la República (Prudente de Moraes), consiguieron reunir un grupo de intelectuales famosos, conocidos como “educadores profesionales”, que tienen un papel importante en la reforma de la enseñanza en el Brasil de los años 20, es decir, al final de la primera República, y que continúan con mucha vigencia a partir de 1930 cuando el proyecto de industrialización y de un “Estado nuevo” predomina en el modelo de desarrollo brasileiro. Dicho grupo defiende el “ruralismo pedagógico” como forma de minimizar el éxodo del campo a las ciudades... Para mayores detalles al respecto, puede verse Mendonça (1997).

En esta contienda donde permanecen el latifundio y el monocultivo, Brasil se va preparando para otro proceso industrial a partir del café y de la región del suroeste, particularmente São Paulo. Es en este escenario que en 1906 se recrea la Secretaría de Estado de los Negocios de la Agricultura, Industria y Comercio, resultante de una presión de los latifundistas y que sólo será implantada en 1909. Al mismo tiempo, por Decreto n° 7566 del 23 de septiembre de 1909, de la Presidencia de la República, en las capitales de los estados de la República se crean las escuelas de aprendices de artesanos<sup>46</sup>, para la enseñanza profesional primaria y gratuita.<sup>47</sup>

En su justificación, a ejemplo de la creación de los asilos, está la dimensión de la ciudad. Es en la busca de soluciones para las ciudades, que se encuentra la motivación central para crear las escuelas de aprendices. Luego, en el primer punto de la justificativa se encuentra “que el aumento constante de la población de las ciudades exige que se facilite a las clases proletarias los medios para vencer las dificultades

---

<sup>46</sup> En realidad, las casas para educación de artesanos existían desde el imperio. Entre 1840 y 1856, fueron fundadas “las casas de artesanos en diez gobiernos provinciales, que adoptaron el modelo de aprendizaje de oficios vigentes en el ámbito militar, incluyendo patrones de jerarquía y disciplina. Niños y jóvenes en estado de mendiguez eran encaminados para estas casas donde recibían instrucción primaria en el ámbito de la lectura, la escritura, la aritmética, el algebra elemental, la escultura, el diseño, la geometría, entre otros, y aprendían algunos de los siguientes oficios: topografía, encuadernación, costureros y sastres, tornería, carpintería, zapatería, etc. Concluido el aprendizaje, el artífice permanecía tres años más en el asilo, trabajando en las oficinas, con la doble finalidad de pagar su aprendizaje y formar una reserva de dinero que le era entregada al final del trienio” (Manfredi, 2002: 76).

<sup>47</sup> La Primera República trae una nueva concepción del sistema escolar, influenciada por el positivismo que impera a partir de la proclamación de la República. El gran cambio es el objetivo central. Si antes la preocupación era en la dirección de abastecer mano de obra para la agricultura, ahora también existe la necesidad de extender esta preparación para la industria, con la enseñanza manufacturera y artesanal. Inmerso en esta acción se encuentra el entendimiento de la necesidad de formación del trabajador nacional, con creación de una nueva clase social. Esto implica en reformular los conceptos hasta entonces adoptados y enraizados en nuestra cultura en relación al trabajo manual y el entendimiento en relación al trabajador. Si antes éste era un espacio destinado a los esclavos, ahora se percibía la necesidad de formar trabajadores para responder a las demandas, inclusive urbanas de servicios y manufacturas.

Este cambio es significativo en la formulación ideológica del proyecto nacional, una vez que rompe en parte con el latifundio y con el sector primario para preparar el país para la urbanización y la industrialización. Es también un intento conservador de trabajar el creciente éxodo rural y, consecuentemente el aumento poblacional de las ciudades de personas sin calificación para los nuevos puestos de trabajo que surgen. Vale la pena finalmente destacar una serie de servicios públicos ofrecidos o no, lo que presiona el gobierno a ofrecer respuestas a estos obreros y a un sector económico que comienza a despuntar.

siempre crecientes de la lucha por la existencia”.<sup>48</sup> El segundo considerando, retoma una vieja discusión, también presente cuando la creación de los asilos: la preocupación de preparar para el trabajo apartándose así de la “ociosidad ignorante, escuela de vicios y del crimen”.

Nuevamente, la escuela no como derecho, más bien como forma de recuperación o regeneración social. Es decir, la escuela no es para preparar ciudadanos o bien, preparar cuadros para el Estado y sí para preparar mano de obra, como está explicitado en su artículo 2° “buscará formar obreros y contra maestres, ministrándose la enseñanza práctica y los conocimientos técnicos necesarios a los menores”. Debe destacarse, sin embargo, que éstas escuelas deben ser instaladas en las capitales y no tratan de la enseñanza agrícola. Sin embargo, no tarda el gobierno en providenciar la reglamentación para la educación agrícola, a través del Decreto n° 8.317 del 20 de octubre de 1910, que pasaremos a comentar.

La reglamentación de este Decreto contempla la enseñanza agrícola en 11 divisiones (enseñanza superior, enseñanza media o teórico-práctico, enseñanza práctica, aprendizajes agrícolas, enseñanza primaria agrícola, escuelas especiales de agricultura, escuelas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexión con la enseñanza agrícola, consultas agrícolas y conferencias agrícolas) que pueden ser ofrecidas en las escuelas e instalaciones complementares como estaciones experimentales, campos de experiencia y demostración, haciendas experimentales, estaciones de ensayo de maquinas agrícolas, puestos zootécnicos y puestos meteorológicos. Puede resumirse en la oferta de un servicio, que mas tarde viene a constituirse en lo que hoy llamamos de **asistencia técnica** y de **extensión rural**<sup>49</sup> a los agricultores de la región.

---

<sup>48</sup> Decreto n° 7.566 del 23 de septiembre de 1909 de la Presidencia de la República.

<sup>49</sup> En la mayoría de los estudios sobre extensión rural (Louza da Fonseca, 1985; Vasconcelos Barros, 1994; Fernandes Callou, 2006; Caporal y Costabeber, 2004; Vieira, 1988; Szmrecsányi y Queda, 1979) se considera 1948 como su marco inicial. Se tiene como punto de partida la experiencia desarrollada en Santa Rita del Paso Cuatro, en São Paulo, que da origen al sistema ACAR, en Minas Gerais, después EMBRATER, coordinando a nivel federal las diversas organizaciones estaduais. Sin embargo, es importante destacar la existencia previa de diversas prácticas de asistencia técnica y extensión rural,

Para los cursos superiores, se reglamentan aquellos a ofrecerse por la escuela superior de agricultura existente en Rio de Janeiro, orientados hacia el desarrollo científico de la agricultura y la preparación de técnicos “para los cuadros superiores del Ministerio de Agricultura y para dirección de los servicios inherentes a la explotación racional de la gran propiedad agrícola y de las industrias rurales”.<sup>50</sup>

El estudio detallado de ciertas ramas de la agricultura es el objetivo de la *enseñanza especial de agricultura*. Por su parte, las *escuelas domésticas de agricultura* son destinadas a preparar las hijas de los agricultores para los “menesteres de la vida agrícola”, que se inicia en la escuela primaria y debe ser complementada en los cursos ambulantes y en las escuelas domésticas agrícolas<sup>51</sup>. Los *Cursos Ambulantes de agricultura*<sup>52</sup> tendrán como finalidad la instrucción profesional de los agricultores.

---

como puede ser constatado por el registro en el Ministerio de Agricultura, en este año de 1948, de 1.450 clubes agrícolas.

En realidad, como se puede percibir, este Decreto nº 8319, instituye la organización de la enseñanza agronómica (formal, mediante la creación de escuelas) y una educación no formal (un sistema de extensión rural), con unidades demostrativas, servicios de fomento, capacitaciones, entrenamientos, visitas entre las diferentes modalidades de actividades para mejoría y profesionalización de la agricultura de Brasil, que puede así destacarse como los elementos constitutivos, prácticos y teóricos de la extensión y asistencia técnica en Brasil.

Así, surge en 1910 y no en 1948, el sistema oficial de extensión en Brasil. Peixoto (2008) hace un análisis de la extensión a partir de un abordaje histórico de la legislación e indica los decretos de creación de los institutos imperiales de agricultura, en 1859, en Bahía y en Pernambuco, y 1860 en Sergipe y Rio de Janeiro. Pero hace un destaque para el decreto 8319 de 20 de octubre de 1910, donde detalla las atribuciones de la extensión. Esta publicación refuerza la idea arriba desarrollada acerca del origen e inicio de la extensión rural en Brasil.

<sup>50</sup> Decreto nº 8.317 de 20 de octubre de 1910 de la Presidencia de la República.

<sup>51</sup> Sánchez de Puerta (1996: 82), apoyándose en una cita que hace de Pedro de Alcantara García, señala: “más notable que esto, es que en gran número de esas casas escuelas se admiten niñas que reciben una instrucción especial sobre las aplicaciones de la leche y la fabricación de quesos [...] labores manuales propias de su sexo. [...] de lo que podemos deducir que la Economía Doméstica –como actividad ligada a la extensión- no tiene su origen en Estados Unidos, sino en Dinamarca”.

<sup>52</sup> Al analizar la evolución de las formas de organización extensionista, Sánchez de Puerta (1996) resalta (en el capítulo 2 de su obra *Extensión Agraria y desarrollo rural*) el asunto mediante un sugerente subtítulo: Los “profesores de agricultura itinerantes” como precursores de los Servicios Consultivos Agrarios en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En su estudio, hace una caracterización del profesional y las motivaciones para esta acción que considera “el inicio de la consciencia científica agraria; el reconocimiento de una necesidad o problema solventable con esa consciencia de la cual carece el agricultor y la preocupación consciente de los políticos y líderes agrarios sobre el bien hacer de los campesinos ante las condiciones económicas del cambio”, y más, “la

Lo concreto de este instrumento legal es la creación de la Escuela Superior de Agricultura y Medicina Veterinaria en Rio de Janeiro, así como la implantación de varias unidades experimentales, de demostración, creando en realidad una infraestructura para el Ministerio de Agricultura mucho más allá de lo imaginado y reglamentado. Mendonça (2005) destaca que “el predominio de la acción del Estado (en el ámbito estatal o federal) en el momento de la implantación de la enseñanza agronómica en Brasil es de importancia sin par,... mediante la fusión entre la acción política –en el caso de la preparación de gestores de la producción agrícola de nuevo tipo- y acción simbólica, mediante la elaboración de un ‘paradigma’ de agricultura/agricultor modernos”.

Mientras que la Escuela de Agronomía Luiz de Queiroz (ESALQ), creada por el Gobierno Estadual en 1901, privilegiaba disciplinas de cuño técnico en sus sucesivas reformas curriculares, con el objetivo de formar cuadros para la Secretaría Estadual de Agricultura y para la formación de hijos de latifundistas para ofrecer una gestión empresarial de sus negocios. Esto implicó una formación extremadamente tecnicista, donde se minimizaban las formaciones y disciplinas humanistas y se privilegiaba aquellas disciplinas técnicas, así como la investigación científica (de cuño positivista).

La escuela de Piracicaba tenía por lema “*saber ver, para saber mandar hacer*”, según Mendonça (2005: 183) reguló su actuación a partir de algunas características: 1) patrón altamente endógeno de reproducción de sus cuadros, resultando en la existencia, dentro del cuerpo docente de “dinastía esalquinianas”, es decir, familias enteras diplomadas por la institución y, de padre para hijo, integradas a su cuadro de profesores; 2) un cuerpo docente formado, en su mayoría, entre 1901 a 1961, por hijos

---

necesidad del progreso técnico y de la revolución industrial fueron determinando, en el siglo pasado, la sustitución de una educación unitaria y elitista por otra caracterizada por un número mayor de destinatarios que permitieran formar la fuerza laboral que se precisaba” (Sánchez de Puerta, 1996: 83). Señala además que “el primero de los Servicios Formativos y Consultivos Agrarios fue establecido en Irlanda durante la gran hambre de la patata de mediados del siglo diecinueve. Este servicio operó desde 1847 hasta 1851” (Sánchez de Puerta, 1996: 85). En Brasil la motivación es de tener una fuerza laboral disponible para los terratenientes, como se percibe, marcadamente distinto de las motivaciones europeas.

de hacendados (52 por ciento), seguidos por comerciantes (30 por ciento), además, todos ellos –a excepción de ocho- paulistas de nacimiento; 3) un cuerpo discente igualmente constituido por una amplia mayoría de hijos de grandes propietarios (cerca de 49,3 por ciento hasta 1933 y 53 por ciento entre 1933-1961) seguido de lejos por hijos de profesionales liberales (en media 7,5 por ciento en el período como un todo) y de funcionarios públicos (cerca de 3,1 por ciento en conjunto)”.

La Escuela de Agronomía y Veterinaria de Río de Janeiro, creada por el gobierno federal, mediante la participación directa y activa de la SNA<sup>53</sup>, formaba cuadros para el Ministerio de Agricultura, que abrigó 85 por ciento de los formados por la Escuela Nacional de Agronomía (ENA). Su alumnado, a diferencia de la ESALQ, aun cuando con 39 por ciento de cariocas y fluminenses, se componía de alumnos provenientes del país y del exterior.

A diferencia de la escuela paulista, 12 por ciento de las disciplinas estaban distribuidas entre economía rural, derecho agrario, o estadísticas agrícolas. Luego, la ENA, como informa Mendonça (2005: 186), “se afirmó, de hecho, como institución orientada para los sectores medios urbanos, destinada a cualificarlos tanto como elemento de ascenso social, como instrumento de reproducción de la burocracia especializada del Estado brasileiro. El Perfil de su cuadro docente igualmente refrenda esta característica, habiendo sido integrado, entre 1934 y 1961, por un total de 77 profesores de los cuales apenas 15 descendían de grandes hacendados, configurando una composición más diversificada y ‘abierta’ de lo que en el caso del cuerpo de profesores de la escuela paulista”.

Para la formación de cuadros dirigentes, las escuelas superiores de agricultura atendían a las expectativas de la élite. Había un vacío a rellenar, como fuere, la formación de trabajadores especializados (y baratos) para la agricultura.

---

<sup>53</sup> Posteriormente, la SNA se transformaría en la Confederación Nacional de la Agricultura, constituida por sindicatos patronales, en su mayoría vinculados al latifundio.

### 3.2 De Patronatos a Colegios Agrotécnicos: la modernización conservadora

En la perspectiva que se desarrolla de la enseñanza agrícola en el país, se tiene el Decreto 12.893 del 28 de febrero de 1918 que autoriza al Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio a crear “patronatos agrícolas”. Se vuelve para la educación de “pobres y desvalidos” retomando así, una línea de los asilos para pobres y reforzando la idea de educación como elemento correctivo, de formación de mano de obra para agricultura y no educación como un derecho del ciudadano.

Cualquier persona podía solicitar a la delegación de policía el envío de menores para los patronatos, mientras tanto, la selección de éstos y consecuentemente la admisión en los patronatos era una función policial. Los argumentos son diversos: pobreza, delincuencia, hijos abandonados o huérfanos, también se encuentran solicitudes del propio menor una vez que no tenía vivienda fija ni quien lo mantuviera. En suma, los elementos que motivan las solicitudes estaban directamente relacionados a un proceso de exclusión del modelo de desarrollo adoptado, así como a una crisis y a una cuestión urbana cada vez más explosiva, ocasionadas por el éxodo rural, la liberación de los esclavos y la inexistencia de oportunidades en la ciudad de absorción de una mano de obra descalificada y analfabeta, nada más obvio que encarar este problema como un caso de la policía.<sup>54</sup>

La cultura de una postura reformadora y disciplinadora, permanece arraigada en muchas escuelas agrotécnicas hasta el día de hoy. Para la población, enviar un “hijo problema” a una escuela agrícola era la forma de corregirlo, de componerlo e inclusive de reformar el carácter del joven. Era la manera de formar, a ejemplo del ejército, el

---

<sup>54</sup> Además, nos informa Oliveira, “por solicitud del Juez de menores del Distrito Federal, fueron internados 233 menores desvalidos, conforme relatorio del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio de 1924. Durante el período de 1918 a 1927, el número total de internación de menores en los patronatos fue de 7.262, siendo desligados 4.671” (Oliveira, 2003: 74). Hasta 1926 fueron creados cinco patronatos en el nordeste, el 05 noviembre de 1924, el patronato Agrícola Dr. Estácio Coimbra, en Tamandaré, Pernambuco, que hoy se constituye en la Escuela Agrotécnica Federal de Barreiros, Pernambuco.

carácter de estos jóvenes. Si esta postura es un ejercicio de educación, seguramente, no lo es de una práctica pedagógica democrática.

En la década de los años 20 surgen nuevos actores en el escenario de la educación. Los profesionales de la educación, que son contratados para ofrecer una nueva reformulación consiguen a nivel federal y en varios estados ofrecer un mínimo de organización en la educación, dividiéndola en secciones para atender los diversos grados y ramos de la escuela: 1) crean los Consejos Estatales y Municipales de Educación; 2) separan las actividades administrativas de las técnicas, creándose subdirecciones técnicas para dirigir e implantar las reformas educacionales. También debe ser destacado el esfuerzo de ruralización de la escuela primaria y normal, como estrategia de disminuir el éxodo rural y consecuentemente fijar la población en el campo.

En esta construcción es importante destacar los profesionales de la educación ligados a la corriente denominada como Escuela Nueva. Entre estos, Antonio Carneiro Leão, que promueve en Pernambuco una reforma de enseñanza durante el gobierno de Estácio Coimbra. La enseñanza técnico-profesional agrícola pasa entonces a constituirse una atribución de la Secretaría de Agricultura (Araújo, 2002: 110).

En nivel del gobierno federal, es contratado João Luderitz por el Ministerio de Agricultura para reformular la enseñanza técnico-profesional agrícola. Resulta interesante analizar este movimiento y su importancia para la enseñanza agrícola del país. Aun siendo un movimiento urbano y sin ser específico para el medio rural, sus preocupaciones abren perspectivas para un cambio educacional donde la enseñanza profesional gana énfasis. Aun cuando sea enfático el entendimiento y la defensa de que “toda educación varía siempre en función de una ‘concepción de vida’ reflejando, en cada época, la filosofía predominante que es determinada, a su vez, por la estructura de la sociedad”, estos pioneros no se refieren en ningún momento a modificaciones necesarias e indispensables, de la estructura económica del país, dominada por la concentración y el proceso de exclusión de la mayoría, vía el latifundio.

¿Dominada por el latifundio, cómo se puede desarrollar la educación? ¿Cómo se podrían implantar las escuelas en los latifundios? ¿Cómo el ambiente dominado por el monocultivo irá a contribuir para la formación de jóvenes democráticos? ¿Cómo desarrollar la enseñanza agrícola en las tierras de los “coroneles”, latifundistas que tenían todo, inclusive al Estado bajo su control?

El maestro Manoel Correia de Andrade nos ofrece una fotografía de Pernambuco, particularmente de la región donde prevalece el monocultivo de la caña de azúcar, principalmente de los señores de las tierras: “En toda la región se estructuró, en ese período, una sociedad aristocrática dividida en clases. En la cima aparecía la figura del señor del ingenio con un prestigio y poder que eran tanto mayores en cuanto mayor fuese la extensión de sus tierras, la producción de sus cañaverales o el número de esclavos que poseyera. Para señalar su posición, construía la Casa Grande asoleada o con calzada alta sobre una colina o una cuesta, de donde hablaba a labradores, empleados o esclavos. Salía siempre a caballo, de donde continuaba para hablar desde lo alto a aquellos a quienes daba órdenes. De ahí la pasión común por los buenos caballos que, como aún hoy se dice: ‘andan del medio abajo’” (Correia de Andrade, 1980: 71).

Es evidente que se pueden encontrar avances. Existe una expansión en la enseñanza técnica, de la enseñanza urbana. En 1929, existían 36 escuelas agrícolas, con 2.530 alumnos, sólo ocho de ellos de sexo femenino. En este mismo año existían 15 escuelas industriales, con 21.052 alumnos y 281 escuelas comerciales con 23.477 alumnos, siendo que de estos 5.978 eran del sexo femenino. Con todo, se revela una prioridad para el sector urbano. Existe un gran esfuerzo en la formación de profesoras, en cursos normales, para la enseñanza de las primeras letras. La primera Escuela Normal de Pernambuco es creada en 1933, siendo reconocida a nivel nacional solamente en la Constitución de 1946.

Sin embargo, es importante registrar la importancia de algunos autores y pensadores extranjeros, como John Dewey, entre los pioneros de la educación en Brasil, inclusive con varios de ellos conviviendo, viviendo y formándose en los Estados Unidos. Resulta interesante observar la influencia creciente que Estados Unidos ofrece en el campo de la educación, salud, agricultura, entre otros, en detrimento de las influencias europeas.

Ammann (1985), refuerza esta tendencia cuando afirma “el desarrollo de comunidades representa una ideología y una política propuesta por organismos internacionales, absorbida y difundida por las clases dirigentes y por las organizaciones privadas, con las mediaciones de sus intelectuales, recibiendo amplio respaldo del Estado, en Brasil” (Ammann, 1985: 19). En realidad, lo que se puede comprender sobre el foco de esta disputa es el interés de innumerables organismos interesados en la expansión de la ideología y del modo de producción capitalista. Es una disputa iniciada en 1917, que transcurre de forma tortuosa, con avances y retrocesos, el embate en busca de un poder hegemónico y que con el fin de la II Guerra Mundial se establece definitivamente la disputa sobre la expansión del modo de vida capitalista.

Un acontecimiento determinante, a favor de este direccionamiento fue lo que vino a denominarse como “intentona comunista”<sup>55</sup>, ocurrida en 1935. Este movimiento acelera

---

<sup>55</sup> Intentona comunista fue un alzamiento político-militar con objetivo de quitar al Presidente de la república Getulio Vargas e implantar un programa de gobierno socialista. Liderados por el Partido Comunista Brasileiro, fundado en 1922, la Alianza Liberal Libertadora, a ejemplo de los frentes populares europeos, reunían distintos grupos, personalidades, personas comunes en la perspectiva de combatir el fascismo y la implantación de políticas de cuño popular, como la reforma agraria y otras reformas. Por otro lado, los integralistas se organizan en la Alianza Integralista Brasileira (AIB) que adopta como lema “dios, patria y familia”, formada por los segmentos más reaccionarios del país. Este movimiento se inserta en un momento que ocurren varias revueltas en el mundo, donde se implantaron regímenes dictatoriales o regímenes fuertes.

Iniciando en 1917 con la Revolución Rusa, se sigue el período de 1924 a 1953, que quedó conocido como el período Stalinista. Casi en el mismo período se tiene Mussolini (1922-1945) en Italia. En Portugal, Antonio de Oliveira Salazar, desde el golpe militar del 28 de mayo de 1926, tiene creciente influencia que se consolida a partir de 1932 hasta 1968 con el Estado Nuevo. En Alemania (1933-1945) con Hitler. España, en luchas internas que culminan con la guerra civil española (1936-1939) y con la victoria de las fuerzas lideradas por el general Francisco Franco que asume el gobierno.

Por lo tanto, la intentona comunista brasileira fue un movimiento también influenciado por lo que ocurría fuera el país y que el gobierno brasileiro aprovechó para implantar el Estado Nuevo, con Getulio Vargas, asumiendo el gobierno de forma dictatorial. Al mismo tiempo que alimentó la lucha contra el comunismo, durante años, con apoyo de una parte significativa de la sociedad. Todo lo que se peleaba referente a

una aproximación con los Estados Unidos y genera una serie de acuerdos entre los gobiernos de los dos países. En este período un movimiento político busca aproximarse de los centros urbanos y alejarse de la influencia agraria, principalmente del poder agrario y se avanza en la dirección de una articulación con sectores urbano-industriales y financieros, que viabilice la industrialización en el país.

En la perspectiva del campo surgen propuestas educacionales en la dirección de profesionalizar la agricultura. El Ministerio de Agricultura, en 1934, durante el gobierno de Getulio Vargas, según Calazans (1993), crea las colonias agrícolas y núcleos coloniales como organismos de fomento al cooperativismo y al crédito agrícola; cursos de aprendizaje agrícola, con patrones equivalentes a los de enseñanza elemental, con el objetivo de formar capataces rurales y, finalmente, los cursos de adaptación destinados a dar al trabajador rural una cualificación profesional. En 1937 se crea la Sociedad Brasileira de Educación Rural, cuyo objetivo era de masificar la enseñanza en el campo, inclusive con la idea de las escuelas ambulantes.

En 1940 se crean los primeros Clubes Agrícolas del país. En 1942, Estados Unidos se compromete a financiar la Compañía Siderúrgica Nacional a cambio de instalaciones de bases militares norteamericanas en Natal, Belén y Recife. Se crea el Programa de Cualificación de Profesoras Rurales a través del Fondo Nacional de Enseñanza Primaria (FNEP), junto con la Ley orgánica de enseñanza primaria, para financiar este segmento y descentralizarlo.

En 1942 se firma el primer acuerdo entre los gobiernos americano y brasileiro para la producción de géneros alimenticios y, con eso, se intensifican acciones del Ministerio de Agricultura, principalmente con la creación de la Comisión Brasileiro-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR) en 1945. En este mismo año se celebra el acuerdo sobre educación rural que propone establecer “mayor aproximación

---

cambios estructurales, como una reforma agraria, por ejemplo, era considerado como una acción de comunistas. De esta forma, *la intentona* proporcionó al gobierno y las elites, los elementos y disculpa para el establecimiento de políticas conservadoras de manutención de un modelo de desarrollo concentrador y excluyente.

interamericana, mediante intercambio intensivo de educación, ideas y métodos pedagógicos entre los dos países” (Ammann, 1985: 31).

A partir de la Comisión Brasileiro-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR)<sup>56</sup>, se establecía que “el progreso de la agricultura depende, en gran parte, de la educación del hombre del campo”. Una obra de educación rural no puede, por lo tanto, quedar “dependiente” a la enseñanza técnica en las pocas escuelas destinadas a la formación profesional de los trabajadores de la agricultura. Este acuerdo tiene en su programa de educación rural tres subprogramas que son destacados por Calazans (1993): a) Centro de entrenamientos; b) Semanas ruralistas y; c) Clubes agrícolas.

Aún originario del plano de colonización, surge en 1945, el proyecto de “aldea rural” ofreciendo posibilidades para atender las necesidades culturales, administrativas e industriales de toda el área ocupada por el conjunto de aldeas, cuya responsabilidad competía a la Sociedad Cooperativa Agropecuaria de Colonización. A partir de este entendimiento se amplía la formación de clubes agrícolas en el país y en 1949, estos son obligatorios en lo que respecta a institucionalización y difusión de la enseñanza rural.

En 1945, liderada por la Organización de los Estados Americanos (OEA), tiene lugar en Venezuela la III Conferencia Interamericana de Agricultura, que recomienda la elaboración de planes agrarios para determinados períodos y con recursos preestablecidos. El plan elaborado por el Ministerio de Agricultura brasileiro es de cuatro años y señalaba para actividades de educación con la firma del nuevo acuerdo con los Estados Unidos, objetivando: a) desarrollar relaciones más próximas con los docentes de enseñanza agrícola de los Estados Unidos; b) facilitar entrenamientos para brasileiros, en los EUA, especializándolos en enseñanza profesional agrícola; c) posibilitar que fuesen programadas actividades, en el sector de educación rural de

---

<sup>56</sup> originaria del acuerdo entre los gobiernos de Brasil, a través del Ministerio de Agricultura y de los Estados Unidos, a través de la Inter-American Education Foundation Incorporation, posteriormente, Education Division do Institute of Inter-American Affairs, firmado en 1945, por los Ministerios de Relaciones Exteriores y la Embajada Americana en Rio de Janeiro.

interés de las partes contratantes. De este acuerdo surgió la Comisión Brasileira-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR).

El gobierno establece la Ley Orgánica de la enseñanza agrícola en 1946. Vale destacar el apartado 2º, orientada para “atender a los intereses de las propiedades” que refleja las preocupaciones y dirección del gobierno con esta reglamentación. Preparar mano de obra para las propiedades, es decir, continúa el Estado y, por lo tanto, los servicios a disposición de la elite y del poder económico. En 1947 se crean los Centros de Capacitación de Obreros Agrarios; además, se implantan las semanas ruralistas que, utilizando la pedagogía del ejemplo, ofrecían alternativas de producción al mismo tiempo que distribuían colmenas, equipamientos, semillas, herramientas, etc. En este mismo año, el gobierno lanza una Campaña de Educación de Adultos. Se retoman las ideas contenidas en el Decreto n° 8.319 del 20 de enero de 1910, que reglamenta la enseñanza agronómica, que en tesis ya contemplaba la idea de una acción educativa más amplia, con unidades de experimentación con vegetales y animales, mejoría genética, meteorología, máquinas, así como unidades de apoyo a las poblaciones rurales.

En 1949 es lanzado por el gobierno americano el Programa Punto IV, siendo ejecutado por la Technical Cooperations Administration (TCA) que promueve modificaciones en los servicios de cooperación entre los Estados Unidos y países de América Latina. El Punto IV tenía entre sus metas impedir el avance del comunismo en la región. Alerta como resultado de la constatación de movimientos sociales que comienzan a cuestionar el modelo de desarrollo entonces en marcha, además de la intentona comunista de 1936 y la guerra fría que se establece con el fin de la II Guerra Mundial, entre Estados Unidos y la Unión Soviética.

En esta perspectiva de ampliar los servicios para las poblaciones rurales, se crea el Servicio Social Rural (SSR) y en 1952 se crea la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER). El SSR es ligado al Ministerio de Agricultura conforme se define en la Ley n° 2.613 del 23 de septiembre de 1955, cuyo objetivo era la prestación de servicios

sociales en el medio rural, buscando la mejoría de las condiciones de vida de su población.

Este proceso de avance del modo de vida capitalista, sin las necesarias reformas estructurales, genera un amplio conflicto. Sea por la amenaza de relaciones laborales menos injustas, sea por el desplazamiento del poder para los centros urbanos, sea porque en este proceso se excluye a la mayoría de la población, sea porque en este período había una relativa libertad, con gobernantes electos mediante voto popular, sea por otros motivos.

Se constata que a este proceso de desarrollo se contraponen diferentes movimientos sociales. Así, surgen las ligas campesinas en 1945, en la periferia de Recife (Brayner, 1989). En parte también, el surgimiento de las ligas ocurre por la dificultad de ampliación del movimiento sindical en el campo. Sin embargo, con todas las dificultades que favorecen a una desorganización de los trabajadores, surgen iniciativas en distintos puntos del país, movimientos que revelan que la progresiva y silenciosa resistencia y lucha de los trabajadores ahora se explicita y gana voz. Aprovechando las brechas democráticas existentes, como antes fue registrado, los diferentes grupos buscan reafirmar o afirmar sus intereses, y para eso se desarrollan diferentes proyectos educativos.

La UFRPE es pionera en la formación de educadores agrícolas en la región.<sup>57</sup> A partir de 1964 hubo un aumento significativo de escuelas agrotécnicas en Brasil y también a través de la participación de la Superintendencia de Desarrollo del Nordeste (SUDENE) fue establecida una serie de programas de capacitación para el área rural, inclusive de capacitación de profesores agrícolas. El 19 de noviembre de 1965 fue celebrado el convenio entre la SUDENE, Superintendencia de Enseñanza Agrícola y Veterinaria (SEAV) del Ministerio de Agricultura, y la Universidad Rural de Pernambuco (URP) para desarrollar y construir un centro de capacitación de profesores agrícolas, como una

---

<sup>57</sup> Colocada la primera piedra del edificio que la abrigaría, la institución se inauguró el 01 de febrero de 1914, en la ciudad de Olinda, por el reverendo Abad del Monasterio de San Benito, Don Pedro Roeser.

contribución al desarrollo rural de la región. En vistas de este convenio fueron solicitadas dos becas para “posgrado”, en la Universidad norteamericana de Minnesota (Minnesota State University) destinadas a la capacitación de profesor técnico en nivel de “maestría” en Agricultura vocacional.<sup>58</sup>

Con la reestructuración de la UFRPE en 1969, el Centro Regional de Educación Técnica y Agrícola (CRETA) fue institucionalizado con la denominación de Centro de Formación y Capacitación de profesores Agrícolas (CFTPA). En 1975, con la nueva reestructuración organizacional, fue creado el Departamento de Educación, que asumió al trabajo antes desarrollado por los mencionados centros (Tavares, 2005).

La participación significativa de la UFRPE en la formación de profesores agrícolas, como puede ser constatada, contribuyó en mucho para la mejoría de la educación agrícola, incorporando a los conocimientos agronómicos la necesaria e imprescindible dimensión pedagógica. Sin embargo, este esfuerzo quedó concentrado (y éste era su objetivo) a los diversos colegios y escuelas agrícolas de la región y del país. Vale destacar que aún empeñados en la ampliación de la enseñanza agrícola y en la introducción de contenidos agronómicos en las escuelas rurales, los avances son muy pocos. Tavares (2006: 45) reconoce que “durante el siglo XX, la evolución de la educación agrícola en la red escolar de enseñanza fundamental media fue insignificante en términos de matrícula y, consecuentemente, de su impacto como factor importante en el desarrollo tecnológico de la agricultura brasileira”, sin embargo, acredita que la educación agrícola en la escuela rural “especialmente en las cuatro series iniciales de la enseñanza fundamental” es importante.

“Los conocimientos de la ciencia agronómica son necesarios para que una persona se convierta en buen consumidor de productos agropecuarios, como la educación profesional, para aquellos que desean permanecer en el campo desarrollando actividades de producción agropecuaria y, también, como estímulo para aquellos que

---

<sup>58</sup> Oficio fechado el 19 de diciembre de 1966, por el profesor Julio de Carvalho Fernandes, Director del Centro de Perfeccionamiento, Especialización y Extensión (CAEE) de la Universidad Rural de Pernambuco, al Director de Recursos Humanos de la SUDENE, Profesor José Cavalcanti de Sá Barreto.

desean proseguir sus estudios en niveles más elevados de escolaridad” (Tavares, 2006: 46). En otro artículo, este mismo autor, reconoce que la Ley 5.692/71 y el III Plan Sectorial de Educación, Cultura y Deporte, para el período de 1980-85, definieron la educación en el medio rural como prioridad de acción del gobierno en el sector educacional. Repitiendo otros momentos y otras definiciones de prioridades, sin embargo, continúan siendo irrelevantes las acciones concretas en la implantación de políticas que avancen en la dimensión de una efectiva educación en el campo. Destaca que la “magnitud del problema se caracteriza por el alto porcentaje de alumnos matriculados en las cuatro primeras series (aproximadamente 75 por ciento de la población escolar de primer grado), donde las altas tasas de deserción y repetición explican en gran parte la irrelevancia del tipo de enseñanza ofrecido. Por otro lado, aún se debe considerar la población local joven y adulta no atendida por la escuela, la cual podría usufructuar de programas de educación agrícola no formales” (Tavares, 1980: 340).

En esta línea de actuación política, de ampliación e inserción de la educación agrícola como elemento importante para el desarrollo del estado de Pernambuco, la UFRPE contribuye para la creación de la Comisión Estatal de Educación Agrícola, instituida en marzo de 1989, con la finalidad de “integrar las entidades ligadas al sector agropecuario con el sector educacional agrícola del estado, buscando la expansión y mejoría de la enseñanza agrícola de Pernambuco”<sup>59</sup>. Es importante destacar algunas ideas de Carlos Alberto Tavares, entonces director del Centro de Formación de Técnicos y profesores Agrícolas:

1. La escuela debe integrarse en la realidad social, en su doble perspectiva de cuadro referencial para la planeación de su acción educativa y de medio de absorción de sus egresados.
2. En el análisis de las necesidades educacionales de la población que necesita de enseñanza agrícola, se destaca como fundamental el estudio de la estructura del desarrollo de la agricultura, dentro del cual se sitúa como elemento principal el

---

<sup>59</sup> Reglamento interno de la Comisión Estatal de Educación Agrícola. 1989.

régimen de posesión y uso de la tierra que condiciona en gran parte el objetivo de la educación como factores de transformación rural.

3. La metodología de la formación profesional de segundo grado debe ser desarrollada teniendo en vista su importancia para transformar la realidad social y no sólo como medio eficiente para promover la adopción de tecnologías que buscan el aumento de la productividad y rentabilidad de la producción agropecuaria.
4. Esta realidad implica cambios curriculares que modifican de forma sustancial la práctica pedagógica vivenciada actualmente en la gran mayoría de las escuelas. Esto significa el involucramiento y la participación comunitaria como filosofía de acción de la escuela, que por cierto, traerán profundos cambios de actitudes en los educadores, profesores y alumnos.
5. La formación del profesional de segundo grado depende también de una reformulación organizacional e institucional en las estructuras formales de los sistemas económico, social y político, en todos los niveles de organización institucional en el país.

Como se puede percibir, existe un buen nivel de formulación teórica en cuanto a la formación profesional en la educación agrícola. Sin embargo, la última observación que el profesor Tavares, coloca el problema en la dimensión real, cual sea, sin reformas estructurales no se tienen posibilidades de avanzar en la dirección de una política educacional que incluya y promueva el desarrollo del país. Manteniendo la estructura concentrada y excluyente, las teorías y propuestas educacionales que podrían efectivamente contribuir para el desarrollo del país, se resumen a meros discursos que tienen como respuesta el silencio de las autoridades en lo que respecta a acciones y actos concretos de políticas públicas.

Es importante, con todo, resaltar que este proceso de formación pedagógica de profesores agrícolas no se sumergió en la discusión ideológica de qué tipo de agricultura se estaba enseñando. Fueron aceptados los contenidos agronómicos como eran ofrecidos en las ciencias agrarias. De este modo, el proceso de formación de

profesores contribuye para la difusión y ampliación de las prácticas de una agricultura convencional, subyugada al capital financiero y al capital industrial.

Este proceso desarrollado se centró en una búsqueda de “modernización”, basada en los principios que nortearan la revolución verde, una vez que ésta era la tendencia de la enseñanza ofrecida en las ciencias agrarias. Así, la discusión de una agricultura familiar o campesina no fue el centro del proceso formativo y sí la agricultura convencional. Inclusive, la agricultura convencional en su lógica, no discute la extensión de las actividades agrícolas y no agrícolas, ni busca un respeto a las condiciones del ambiente y, consecuentemente, las dimensiones ecológicas, culturales, de género y de equidad.

Pero no se trata de una situación estática. Existe un constante movimiento, algunas veces más intenso, como ocurrió en los años 1958 a 1963, principalmente en Pernambuco. Con la sociedad avanzando en el proceso de democratización política, resurge en los años 80 la discusión por una educación masiva, pública y de calidad. En la perspectiva del campo, es intenso el trabajo realizado por algunas organizaciones no gubernamentales, principalmente aquellas involucradas con la búsqueda de alternativas para los agricultores familiares. Es a partir de los años 80 que se encuentran diferentes experiencias en la democratización de oferta de alternativas, de posibilidades, de otra agricultura, de otro desarrollo, de otra escuela. Los movimientos sociales intensifican sus luchas en torno de una educación para el campo, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) por ejemplo, pone en su plataforma que “la educación es tan importante como la reforma agraria”.

Uno de los resultados de esta lucha, fue la aprobación de varios artículos en la Constitución y después en la Ley de Directrices y Bases de 1996 (LDB-9.394/96, donde se fijaron las directrices de la educación brasileira. En el capítulo X de dicha Ley, se define la formación de profesores para el ejercicio en la enseñanza básica, y a través del artículo 62 se establece la obligatoriedad de la licenciatura para la enseñanza

básica, incluyendo así la enseñanza media y profesional.<sup>60</sup> Posteriormente, el 06 de diciembre de 1999, a través del Decreto n° 3.276 fue definida la formación superior de profesores para actuar en la educación básica, elaborándose (en mayo del 2000) la propuesta de directrices para la formación inicial de profesores de la educación básica en cursos de nivel superior.

También, a través de una intensa movilización y presión de los movimientos sociales, se aprobaron las directrices para la educación del campo, que viene a crear otro escenario para la educación en el medio rural, reconociendo el espacio rural con características específicas que genera una racionalidad que la educación debe considerar y pugnar para que se responda a los desafíos puestos a partir del mundo rural para el desarrollo del país.

---

<sup>60</sup> El artículo 62 de la mencionada ley, define que “la formación de docentes para actuar en la educación básica se hará en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en las cuatro primeras series de enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad normal”.

## **Capítulo 4.**

### **Educación del campo**

El presente capítulo aborda, en un primer momento, la discusión en torno a los porqués una educación del campo; luego se presentan algunos datos sobre la educación en el mundo rural, enfatizando las diferencias entre lo urbano y rural. En la parte final del capítulo se discute y analiza el PRONERA, como marco referencial para la educación en el campo, resaltando el proyecto desarrollado por la UFRPE de alfabetización de jóvenes y adultos y de profesionalización en el Asentamiento objeto de la presente tesis.

Con el PRONERA se comienza a trabajar y buscar procesos educativos, principalmente en áreas de reforma agraria, que avanza para celebrar convenios con las universidades para ofertar cursos de nivel superior para los hijos de asentados, configurando así una propuesta de política de educación para y en el campo. Vale destacar además, que con este programa se da inicio en Brasil a la oferta de cursos que contemplan el tema de agroecología.

#### **4.1 Sobre la educación del campo**

Existen posturas contrarias acerca de la distinción o no de una educación del campo. Para algunos, educadores principalmente, ésta no debería existir pues “educación es educación”, sin embargo, otros y especialmente los movimientos sociales del campo, sostienen la necesidad de diferenciar toda vez que los contextos son distintos y al enfatizar las diferencias se posibilitan los procesos de fortalecimiento/construcción de identidades en y desde el campo.

Sin querer deslindar fallas en el habla y escritura, entendemos que existe una diferencia entre lo rural y agrícola. “El término agrícola tiene normalmente una connotación ligada a la producción económica, y por esto mismo existe política agrícola, siempre, significando la planeación y la organización de las formas de generar, administrar y consumir productos de la agricultura y la ganadería. El término rural, por su parte, se refiere al contexto ambiental y cultural de la vida en el campo, estando más ligado a la manera de vivir, que a la manera de producir” (Demo, 1980: 289).

En 1996 se promulga la nueva Ley de directrices y bases (LDB), a través de la Ley n° 9.394, que establece “la necesaria adecuación de la escuela a la vida del campo”. Posteriormente, el 16 de abril de 1998 se editó y publicó el porte n° 10 del Ministerio Extraordinario de Política Agraria, creando el PRONERA y aprobando su manual de operaciones, cuyo objetivo general es “la promoción de la educación en los asentamientos de reforma agraria, utilizando metodologías específicas para el campo, que contribuyan para el desarrollo rural sustentable” (MDA, 1999: 5).

La creación del PRONERA se da como respuesta a una gran presión de los movimientos sociales, particularmente con el involucramiento de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Agricultura (CONTAG), MST e Iglesia.<sup>61</sup> También como fruto de esa presión, se consigue que desde sus objetivos se plantee su ejecución mediante una articulación de las Universidades con los movimientos sociales.

---

<sup>61</sup> La Iglesia se involucra con la educación desde el inicio del proceso colonizador, como ya se mostró en el capítulo 2. En los años 50, fue fuerte el movimiento dentro de la Iglesia en lo que respecta a una actuación más orientada hacia los pobres. En esta dirección, se desarrollaron diversas acciones en diferentes partes de Brasil.

Con el surgimiento de la CNBB se creó una articulación de estos trabajos y su ampliación. En 1958, en Natal, fue creada la escuela radiofónica; en el segundo semestre de 1960, bajo el patrocinio de la Red Nacional de Emisoras Católicas (RENEC), fue realizado, en Aracajú, el Primer Seminario de Educación de Base. Don José Vicente Távora, entonces presidente de la RENEC y en nombre de la CNBB, envió en este mismo año, al presidente de la república electo una carta propuesta sugiriendo la creación del Movimiento Nacional de Educación de Base. El 28 de noviembre de 1960, el presidente responde afirmativamente y el 21 de marzo de 1961, a través del Decreto 50.370 son creadas las condiciones para apoyo financiero a la CNBB que permitiera implantar un programa que viene a ser conocido posteriormente por MEB (Costa, Jaccoud y Costa, 1986).

La primera conferencia nacional por una educación en el campo, realizada en 1998, revela la maduración de estas ideas y se forma una articulación donde participan la CNBB, el MST, la UNICEF (The United Nation Children's Fund), UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) y Universidad de Brasilia (UnB), que asumen la responsabilidad de continuar con un proceso de movilización nacional, en la dirección de efectivamente atender a lo que determina el artículo 28 de la Ley n° 9.394: "en la oferta de educación básica para la población rural, los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación a las particularidades de la vida rural y de cada región, especialmente: I. contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las reales necesidades e intereses de los alumnos de la zona rural; II. Organización escolar propia, incluyendo adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas; III. Adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural".<sup>62</sup> Esto, efectivamente se consigue, por lo menos en la perspectiva legal, con las directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo, a través de la resolución CNE/CEB n° 1 del 03 de abril de 2002.

La discusión sobre una escuela y una educación para atender las características del campo es grande y antigua. En primer lugar, no se puede reducir una educación del campo a la enseñanza de competencias y habilidades agrícolas. Por otro lado, no se puede reducir a aquellas actividades de transformación del medio físico en productos agrícolas o no agrícolas. Para la relatora de las directrices del campo, es un espacio de producción de la existencia social de seres humanos. De esta forma, Soares (2002), esclarece: "la educación del campo, tratada como educación rural en la legislación brasileira, tiene un significado que incorpora los espacios de la floresta, de la ganadería, de las minas y de la agricultura, pero los sobrepasa al acoger en sí los espacios pesqueros, ribereños y extractivitas. El campo, en este sentido, más que un perímetro no urbano, es un campo de posibilidades que dinamizan las interrelaciones de los seres humanos con la propia producción de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana" (Soares, 2002: 48).

---

<sup>62</sup> Ley n° 9.394. Biblioteca Senado Federal. Brasil.

Siendo un espacio de reproducción social, éste está condicionado a sus características culturales, sociales y políticas. Así, en este espacio de construcción y reconstrucción se forjan vidas, hábitos, costumbres, culturas y formas específicas de vidas. Son construidas relaciones dinámicas, contradictorias, de disputas y de cooperación.

Son espacios en construcción y en relación. De esta forma, no se puede dejar de “considerar el campo como espacio heterogéneo, destacando la diversidad económica, en función de la incorporación de las familias en actividades agrícolas y no agrícolas (pluriactividad), la presencia de fecundos movimientos sociales, la multiculturalidad, las demandas por educación básica y dinámica que se establece en el campo a partir de la convivencia con los medios de comunicación y la cultura letrada” (Soares, 2002: 49).

Como se puede observar en este capítulo, la sociedad brasileira apoyada en el latifundio y el trabajo esclavo, en los textos constitucionales de 1824 y de 1891 ni siquiera menciona alguna responsabilidad del Estado en lo que respecta a la educación rural. Sólo en el inicio del siglo XX y más precisamente con el Decreto 8.319 de 1910, que reglamenta la enseñanza agronómica, se comienzan a definir propuestas para la educación agrícola, aunque no rural (menos aún del campo), cuando ocurre es para el surgimiento de los cursos superiores de agricultura.

Al discutir la educación del campo<sup>63</sup> y reconocer sus especificidades, es recomendable que los contenidos, metodologías y los procesos propios de aprendizaje de los estudiantes estén sujetos al ambiente natural. Por lo tanto, existe una especificidad y

---

<sup>63</sup> La fundamentación sobre educación del campo se viene construyendo por diferentes intelectuales, entre ellos Kolling (1999 y 2002), Mançano Fernandes (1999, 2004 y 2006), Nery (1999), Arroyo (2004), Castagna Molina (1999, 2004 y 2006), Cerioli (2002), Salete Caldart (1997, 2002 y 2004), Bof (2006), Soares (2002 y 2009) y de Andrade (2004), entre otros intelectuales/militantes.

Con apoyo del Núcleo de Estudios Agrarios y Desarrollo Rural (NEAD), se viene publicando una “Colección por una educación del campo”, además de otro tipo de documentos sobre el tema. Además, vale destacar la presentación de diversas tesis donde se propone “vincular las prácticas de la educación del campo con el proceso de construcción de un proyecto popular de desarrollo nacional” (Kolling, 1999: 92), aprobada por la 1ª Conferencia por una Educación del Campo, celebrada en Luziânia, Goiás, el mes de julio de 2008.

también la necesidad de considerar la exclusividad de esta educación, extrapolando meros procesos adaptativos de una concepción urbana a implantarse en el campo. Lo que está en juego es definir en primer lugar, aquello en lo cual se pretende ser incluido, respetándose la diversidad y aceptando las diferencias sin transformarlas en desigualdades. La discusión de la temática tiene que ver, en este particular, con la ciudadanía la democracia, en el ámbito de un proyecto de desarrollo donde las personas se inscriben como sujetos de derechos. Así, la decisión de proponer directrices operacionales para la educación básica del campo supone, en primer lugar, la identificación de un modo propio de vida social y de utilización del espacio, delimitando lo que es rural y urbano sin perder de vista lo nacional.

#### **4.2 La educación del campo en datos...**

Sin duda alguna, se trata de una discusión compleja definir lo qué es rural y urbano. Veiga (2002) defiende que Brasil es menos urbano de lo que revelan las estadísticas oficiales. A diferencia de otros países, que utilizan una combinación de indicadores para definir lo que es urbano y rural, en Brasil los órganos oficiales, definen como urbano las sedes de los municipios y de los distritos. Este concepto definido por el Decreto Ley 311/38, determina que “la sede del municipio tiene la categoría de ciudad”.

Sin embargo, 63 años después, al ser promulgado (por el gobierno federal) el Estatuto de la Ciudad, no se define lo que es ciudad, manteniendo la vigencia del decreto antes citado. Esto provoca una inmensa distorsión, inclusive cuando se discute la educación, existen casos donde se encuentran apenas 18 habitantes y se considera como una ciudad, como es el ejemplo de União da Serra, en Rio Grande del Sur (Veiga, 2002)

Este mismo autor, sugiere que se considere rural todos los municipios con menos de 20 mil habitantes para el año 2000, lo que “por sí sólo, ya reduciría considerablemente el grado de urbanidad de Brasil para 70 por ciento”. Y, lo que es peor, “no es posible tratar como si existiese en el territorio brasileiro entre 4.500 y 5.000 ciudades imaginarias.

Esta falta de claridad lleva, por ejemplo, a que 70 de las 1.997 menores sedes municipales del país no tengan ninguna empresa formal. La revelación surgió de la implantación de los correspondientes bancos de la Caja Económica Federal (CEF), comerciantes que hacen las veces de bancos donde no existen ni loterías para recibir cuentas y pagar beneficios providenciarios y del gobierno federal, como beca-escuela” (Veiga, 2002: 43).

Son innumerables las distorsiones impuestas por este anticuado y superado concepto de urbano y rural. Por ejemplo, los datos estadísticos apuntan que en el año 2000, a través del censo demográfico, 81,2 por ciento de los brasileiros residen en “áreas urbanas” y apenas 18,8 por ciento en áreas rurales; el rendimiento real medio de salario en la zona rural representa 38 por ciento del valor de la zona “urbana”; el promedio de años estudiados de la población urbana es de 7 años, mientras que la rural es de 3,4 años; el analfabetismo en la zona urbana es de 10,3 por ciento mientras que en la rural es de 39,8 por ciento.

En una investigación realizada por Bof (2006) con base en datos de la Investigación Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD) de 2001, muestra que los niños en el rango de 10-14 años de edad, 95 por ciento en el área rural y 97 por ciento en el área urbana se encuentran en la escuela. Estos datos indican que el atendimento a los niños en edad escolar es satisfactorio, sin embargo, cuando se observa el atraso escolar, se percibe que mientras 50 por ciento de los niños que frecuentan la escuela en el área urbana están atrasados, en la zona rural esta proporción llega al 70 por ciento de los alumnos (Bof, 2006).

Para ese mismo año y con base en la misma fuente, se tiene que en la zona rural, 17,3 por ciento están matriculados en las series iniciales de enseñanza fundamental y sólo 12,9 por ciento de esos jóvenes están matriculados en enseñanza media, adecuados para el rango etario de 15-17 años, lo que revela un grave problema de atraso escolar, provocando una fuerte distorsión edad-serie, como se puede observar con los números de 48,9 por ciento, 64,3 por ciento y 65 por ciento en la zona rural para respectivamente

en la enseñanza fundamental de la primera a la cuarta serie, de la quinta a la octava y en la enseñanza media. Esta distorsión se presenta aun más grave cuando se analizan los datos por región. En el nordeste se llega a una distorsión de 54 por ciento de las series iniciales de enseñanza fundamental y de 77 por ciento de la enseñanza media (Pinto et al, 2006: 19).

Además de estos aspectos relevantes, debe analizarse la dimensión de la calidad de la enseñanza ofrecida, que contribuye para la deserción y el abandono de la escuela. Teniendo como base los datos de la Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SEAB) sobre desempeño escolar, se hace evidente la desigualdad entre la escuela del campo y la urbana. El aprovechamiento medio de los alumnos de la 4<sup>a</sup> a la 8<sup>a</sup> serie de enseñanza fundamental en las disciplinas de la lengua portuguesa y matemática, es inferior a la del área urbana en torno de un 20 por ciento (Pinto *et al*, 2006: 22). No obstante, es importante que se busquen las causas de dicha relación. En este sentido, algunos estudios señalan que éste desempeño se asocia a las condiciones socioeconómicas y capital social más desfavorables de estas poblaciones. Cuando estas condiciones son controladas (igualadas al grupo urbano) el desempeño de los alumnos rurales es igual o ligeramente superior al del grupo de alumnos del área urbana.

Las escuelas rurales, según datos revelados por el Censo Escolar 2002, representan 50 por ciento del total de las escuelas del país, sin embargo, la mitad de éstas tiene apenas una sala de clases y ofrecen, exclusivamente, la enseñanza fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> serie. Esta red atiende a 15 por ciento de la matrícula nacional y de los alumnos matriculados en las escuelas rurales, estos representan 59 por ciento en las series de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> de enseñanza fundamental. (Pinto et al, 2006: 23). Otros hechos importantes en la caracterización de estas escuelas rurales, por un lado es la prevalencia de grupos multiseriados o unidocentes, 64 por ciento de las promociones en la enseñanza fundamental tienen estas características; por otra parte, la municipalización de este tipo de escuelas, 93 por ciento pertenecen a los municipios (Pinto et al, 2006: 28), lo que trae otro tipo de problemas, como la inexistencia de políticas de remuneración y

valorización profesional, la explotación política en la indicación de las profesoras. Muchas veces, las indicaciones para trabajar en una escuela son realizadas como castigo, colocando aquellas profesoras que no se alían electoralmente, para las escuelas más distantes o aún, como relataba una profesora “cuando el administrador se entera que el candidato a prefecto era de otro partido, corre a las profesoras”. Es decir, lo privado decidiendo por lo público y lo público subordinado a los intereses del capital privado.

Las escuelas de enseñanza media, a diferencia de las de enseñanza fundamental, su gran mayoría (68 por ciento, según datos del Censo Escolar 2002) de los establecimientos son de la red estatal y generalmente localizadas en las sedes de los municipios, con eso, se crea la necesidad de existencia de transporte escolar para trasladar a los hijos de los agricultores hacia la “ciudad”.

De las escuelas rurales, 21 por ciento no poseen energía eléctrica y 95 por ciento no disponen de bibliotecas; 1 por ciento disponen de laboratorios; para enseñanza media, 75,3 por ciento no tiene acceso a laboratorios de ciencias y 35,4 por ciento no dispone de biblioteca (Pinto et al, 2006: 31). En cuanto a los profesores, para las escuelas rurales se amplían las dificultades, en algunos casos se tienen salarios más bajos que los del área urbana, baja cualificación, poco acceso a programas de capacitación, sobrecarga de trabajo, trabajo en grupos multiseriados, salas de clase pequeñas, dificultad de acceso a la escuela en función de las condiciones de las carreteras, que, en determinados períodos, en función de las lluvias, se quedan prácticamente intransitables.

Apenas 9 por ciento de las profesoras en la zona rural tiene cursos de nivel superior, mientras en la zona urbana esta formación se encuentra en 38 por ciento de los docentes. Existen 8,3 por ciento sin habilitación mínima para el ejercicio de actividades educacionales. Con enseñanza media completa, se tiene 57 por ciento del total de profesores (Pinto et al, 2006: 35).

En lo que respecta al transporte escolar, la mitad de los niños de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> serie deben desplazarse desde donde viven a una población distinta donde se encuentra la escuela (generalmente en las “ciudades”), porcentaje éste que aumenta cuando se consideran las series finales de enseñanza fundamental, llegando al 69 por ciento el desplazamiento a las escuelas urbanas o localizadas al menos en las ciudades.<sup>64</sup> “Lo más grave de este proceso es que, como muestran estudios en el área, los alumnos de la zona rural al continuar sus estudios en una escuela urbana pasan por una dura vivencia de preconceptos que muchas veces llevan al abandono escolar” (Brancaleoni, 2002). En esas crecientes carencias, la situación de la enseñanza media ya no sorprende, con los datos revelando que 94 por ciento de aquellos atendidos por el transporte escolar público frecuentan escuelas urbanas (Pinto, *et al*, 2006: 43).

Cuando se analiza el perfil estadístico de la educación rural, en la perspectiva del origen socioeconómico e insumos escolares ofrecidos, se llega a verificar resultados del todo inaceptables. Aliados al desempeño de los profesores, estos aspectos socioeconómicos, infraestructura e insumos pedagógicos son fundamentales para obtenerse resultados educacionales deseados.

En las escuelas rurales multiseriadas no llega al 1 por ciento la proporción de alumnos con acceso a computadoras y tampoco llega a 2 por ciento aquellos con acceso a biblioteca, igual sucede con la electricidad, se constata la existencia en apenas 52 por ciento de las escuelas (Soares et al, 2006: 57). Aquellas escuelas rurales sin grupos multiseriados están en situación un poco mejor, sin embargo muy lejos de una situación deseada. La gran mayoría tiene acceso a electricidad, 17 por ciento tiene biblioteca, mientras tanto, el acceso a computadoras o internet continúa inaccesibles para estos alumnos de las escuelas rurales.

Aquellos alumnos que son transportados (38 por ciento) para escuelas en centros urbanos, aproximadamente la “mitad tiene acceso a bibliotecas y 21 por ciento tiene

---

<sup>64</sup> El análisis de las condiciones de la educación rural en lo que respecta al transporte, se muestra difícil e incluso imposible de ser realizado en una perspectiva histórica, una vez que sólo en 2002, a través de censos escolares, se inicia la colecta de datos referentes al transporte escolar en las áreas rurales.

acceso a computadoras” (Soares, *et al*, 2006: 57). Siguiendo en su análisis, los autores indican que en relación a las profesoras la situación continua precaria en la zona rural, una vez que “apenas 41 por ciento de los alumnos en escuelas rurales estudian con profesores que frecuentan la enseñanza superior, 67 por ciento de los transportados para escuelas urbanas y 77 por ciento de los alumnos de escuelas urbanas” estudian con profesores que tienen o frecuentan facultades de enseñanza superior.

Este conjunto de situaciones, en lo que respecta a los resultados se encuentran perjudicados en su análisis por la ausencia de datos. Una vez que “las pruebas del SAEB, que evalúan los conocimientos, no cubren grupos multiseriados” (Soares *et al*, 2006: 59), lo que en sí mismo ya señala para una situación de inferioridad en relación a las escuelas urbanas. Por eso, los autores restringen su análisis a la progresión escolar, ésta, sí mensurable para todos los tipos de escuela.

El desfase escolar es muy grande entre lo urbano y lo rural. “Mientras que uno de cada cuatro alumnos de escuelas urbanas se encuentra en situación de dos años o más de desfase escolar, para las escuelas rurales la proporción es de uno de cada dos alumnos. En cuanto al desfase medio en las escuelas urbanas es menor a un año, para las escuelas rurales es casi el doble (1,87 para las escuelas sin grupos multiseriados y de 2,19 para escuelas con grupos multiseriados)” (Soares, *et al*, 2006: 59).

En el caso de aprobación, las diferencias no son significativas, una vez que son 68 por ciento para lo rural y 78 por ciento para lo urbano. A la luz de los números analizados, los autores concluyen: “1) los niños del área rural tienen origen socioeconómico familiar que los coloca en desventaja con los niños de origen urbano; 2) las escuelas, en las cuales estudian los niños del área rural, están mucho peor equipadas y cuentan con profesores menos capacitados que las escuelas en las que estudian niños urbanos; 3) los resultados en las escuelas rurales en términos de desfase edad-serie e índices de aprobación, son mucho peores para los niños rurales que para los urbanos. Con base en estos acontecimientos, avanzamos la hipótesis de que los insumos escolares y la

cualificación de profesores explicarían, de modo casual, una parte importante de las diferencias de desempeño entre escuelas urbanas y rurales (Soares, *et al*, 2006: 67).

### **4.3 PRONERA, de un programa de gobierno a una política de educación del campo**

Con la creación del PRONERA en 1998, fruto de una gran movilización de movimientos sociales junto al gobierno, la educación en el campo comienza a tomar otro rumbo.<sup>65</sup> En un primer momento, porque se inserta en el debate de políticas públicas, la problemática de la escuela del campo y sus especificidades.

En segundo, diversas experiencias educacionales surgen y se desarrollan en las diferentes regiones del país. Escuelas en asentamientos, escuelas itinerantes, escuelas activas<sup>66</sup>, escuelas familiares rurales, escuelas familiares agrícolas y otras, en realidad surgen y son creadas un sin número de escuelas en Brasil, a partir de iglesias, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, Secretarías de educación y otros tipos de organizaciones.

En tercer lugar, con el PRONERA surge la posibilidad concreta de financiamiento a actividades relacionadas a la educación del campo, sea en el nivel de la alfabetización, profesionalización y en la perspectiva formal y no formal.

---

<sup>65</sup> Hasta el surgimiento del PRONERA, como política pública, el trabajo educacional para el campo es casi orientado para la formación profesional agrícola. Preparando mano de obra para atender las pocas demandas existentes en el campo. Además de estas actividades, se puede identificar una serie de experiencias de organizaciones no gubernamentales que trabajan en la perspectiva de una educación para el mundo rural, o sea, no sólo para aquellas acciones productivas, sino y sobre todo para comprender el mundo rural y vivir en él. Volveremos posteriormente a este tema, profundizándolo.

<sup>66</sup> Escuela activa es un proyecto del gobierno federal, con objetivo mejorar la calidad del desempeño escolar en clases multiseriadas de las escuelas del campo. Entre las principales estrategias están: implantar en las escuelas recursos pedagógicos que estimulen la construcción de conocimiento del alumno y capacitar profesores. Los movimientos sociales ofrecen un serie de críticas a esto proyecto una vez que entienden que constituye sólo una acción más y que el gobierno debería apoyar efectivamente el proyecto de las escuelas del campo.

Para los cursos financiados por el PRONERA<sup>67</sup> se establecía una articulación entre las universidades y los movimientos sociales. Fue y es una forma de involucrar a las universidades e incentivar para que salgan de su inmovilismo, o bien de un academicismo poco eficiente. En el período de 1998 a 2002 fueron firmados 139 convenios, distribuidos entre un total de 83 municipios en el primer año del programa y 404 en 2002, en el mismo período hubo una evolución de 188 para 881 proyectos de asentamientos y llegando en 2002 a un total de 122.915 alumnos inscritos en los diversos programas (Andrade y Di Pierro, 2004). Mientras tanto, este es un número muy tímido una vez que apenas 14 por ciento de los asentamientos son atendidos por el PRONERA.

En 1999 se firmaron 51 convenios, con 37 universidades, entre ellas la UFRPE, con el objetivo de trabajar en 11 áreas de asentamiento: Pedra Ima, Souza, Eldorado, Mangueira, Parnaso y Florescente, en el municipio de Água Preta; Cícero Gomes y Tapuia, en el municipio de Amaraji; Assentamento de Divina Graça, en Pombos; Assentamento de Santana, en Jaboatão dos Guararapes; y Serrinha en el municipio de Ribeirão.

La meta era alfabetizar 1.000 agricultores(as) y 336 agricultores(as) en formación profesional. Este proyecto tenía el “objetivo de contribuir en la viabilización de los asentamientos a través de inversión en el capital intelectual de los trabajadores(as), factor fundamental para un manejo sustentable de la tierra y de las familias. Además, reconociendo las características de la zona de la mata sur de Pernambuco, se buscaba “ofrecer una contribución innovadora con una propuesta de un nuevo modelo de gestión de las unidades productivas, fundamentado en la sustentabilidad y en la consecuente posibilidad de aumento de renta de las familias. Aun cuando se reconozca las innumerables dificultades, sea de orden física o cultural, que demanda tiempo para obtenerse los resultados para este tipo de trabajo, el proyecto es una iniciativa que

---

<sup>67</sup> Este programa “atiende un público heterogéneo. Los educandos de los cursos de educación de jóvenes y adultos (EJA), en Brasil, son personas con más de 30 años, con una concentración entre 40 y 49 años. Los estudiantes de los cursos superiores de pedagogía se distribuyen entre los 20 y los 40 años” (Andrade y Di Piero, 2004: 40).

avanza en el rescate de poblaciones marginalizadas por el proceso, ofreciendo tímidos instrumentos para la inserción social de estos trabajadores(as)".<sup>68</sup>

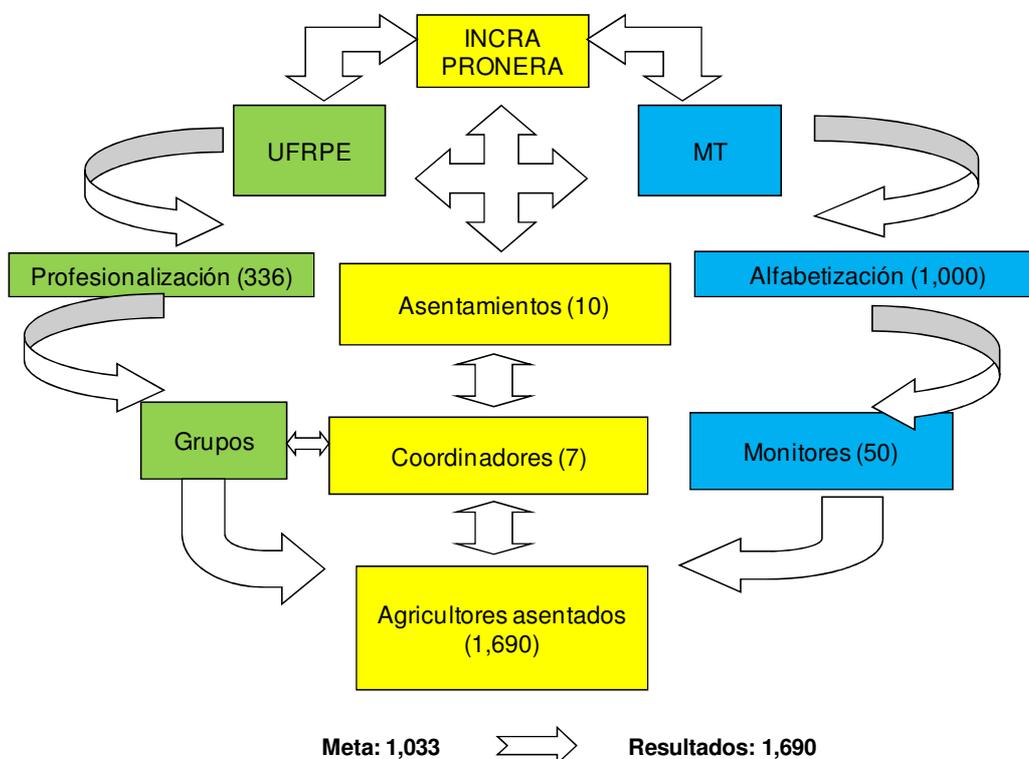
Para organizar el trabajo se formó un equipo de profesores de la UFRPE y técnicos del Movimiento de los Trabajadores (MT), organización social aparcerera en la realización del proyecto. Como ya habíamos señalado, el proyecto debería ser presentado por una Universidad, sin embargo, se exigía la existencia de una organización social para trabajar juntos. Esta integración se iniciaba con la elaboración del proyecto y debería tener continuidad en todo el transcurso del proyecto. No se trata sólo de una indicación. Era obligatoria la indicación en el proyecto del nombre de esta organización. Ésta representaba políticamente a los asentados en las negociaciones junto al órgano federal, generando muchas veces situaciones donde la organización se sentía dueña del proyecto. Este grupo funcionaba como una coordinación y acompañamiento a las áreas a ser trabajadas.

---

<sup>68</sup> Convenio firmado el día 08 de agosto de 2000, entre el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en este acto representado por su Superintendente Regional José Geraldo Eugenio de França y la Fundación Apolonio Sales de Desarrollo Educacional (FADURPE), en este acto representado por su presidente Antonio Faustino Cavalcanti de Albuquerque Neto.

Figura 2.

Estructura organizacional del proyecto trabajado por UFRPE-MT para PRONERA



- Personal UFRPE involucrado en el proyecto: 4 profesores, 2 técnicos administrativos y 13 estudiantes
- Personal MT involucrado en el proyecto: 14 técnicos
- Personal SABIÁ involucrado en el proyecto: 5 técnicos

Enseguida se seleccionó y capacitó un grupo de estudiantes para acompañar y asesorar los trabajos de campo. A aquellos más directamente orientados para alfabetización se les brindó un tipo de capacitación, distinta de los orientados hacia la formación profesional. Todavía se establecía un diálogo entre los dos campos. Finalmente, en los asentamientos, conforme el número de asentados analfabetas se tenía un coordinador y los monitores. Para cada grupo de 20 asentados, había un monitor. Para mayores detalles, sírvase ver Figura 2.

De esta forma, en relación a los 49 monitores, 28 eran mujeres y 21 hombres. De estos, 78 por ciento tenían un grupo etario de 14 a 30 años y 22 por ciento entre 31-50 años. En cuanto a la escolaridad de los monitores, 5 por ciento tenían fundamental completa,

59 por ciento fundamental incompleta, 25 por ciento medio completa y 11 por ciento medio incompleta. En cuanto a la actividad que desarrollaban, se tiene los siguientes números porcentuales indicativos: 42 por ciento agricultores(as), 33 por ciento estudiantes, 13 por ciento profesores y 12 por ciento otra actividad (Tavares de Lima, 2001).

Inicialmente, se consiguió inscribir un total de 1.029 asentados como alumnos interesados en la “alfabetización”, sin embargo, de estos sólo 953 iniciaron frecuentando las clases. Al final del proyecto fueron evaluados 14 alumnos para verificar avances o no en el proceso de alfabetización), elegidos aleatoriamente que representaban una muestra de 15 por ciento del total que cursaban aulas.

Ahora, en lo que respecta a la vertiente de “formación profesional”, se inició con 336 asentados inscritos. Así, en total para las dos vertientes trabajadas en el proyecto, se alcanzó un total de 1.289 asentados.

Al coordinador le correspondía la responsabilidad de articular el trabajo en el asentamiento, contribuir en la indicación de monitores, en la identificación y matricular a los asentados, así como trabajar en la búsqueda de indicar la infraestructura para realización de las clases. Además de eso, debería supervisar las clases, buscando resolver pendientes que surgían con el abandono de las clases, dificultades de acceso, con falta de energía, sillas incómodas, salones sin ventilación y muchos con problemas de visión, especialmente los más viejos. La frecuencia debería ser una preocupación constante en los trabajos del coordinador, una vez que las condiciones no eran favorables, había necesidad de motivar a los asentados para mantenerse firmes, frecuentando las aulas de clase.

Este proyecto fue el único, de entre los diversos proyectos aprobados por el INCRA, al juntar la parte de alfabetización con la de formación profesional, todos los demás fueron proyectos en el área de formación de jóvenes y adultos, con el objetivo principal en la alfabetización. La justificación para esta inserción de la parte profesional es que se

entendía que para desarrollar un proyecto de alfabetización había necesidad de ofrecer alternativas en la forma y en el manejo que los asentados trabajan en la tierra. Estos proyectos de asentamientos estaban localizados en la zona de la mata sur de Pernambuco, e históricamente en esta región predomina el latifundio y el monocultivo de la caña de azúcar. Se creó una cultura y una lógica de producción donde es “normal” no frecuentar la escuela y tener como opción principal de trabajo el corte de la caña de azúcar. A través de la acción de los movimientos sociales, varias áreas fueron desapropiadas e implantadas áreas de asentamientos.

Por lo tanto, se hace necesario una ruptura en la forma de producir, para crear otro ambiente y buscar ofrecer otra perspectiva en el campo del imaginario, creando bases culturales para un nuevo hombre. El proceso de alfabetización no es un mero ejercicio de contar o leer. Paulo Freire (1989) ya nos alertaba que antes de la palabra se lee el mundo. Así, la presentación y discusión de alternativas de manejo y uso de los lotes obtenidos a través de muchas luchas eran fundamentales para el desarrollo del método de alfabetización junto a los asentados.

A medida que el PRONERA se va implantando, también se va diversificando, sea como vimos antes, atendiendo a un mayor número de estados, de universidades, de asentamientos, de asentados y aún ampliando su entendimiento para la formación de profesores, aquellos monitores que trabajan en la alfabetización y también en la formación técnica-profesional. Es importante destacar que ésta formación profesional aconteció a través de cursos técnicos, de extensión y de especialización, de los cuales participaron 1.288 jóvenes durante el período de 1999 a 2002 (distribuidos en todo Brasil).

Como se puede percibir, completamente diferente de la propuesta de la UFRPE, que establecía de forma correlativa acciones de alfabetización y de formación profesional para los asentados. Al mismo tiempo que se buscaba levantar el universo vocabular de los participantes, se buscaba relacionar este término con su cotidiano, con su trabajo en la agricultura. Por ejemplo, el término *tierra* surgió en este levantamiento, su discusión

en la perspectiva de su uso, de la relación hombre/tierra, haciendo analogía, buscando entender y explicitando sus características, sus consecuencias, sin embargo, entendíamos de la necesidad de ir más allá de la lógica del monocultivo de la caña de azúcar, por eso, también se presentaba la propuesta del sistema agroforestal.

Ésta surgió como alternativa de una agricultura diversificada, donde la soberanía alimentaria y el manejo ecológico del suelo, podría constituirse en una posibilidad concreta para la mejoría de la vida de las familias involucradas en el proceso educacional.

Por otro lado, la presentación de ésta agricultura ecológica estaba fundamentada en experiencias de la UFRPE junto a otros agricultores, así como a una aparcería con el Centro de Desarrollo Agroecológico Sabiá, en la implantación de sistemas agroforestales en distintas regiones del estado de Pernambuco. También cabe señalar la existencia de una buena literatura sobre el asunto y experiencias, a partir de los años 70, de proyectos de agriculturas alternativas en la región, lo que posibilitó una razonable fundamentación en este tipo de agricultura y en este proceso educacional. La dificultad era conciliar esta agricultura con el aula de clases, estableciendo una conexión entre ambas, de forma que pudiese efectivamente construir una pedagogía ciudadana para, leyendo el mundo, comprendiéndolo, relacionando con su cotidiano, reflexionando y registrando a través de la escritura esta comprensión se pudiese avanzar en la búsqueda de la transformación. Así, se construía un nuevo hombre y una nueva forma de trabajar la tierra, consecuentemente, una nueva forma de vida.

En lo que respecta a los cursos superiores, las universidades y los movimientos sociales, principalmente éstos y entre ellos el MST, consiguen introducir la agroecología como temática para cursos en diversos niveles. No obstante, el reto aún es grande: “El desafío que supone el desarrollo rural sustentable y la transición agroecológica, requiere la formación de profesionales con un nuevo perfil, que contribuyan a mejorar los niveles de sustentabilidad ambiental de los agroecosistemas, la conservación y recuperación de los recursos naturales, que aseguren la producción de alimentos

limpios, con mejor calidad biológica, y accesibles al conjunto de la población y que respeten los diferentes sistemas culturales involucrados en la innovación tecnológica y en la actividad productiva (MDA/SAF/DATER, 2004)<sup>69</sup>.

A partir del año 2000 se vienen ofertando disciplinas a los cursos superiores de Ciencias Agrarias, o bien, creándose varios cursos de nivel medio superior o superior que no se limitan a los aspectos meramente productivos y económicos de la actividad agropecuaria, se comienza en ellos a poner énfasis también a los contenidos socio-ambientales.

Otras experiencias educacionales con estas mismas preocupaciones se han consolidado en la forma de cursos de agroecología (algunos otros de agropecuaria, agronomía, agricultura o manejo forestal, todos con énfasis en agroecología). Se verifican también cursos que abordan indirectamente esta temática, trabajando de manera interdisciplinar con temas como: análisis de sistemas (agroecosistemas, sistemas de producción); desarrollo rural (sustentable) y/o agricultura familiar.

Muchas de estas experiencias surgieron en el ámbito de la lucha por una educación del campo, con el protagonismo de los movimientos sociales, consolidándose algunas de ellas a través de la crítica a la enseñanza convencional de las escuelas agrotécnicas, que no responden a las necesidades de la agricultura familiar.

Otras más surgieron en el ámbito de la formalización de la Ley de los Orgánicos y su reglamentación<sup>70</sup>, o motivadas por el crecimiento de la producción orgánica y la demanda de este tipo de producto. Otras más surgen asociadas al reconocimiento por el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) de los cursos de agroecología a través del “Índice nacional de los cursos superiores de tecnología”, e “Índice nacional de

---

<sup>69</sup> Texto extraído de las memorias del II Foro Nacional de Educación en Agroecología y Sistemas Orgánicos de Producción, realizado del 5 al 7 de noviembre de 2009 en Curitiba (Brasil), que representa un esfuerzo en levantar y sistematizar preliminarmente el panel de la educación agroecológica en todo el territorio nacional.

<sup>70</sup> Ley n° 10.831, del 23 de diciembre de 2003, que dispone sobre la agricultura orgánica

cursos técnicos” que organizan y orientan la oferta de cursos superiores de tecnología y de cursos técnicos de nivel medio.

No obstante, vale señalar que este tipo de iniciativas recientes todavía son poco conocidas, no se sabe con certeza cómo están siendo trabajados los cursos y cuáles son sus problemas y avances en la dirección a una educación más comprometida con el desarrollo rural, la sustentabilidad de la producción agropecuaria y forestal, así como con la educación del campo.

Desde el año 2006, la Comisión Interministerial de Educación en Agroecología y Sistemas Orgánicos de Producción<sup>71</sup>, viene proponiendo y/o colaborando con el debate sobre la educación en agroecología. Destacamos el “I Encuentro de Agroecología, Sistemas Orgánicos de Producción y Educación Profesional y Tecnológica”, realizado en Uberaba (estado de Minas Gerais) el año 2006; el “I Foro de Educación en Agroecología y Sistemas Orgánicos de Producción (FEASOP)”, realizado en 2007 en la ciudad de Guarapari (estado de Espírito Santo); los Seminarios de Resignificación de la Enseñanza Agrícola” de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, realizados en todas las regiones brasileiras (sur, sureste, centro-oeste, norte y nordeste) y en Brasilia (Distrito Federal), el año de 2008.

Dando continuidad al debate, la Comisión Interministerial organizó el “II Foro Nacional de Educación en Agroecología y Sistemas Orgánicos de Producción, en Curitiba (estado de Paraná) del 5 al 7 de noviembre de 2009. Es un trabajo pionero que recién comienza y con mucho por hacer, en palabras de uno de los asistentes al Foro de Curitiba: “La educación en agroecología también debe pensarse dentro de una estrategia de educación inclusiva, que considere las lógicas de aquellos que están preocupados con su reproducción y no sólo con el mercado”.

---

<sup>71</sup> De aquí en lo sucesivo, por facilitar, nos referiremos a ella solo como la Comisión Interministerial. Está formada por los Ministerios de Educación; Agricultura, pecuaria y abastecimiento; Desarrollo agrario; Medio ambiente y; Ciencia y tecnología. Ésta se instituyó por el porte n° 177, de 3/7/2006, con la finalidad principal de construir, perfeccionar y desarrollar políticas públicas para la inclusión e incentivo al abordaje de la agroecología y de sistemas orgánicos de producción en los diferentes niveles y modalidades de educación y enseñanza, así como en el contexto de las prácticas y movimientos sociales del mundo del trabajo y de las manifestaciones culturales.

La educación en el campo aún no se consolida y ahora surge la propuesta de educación agroecológica, pero ¿A qué se está llamando cursos de agroecología? ¿Existe una coherencia epistemológica o es un modismo? ¿Quiénes son los profesores que dan aulas en esos cursos? ¿Qué tipo de formación en agroecología tienen esos profesores? La propia Comisión Interministerial conjunta dos conceptos (agroecología y producción orgánica) que no necesariamente se acomodan, es decir, uno no es sinónimo del otro.

Ahora, también vale resaltar que se perciben avances, por ejemplo, en varios de los cursos señalados antes se trabaja apoyados de una metodología de alternancia, combinando tiempos en la escuela y tiempos en la unidad productiva.

Como se puede percibir, apenas se inició un rescate de una deuda política y social con los hombres del campo. Con mucha presión de los movimientos sociales aún hay mucho por hacer y, más que eso, es importante entender las razones del porqué en el siglo XXI se encuentra la situación de la educación del campo en la estancia existente. Se entiende y se revela de fundamental importancia la retrospectiva realizada tanto para la educación brasileira como para la educación (realizadas en los capítulos 2 y 3), que dan cuenta de forma clara sobre la poca importancia ofrecida por la sociedad y por sus elites en lo que respecta a la educación. Entender la relación entre educación y desarrollo es fundamental para comprender su contribución y los cómo la sociedad prioriza o no la educación en sus proyectos, por eso es importante considerar la educación, como nos sugiere Malassis (1979) como una “categoría histórica ligada a las etapas del desarrollo”.

Se revela también la visión urbana y la tendencia de encaminamiento de soluciones para lo rural a partir de una concepción y de una lógica urbana. Esa visión, como se indica, trae consigo, imbuida y la mayoría de las veces de manera explícita, una idea preconceptuosa donde las diferencias son entendidas como desventajas. De un lado lo urbano y moderno, del otro lado, lo rural y atrasado. Leite (1999) analiza la educación

rural partiendo del presupuesto “que las vertientes ideológicas urbanizantes y desarrollistas fueron las grandes responsables por las transformaciones ocurridas en el sistema escolar rural, ocasionando la pérdida de su identidad sociocultural y consecuentemente su debilitamiento como elemento multiplicador de la praxis campesina. Es decir, la escuela rural perdió su ‘espacio’ como referencial de valor para la sociedad del campo” (Leite, 1999: 14).

En esta misma dirección se posiciona Campos (2004) cuando afirma que la educación del campo no ha sido construida a partir de un programa específico para el medio rural. Constituye más bien un “remedo de la escuela urbana: como un espacio que no habilita a los hijos de agricultores para dar continuidad a los litigios de los padres, ni los prepara para cumplir funciones en empleos urbanos” (Ribeiro, 2000: 7). Ante esa situación, es preciso asumir que proyectos de educación del campo deben tomar seriamente en cuenta las resistencias de las clases populares (Freire, 1995), sus experiencias, historias y prácticas sociales, si nos quisiéramos aproximar de los universos culturales de las comunidades (Campos, 2004: 139).

¿Cuál es el hecho nuevo y significativo? La existencia de un sinnúmero de movimientos sociales, cobrando, reivindicando, incluyendo en la pauta de las discusiones políticas la cuestión de la educación del campo. Lo que hasta hace poco tiempo era un tabú, la discusión sobre y de la educación del campo, hoy se encuentra en diferentes esferas del gobierno y de la sociedad. Vale destacar que la educación es una preocupación y una prioridad que se encuentra en los movimientos populares, comunitarios y políticos donde los campesinos están involucrados. Primeramente con una preocupación interna, cuando se fundaba un quilombo, se buscaba de inmediato desarrollar e implantar procesos formales de educación. Los indígenas tienen sus procesos educativos claramente ejercitados, algunas veces no tan claramente en la mirada de “los blancos”. Otros diversos movimientos campesinos asumieron la educación con una importancia que la elite nunca reconoció.

¿Cuándo se transforma la educación en una bandera política? Resulta difícil fijar una fecha, no obstante, muchos historiadores apuntan a las ligas campesinas como uno de los primeros proyectos populares y campesinos que levanta la bandera de otro desarrollo, de otro rumbo para Brasil, exigiéndose la democratización de la tierra, elemento fundamental para dar consistencia a la caminada.

Es importante, mientras tanto, registrar el papel de la iglesia católica con el Movimiento de Educación de Base (MEB) en los finales de los años 60. En los años 80 surgen otros movimientos, CONTAG y MST, simbolizan con culturas y estrategias de luchas propias y no siempre convergentes, las dos grandes organizaciones populares que traen la educación rural para la pauta de la discusión política en Brasil.

Se pueden destacar dos momentos en esta caminada. El primero ocurre en 1995, con la realización del 6<sup>to</sup> Congreso de la CONTAG, donde se decide por la construcción e implantación de un proyecto alternativo de desarrollo rural sustentable.

Entre las diversas acciones se destacan seminarios regionales de desarrollo alternativo, así como el *Grito de la Tierra* y la *Marcha de la Tierra*, agricultores familiares salen de todo Brasil y ocupan Brasilia, ofreciendo y buscando una mayor visibilidad de estas propuestas. Es en la movilización donde se busca *ser*, en ella, además, se busca recuperar la lucha por la identidad y por otro desarrollo. Tierra, educación, crédito, respeto, son exigencias básicas de los campesinos.

El otro momento es el que ocurre reuniendo “más de 700 educadores, en su mayoría profesores de 1° grado de las escuelas de los asentamientos. Organizado por el sector de educación del MST, con la colaboración de la Universidad de Brasilia, la UNESCO y UNICEF, fue realizado en julio de 1997 en la Universidad de Brasilia, con un gran impacto en la comunidad académica y educacional por haber aglutinado por vez primera en la historia de Brasil educadores del medio rural para debatir la educación y reforma agraria (Stédile y Mançano, 1999: 73).

### 4.3.1 La educación es tan importante como la tierra

En 1987 se crea la articulación nacional y el sector de educación del MST. Los campesinos y sus organizaciones retoman un proyecto de desarrollo donde la educación se discute en encuentros como la 1ª Conferencia Nacional por una Educación del Campo, realizada por el MST, CNBB, Universidad de Brasilia, UNICEF y UNESCO en julio de 1998, con la presencia de 974 participantes para discutir la educación básica del campo, aquella que “tome en cuenta la cultura, las características, las necesidades y los sueños de los que viven en el campo y del campo” (Kolling, 1999: 15), o por la CONTAG, en Recife, con el título de *Educación para el Desarrollo Sustentable*, en 2002.

Ejemplos éstos que llevan al Consejo Nacional de Educación a promover una serie de audiencias públicas sobre educación del campo, para finalmente, a través del parecer 36/2001, aprobado por unanimidad el voto de la relatora profesora Edla de Araújo Lira Soares el 04 de diciembre de 2001, viene a subsidiar la resolución CNE/CEN n° 1 del 03 de abril de 2002, que instituye las directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo.<sup>72</sup>

El Estado brasileiro, a través de su aparato gubernamental de educación, reconoce después de 66 años la recomendación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que había suscrito sobre la enseñanza rural. Enseguida ponemos el registro de esta recomendación, que puede perfectamente ser identificada y aún reafirmada con las conclusiones de la 1ª Conferencia Nacional por una Educación del Campo y con los elementos que consubstancian la resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE), infelizmente atrasada por 66 años.

---

<sup>72</sup> El año 2003, a través del porte n° 1.374 del Ministerio de Educación, se crea el Grupo Permanente de Trabajo de Educación del Campo. Este grupo tuvo una alteración a través del porte n° 2.895 del 16 de septiembre de 2004, aprobó en su plenaria del 09 de diciembre de 2005 una propuesta para el Plan Nacional de Educación.

Los elementos están puestos. Los movimientos sociales avanzan con experiencias educacionales de las más variadas. En los asentamientos se crearon proyectos y actividades orientadas para los campesinos asentados. Fruto de muchas luchas, de persistencia y resistencia, este campesinado se organiza.

Equipados con computadores, con celulares, conectados con el mundo, los indígenas reafirman su lucha política al retomar proyectos de demarcación de sus tierras, de reconstrucción de sus lenguas y de sus identidades... Los negros, avanzan políticamente haciendo reconocer su importancia en la sociedad brasileira. Los campesinos, presentes entre los indígenas, negros y mestizos, reproduciéndose hoy tienen una propuesta clara de educación para el campo. La cuestión es ¿Cuándo va a ser efectivamente implantada?

## **Capítulo 5.**

### **Resistencias en el campo y la búsqueda de identidades como contexto**

El objetivo de este apartado es continuar las reflexiones iniciadas en los capítulos 2 y 3, profundizando en el papel de la escuela en la construcción/desconstrucción de las identidades en el campo brasileiro. Pensar la escuela como espacio de construcción de conocimientos específicos mediados por el ambiente y la historia que los envuelve, para ello es necesario percibir que la resistencia (persistencia, hasta hoy) de los movimientos campesinos no siempre ha sido fácil.

Lucharon por una forma de vida, una vez que, efectivamente, hay formas distintas de conferir significado al mundo. Lucharon, tal vez sin una noción clara de sus propósitos, por otro tipo de desarrollo y por otras identidades. La confrontación se da inicialmente en el mundo de las ideas y de los significados. Mediante la posesión de tierras, después de intensas e innumerables luchas, en un asentamiento (como Serrinha, por ejemplo), se concretizan sueños y el deseo de inserción en una sociedad que lo marginaliza. Pero también, con la tierra, surge la dualidad entre una cultura capitalista y una campesina. Entender la lógica de estos movimientos victoriosos, aunque militarmente derrotados, puede darnos pistas sobre descubrimientos interesantes en la construcción de sus identidades, conocimientos y costumbres más contemporáneas.

En la zona donde se ubica el Asentamiento de Serrinha se introdujo la caña de azúcar desde 1535. El proceso de artificialización de la naturaleza se centra en la deforestación de la mata atlántica y su inmediata sustitución por el monocultivo de la caña de azúcar, cuyo “funcionamiento se encuentra inserido en una lógica industrial” (Mintz, 2003). En este caso, la distribución del trabajo es claramente estructurada en función de las

necesidades de la industria, primero los ingenios y después las usinas. Al trabajador le compete, como en la industria, sólo una fase del trabajo, así, se especializa en una parte y no consigue dominar el ciclo productivo.

Predomina el desierto verde de caña, y sólo caña. En este escenario, es que el agricultor busca alternativas, emigrando para la ciudad, luchan por una reforma agraria que no llega. La caña se constituye en la agricultura hegemónica de Pernambuco, sus obreros son indígenas, seguidos de africanos, esclavos y mestizos.

Sin embargo, éste no fue ni ha sido un proceso fácil, planificado, lineal. Es una historia donde la violencia (a través de la espada) tiene la fuerza, y la iglesia (aliada a los terratenientes) tiene la justificación divina. La cultura de creación de mitos, héroes o santos, para explicar la construcción de la sociedad, es ideológica. Es la descalificación del pueblo y la reafirmación de la importancia de las leyes y del respeto a las autoridades, o reafirmación de un tipo de sociedad y de su propia elite... de un proyecto hegemónico.

No obstante, históricamente los pueblos brasileiros han luchado y, con sus resistencias, apuntan hacia otra lógica de desarrollo, desnudando, por sus resultados, la falacia del modelo hegemónico y de la lógica adoptada hasta entonces, que no conducía (como no condujo) este país hacia un desarrollo más justo. Porque, en síntesis, eran ejemplos concretos de que podría ser otra la estrategia de desarrollo para este país si fuesen adoptados aquellos principios de solidaridad, democratización y de diversidad, de cooperación, de maximizar en la organización los talentos individuales en beneficio del colectivo.

### **5.1 “Orden y progreso”...**

Las contradicciones, distorsiones y desvíos hasta hoy identificados, encuentran en la lógica del desarrollo adoptado (un desarrollo donde se privilegian el latifundio, el

monocultivo, el trabajo servil, el autoritarismo, la acumulación y concentración, colocando el Estado al servicio de pocos) su razón y su explicación para las desigualdades.

La educación no está concebida para la mayoría de los brasileiros, pobres y excluidos, toda vez que ni siquiera son considerados ciudadanos,... son vistos como marginales y desvalidos, por lo tanto, ilegítimos. Sin poder de reivindicación de una paternidad que les otorgaría la posibilidad de luchar por derechos de convertirse en ciudadanos. Este proceso educacional está inserto en un contexto más amplio, la modernización de la sociedad brasileira, con sus avances y retrocesos. “El año de 1917 es considerado el año inaugural del modernismo. En él acontece la exposición de pintura de Anita Malfatti, considerada un parteaguas” (Oliveira, 1997: 190). Adoptamos este hecho por considerar que el entendimiento de la educación pasa necesariamente por la simbología, los valores y comportamientos que le ofrecen significado y se constituye de forma inequívoca la vida de la sociedad.

Vale la pena también destacar que en este período de la llamada Primera República (1889-1930) se inicia la lucha por implantación de siderurgias en el país, por ser considerada una estrategia fundamental que viabiliza el desarrollo. Mientras tanto, la siderurgia o la exposición de arte de Malfatti expresan apenas parte del complejo proceso de desarrollo brasileiro, donde la agricultura aparece unas veces como la esencia de la patria, y otras tantas como la villana, por sus resistencias a la “modernización”...

Lippi Oliveira (1997) sugiere la existencia de tres comprensiones distintas de esta modernización. Aquellos donde *la parte* (Brasil) *pretende prescindir del todo* (mundo); *la parte que pretende tragarse el todo* y, finalmente, *la parte que pretende incorporarse al todo*.<sup>73</sup> Lo que es importante, independientemente de las formas utilizadas de categorizar, es el movimiento de construcción de una nación.

---

<sup>73</sup> La primera tiene en el movimiento verde y amarillo su destaque, que propone abandonar las influencias extranjeras y fundamentar su actuación valorizando los elementos nacionales, así, la elección del tapir

La búsqueda de las identidades se manifiesta de maneras diversas. En este período, debe resaltarse la participación de la intelectualidad y los debates que promueven en torno de lo que es Brasil, principalmente desde una perspectiva urbana. Entre éstos se destaca Monteiro Lobato, que, en libros y artículos crea una figura, denominada como Jeca Tatu, donde marca al labriego, al hombre del campo, el trabajador rural, como apático, ocioso, incapaz de moverse.

Posteriormente, Monteiro, reformula su concepción y concede que “el Jeca no es así, está así”. De cualquier forma, estando así o siendo así, ocioso, apático e incapaz de moverse, esta afirmación revela una mirada y comprensión discriminatoria con relación al trabajo en el campo, señalizando para una miopía de análisis que reafirma el latifundio y un proyecto elitista para Brasil.

Una educación es para afirmar identidades, ideología y concepción de mundo. Históricamente se ha considerado a Brasil como un país agrícola, por lo que no sería errado esperar que se tuviese también una identidad agrícola. Es importante destacar que solamente en 2006 se consigue una ley que contempla la agricultura familiar. También, fruto de muchas luchas de los movimientos sociales, se consigue una legislación que diferencie los distintos estratos de agricultores. En principio se tienen los propietarios y los trabajadores, así se camufla a quien efectivamente produce.

Hablando de manera genérica es imposible configurar quiénes son los productores de la agricultura brasileña. Siempre en el poder y siempre con el destino de las políticas en sus manos, el latifundio hasta 2006, tiene la obscuridad como un aliado para que no se revele su cara. Así, cuando se habla de educación, en realidad se está hablando de los hijos de latifundistas; cuando se dice crédito, éste es para financiar al gran latifundio.

---

como animal totémico significa un retorno y una valorización de los mitos y cultura tupi. La segunda, se propone devorar la cultura europea y re-adaptarla a las características nacionales, la revista *Antropofagia* representa esta corriente. La tercera línea busca crear la nación a través de su inserción en el contexto mundial a partir de su esencialidad.

## 5.2 Brasiles de un mismo Brasil...

Una mezcla de razas. Sociedad multirracial, como denomina Ianni (1987), al señalar que estudios realizados en Brasil no han podido desconocer el papel de los procesos económicos dominantes. Por eso, las investigaciones sobre relaciones raciales involucran movilización social, en general, y particularmente el proceso de proletarización. Situación ésta, provocada por un modelo económico que siempre trabajó en la perspectiva de tener una oferta de mano de obra superior a las necesidades, garantizando a través de políticas públicas orientadas para las inmigraciones y por la orientación en la oferta de productos primarios para el mercado internacional. En el proceso de industrialización brasileiro la discriminación y la exclusión son una constante.

Ribeiro (1995: 447) alerta que “los intereses y las aspiraciones de su pueblo jamás fueron tomados en cuenta, porque sólo se tenía atención y celo en atender los requisitos de prosperidad de la hacienda exportadora. Lo que se estimulaba era el reclutamiento de más indios traídos de los montes o la importación de más negros traídos de África, para aumentar la fuerza de trabajo, que era fuente de producción de los lucros de la metrópoli. Nunca existió aquí un concepto de pueblo, englobando todos los trabajadores y atribuyéndoles derechos. Ni siquiera el derecho elemental de trabajar para nutrirse, vestirse y vivir”.

No obstante, ésta no es una situación particular brasileira, es latinoamericana, como puede observarse en los planteamientos de Mariátegui (2004) cuando se refiere a la situación peruana. “La educación nacional, por lo tanto, no tiene un espíritu nacional: tiene, preferentemente un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas el Estado menciona los indios, no se refiere a ellos como peruanos iguales a los otros. Los considera como a una raza inferior” (Mariátegui, 2004: 74). Incluso, cuando Bonfil Batalla (2001), trabajando las distintas cosmovisiones existentes en México, reconoce en la civilización mesoamericana un proyecto civilizatorio que llama “México profundo”,

en contraposición a un proyecto civilizatorio occidental que llama el “México imaginario”. Así, destaca que “los diversos proyectos nacionales conforme a los cuales se pretendió organizar a la sociedad mexicana en los distintos períodos de su historia independiente, han sido en todos los casos, proyectos encuadrados exclusivamente en el marco de la civilización occidental, en los que en realidad el México profundo no tiene cabida y es contemplado únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer” (Bonfil Batalla, 2001: 11).

Así se suceden los distintos procesos en Latinoamérica, de una confrontación de civilizaciones, prevaleció y prevalece la de orientación occidental. Ante una élite que imita y copia, se contraponen culturas populares e intelectuales que buscan la construcción de sus identidades, dentro de un proceso nuevo e, incluso, se puede decir original. Por eso es importante destacar la posición de García Márquez, al recibir el Nobel de Literatura y cerrar su discurso, afirmando “la interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos, sólo contribuye a tornarnos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios” (Argumedo, 2006: 66)<sup>74</sup>.

Continúan las resistencias y el mestizaje, aún negadas resisten y, en la interpretación de Ribeiro (1995) y Bonfil Batalla (2001), sobre todo, se constituyen en esperanza. Darcy Ribeiro (1995: 453) afirma “nosotros, brasileiros, en ese cuadro, somos un pueblo en vías de ser, impedidos de serlo. Un pueblo mestizo en la carne y en el espíritu, ya que aquí el mestizaje jamás fue crimen o pecado. En él fuimos hechos y aun continuamos haciéndonos en él. Esa masa de nativos oriundos del mestizaje vivió por siglos sin conciencia de sí, hundida en un *mundo de los nadie*. Así fue hasta definirse como una nueva identidad étnico-nacional, la de brasileiros. Un pueblo, hasta hoy, en vías de ser, en la dura búsqueda de su destino”. Para incrementar de manera optimista y esperanzadora “somos pueblos nuevos aún en la lucha para hacernos a nosotros

---

<sup>74</sup> Ser libre, significa en este caso, tener conciencia de su proceso de conocimiento milenar transmitido de generación en generación. La agroecología, al reconocer el valor de este tipo de conocimientos, tiene como fundamento su recuperación, valorización y puesta en diálogo con los conocimientos “técnico-científicos”, en la perspectiva de construcción de nuevos saberes. Un desafío para cualquier escuela que trabaje con campesinado y agroecología.

mismos, como un género humano nuevo que nunca existió antes. Tarea muy difícil y penosa, pero también mucho más bella y desafiante” (Ribeiro, 1995: 454).

Sin embargo, seguimos aún lejos de hacernos como pueblo. Principalmente, sin la solución de los problemas estructurales que han impedido el ascenso de la mayoría a los servicios y calidad de vida decente. Existen esperanzas<sup>75</sup>, eso sí, de un involucramiento global en la búsqueda por cuidar de la calidad de vida en la tierra, generando una conciencia ecológica, aunque aún incipiente. Perspectiva ecológica desde la cual se potencia el respeto y la convivencia entre diversos sistemas vivos, de los cuales el hombre forma parte. Hay ejemplos importantes también de los movimientos populares.

Buarque de Holanda (1978: 41) afirma “no fue el rigor de una civilización agrícola lo que los portugueses instauraron en Brasil, fue sin dudas, una civilización de raíces rurales”. Porque, predomina el espíritu aventurero, en detrimento al trabajo duro que construye lentamente. La opción es por la riqueza inmediata y el retorno a la madre patria. Así, aun con raíces rurales, porque prevalece el extractivismo y el saqueo de los recursos naturales, la civilización aquí implantada no fue agrícola.

Se pobló un territorio semidesierto, se organizó en él una vida humana que “diverge tanto de aquella que había aquí, de los indígenas y sus naciones, como también, no obstante en menor escala, de la de los portugueses que emprendieron la ocupación del territorio. Se creó en el plano de las realizaciones humanas algo de nuevo. Este ‘algo de nuevo’ no es una expresión abstracta; se concretiza en todos los elementos que constituyen un organismo social completo y distinto” (Prado Junior, 2006: 10).

Siendo “algo de nuevo”, se exige comprender, entender y tener una escuela que refleje esta búsqueda de conocimiento de este “nuevo ser” y no simplemente una escuela que

---

<sup>75</sup> Argumedo (2006), confronta las ideas rectoras de las principales figuras del mundo central y de sus contemporáneos latinoamericanos. En ésta misma dirección contribuye Schwarcz (1993) cuando en un estudio acerca de cuestiones de etnia, concluye “más interesante es reflexionar sobre la originalidad del pensamiento racial brasileiro que, en su esfuerzo de adaptación, actualizó lo que combinaba y descartó lo que de cierta forma era problemático para la construcción de un argumento racial en el país”.

reproduzca conocimiento de otras regiones, otras culturas y de otros pueblos que ya tienen identidades establecidas. En su reflexión, Ribeiro (1986: 133) distingue dos situaciones, “la de los pueblos trasplantados y la de los pueblos nuevos”. Para los primeros, ellos proseguían en las nuevas tierras el género de vida que tenían en Europa. Los segundos, se constituyen por el mestizaje de negros con indios y unos pocos blancos desharrapados. Prosigue, explicitando las diferencias de estos dos pueblos: “crece, aunque al revés de lo que sucedía en las colonias de poblamiento de los *pueblos trasplantados*, donde, de ordinario, la población producía lo que consumía, vendiendo el excedente, y se abría al inmigrante la posibilidad de ser un granjero libre, en las áreas de avasallamiento y esclavitud de los *pueblos nuevos*. La fuerza de trabajo enganchada para producir lo que no consumía era menos un pueblo con derechos de que una mera mano de obra esclava, tratada como bestias. De hecho, los nativos y los negros siempre fueron tratados como una fuente de energía que se desgastaba, quemándola en la producción, como después se pasó a quemar carbón” (Ribeiro, 1986: 133).

En la misma dirección, Oliveira (2001: 321) destaca las llamadas “colonias de poblamiento” y las “colonias de producción”. Se destaca que las colonias dichas de producción, presentan resultados económicos superiores a las de poblamiento, en el corto plazo. Mientras que las primeras, a través del trabajo esclavo, responden con productos para el mercado europeo, la segunda es un fracaso, desde el punto de vista comercial. En el futuro, este éxito será un problema e inversamente, el fracaso inicial comercial se mostrará un éxito en cuanto constitución de una sociedad que potencializa los recursos naturales de las nuevas tierras, con base en un acceso más fácil a la tierra que dará lugar a pequeñas propiedades, aliadas a la reafirmación de una nueva identidad, fundamentada en la transposición de culturas, valores y comportamientos, y, principalmente, por la necesidad de sobrevivencia de las familias inmigrantes en las nuevas tierras.

Con el avance en la colonización y, posteriormente, con el advenimiento de la República, se intensifica el flujo de inmigrantes para las nuevas tierras, sea huyendo de

las guerras, sea buscando nuevas oportunidades o por “intolerancia política y religiosa”, como destaca Furtado (1980: 20). Quien examine las estadísticas de inmigración, notará que “entraron a Brasil no sólo italianos o alemanes, sino también austriacos, belgas, franceses, japoneses, rusos, suecos, sirios, libaneses, húngaros, yugoslavos, lituanos, rumanos, checos, poloneses, entre otros. Una infinidad de grupos, de lenguas, de valores que, de cierto modo, abren el horizonte cultural del país y permiten que la sociedad brasileira pase a incorporar elementos de varios orígenes, lo que puede ser positivo en términos de proceso sociocultural” (Ianni, 1987: 152), dando origen a lo que el mismo Ianni (1987) denomina como una sociedad multirracial.

### **5.3 Diversidad y resistencias campesinas ante un modelo que no los incluye**

Llegan los colonos, con sus costumbres, sus comidas, sus músicas y bailes, sus mitos y su escuela. Se encierran en sus villas. Como fueron deseados, reciben otro trato del gobierno y de la sociedad. Son blancos, europeos que llegan, aun cuando pobres, son europeos y blancos. A diferencia de los mestizos que, sin oportunidad de reconocimiento, ocupan las periferias de los latifundios y de algunos sitios urbanos, participan de varias revueltas<sup>76</sup> y rebeliones en todo el país.<sup>77</sup> Hijos ilegítimos. Fruto de

---

<sup>76</sup> Por ejemplo, “los cabanos” lucharon a través de guerrillas juntando tres grupos: indios, negros y mestizos, creando, en la expresión de Decio de Freitas (1989: 85), “una República de los cabanos, libertaria e igualitaria, donde la práctica del cabano es la defensa de los pobres”.

<sup>77</sup> En 1822, año de la independencia brasileira, el estado de Pernambuco era responsable por dos tercios de la economía del país y, por lo que representa para la población, en términos de identidad, haremos un pequeño recorte de las luchas sociales ocurridas en este estado. La resistencia a la dominación holandesa (1630-1661); la guerra de los mascates (1710-1712); la conspiración de los suassunas (1801-1802); la revolución de 1817; la ciudad del paraíso terrestre (1817-1829); revolución de Goiana (1821); confederación del Ecuador (1824); Cabanos (1831-1836); el reino encantado (1836-1838); abrilada, septembreada y noviembreada (1831-1832); revolución playera (1848-1850); quiebra kilos (1874-1875); guerra de las mujeres (1875-1876); revolución del triunfo (1892-1893); movimiento obrero, en 1903, que lleva a la primera huelga en Brasil; revolución de 1930; levantamiento de 1935; ligas campesinas (1945-1964); movimiento sindical (FETAPE, CONTAG) y, finalmente, MST y otros movimientos de trabajadores rurales sin tierra, en Pernambuco, que tienen como punto en común la defensa de derechos básicos para los brasileiros (inclusive aquellos con acceso a tierra). Generando la tesis de que estas revueltas y luchas en todos los períodos de la historia brasileira construyeron en el pernambucano, un sentido fuerte de luchas, de búsqueda de justicia y del reconocimiento de su brasilidad... de una identidad...

relaciones entre europeos e indígenas, negros e indígenas... casa grande y chozas y, posteriormente, entre los propios mestizos se va construyendo una masa de “sin identidad” y “sin referencias”.

Aun cuando estas luchas fuesen contra injusticias, violencias, por derechos a la tierra, a oportunidades, estos mestizos, negros e indígenas, se constituyen desde la visión de la elite brasileira, en indigentes, vagabundos, amotinadores, que sin una ocupación definida, perturban el orden constituido y son vistos como “caso para la policía”. Inicialmente obligados a trabajar en la agricultura, mientras tiene vigencia la esclavitud, poco a poco se van libertando<sup>78</sup> y, sin tierras para trabajar, usan las periferias para producir alimentos (Palacios, 2004), tabaco, algodón y, en las temporadas de cosecha, son los brazos para el trabajo las más de las veces, de *las plantaciones*.

Es importante señalar la ausencia de la “intelectualidad” brasileira en las luchas populares: “a lo largo de la historia brasileira, las clases subalternas, los desheredados y malditos de la sociedad brasileira, nunca contaron con el apoyo decidido y definitivo de la intelectualidad brasileira” (Décio de Freitas, 1989: 86); como consecuencia, no fueron capaces de sistematizar teóricamente tales luchas y éstas no crecieron ideológica y políticamente en la dirección de otro desarrollo.

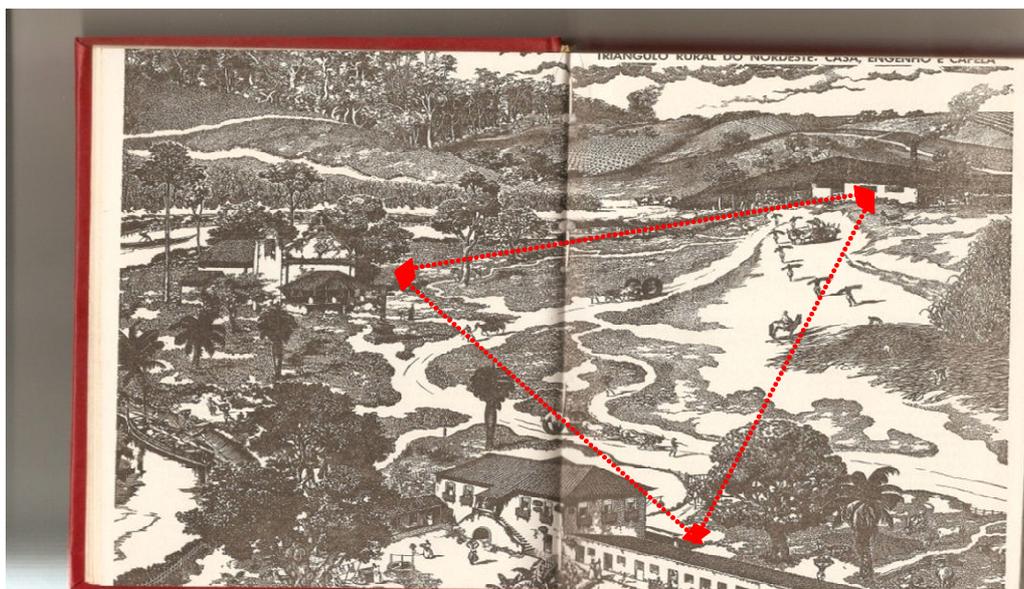
Gilberto Freyre, publica tres trabajos que intitula “una introducción a la historia de la sociedad patriarcal en Brasil” a través de *Casa grande & Senzala*, *Sobrados e Mucambos* y *Ordem & Progresso*. En estos tres libros, Freyre (1933, 1936 y 1959) analiza la formación nacional, a partir de las contribuciones del nordeste y, en particular, de Pernambuco. Defiende una concepción de sociedad brasileira constituida por el entrelazamiento entre el patriarcado, el trópico y la interpenetración de etnias y

---

<sup>78</sup> Legalmente se pueden identificar cuatro marcos en esta caminata. Primero, la Ley, de Eusebio de Queiroz, prohibiendo el tráfico; segundo, la llamada Ley del Vientre Libre, en 1871; tercero, aprobada en 1885, la llamada Ley de los Sexagenarios y; finalmente, la llamada Ley Áurea, en 1888, libertando legalmente todos los esclavos en el territorio nacional. Vale resaltar que este proceso legal se da en medio de diversas presiones nacionales e internacionales a favor de la extinción de ese negocio. Antes de la abolición de la esclavitud, mediante la Ley n° 601 de 18/09/1850, conocida como la Ley de la Tierra que coincide con la Ley de Eusebio de Queiroz, se establece en artículo primero que la tierra sólo se puede adquirir mediante compra, no permitiéndose las concesiones o posesión de tierra.

culturas<sup>79</sup>. Es de estas combinaciones y de estas relaciones sociales y económicas que va madurando y explicitándose la sociedad brasileira.

Figura 3. Triangulo de la caña de azúcar: casa grande, Iglesia e ingenio



Fuente: ilustración de M. Bandeira, en Freyre (1967: XVII)

Freyre (1933, 1936 y 1959) adopta dos ejes explicativos, de un lado, el peso del sistema de producción económica (extractivismo y monocultivo de caña de azúcar) sobre la estructura de la sociedad. De otro lado, la discriminación entre los efectos de la herencia racial y los de influencia social, cultural y del medio. Se verifica que por el mestizaje que ocurre, en gran medida por la ausencia de mujeres blancas, una relación entre el patriarca, la familia, los esclavos e incluso, los mestizos pobres, donde, sometidos por la voluntad del patriarca, mediante la Casa Grande, se establece la cohesión social, mantenida o bien por la violencia o por la fe. Sobreponiendo o incluso sometiendo también, el Estado a sus intereses y caprichos, hasta incluso, en algunos momentos, éstos, eran el Estado.

<sup>79</sup> Que puede ser explicado por el triangulo, que se formaban en los ingenios bangüês, entre la Casa Grande, la Iglesia y las chozas de los negros.

Una crítica que se hace a Freyre (1933, 1936 y 1959), va en la dirección de lo que él intuye como una posible democracia racial. Como si las oportunidades fuesen para todos. Como si fuese posible confundir mestizaje con democratización. En realidad, se crearon estructuras sociales altamente discriminatorias y excluyentes, sea por la posesión de tierras, sea por el acceso a la escuela, sea por el acceso a los cargos políticos de la administración del Estado. Sin embargo, este mestizaje tiene como consecuencia un pueblo donde la identidad no se configura clara. No somos, europeos, ni negros ni indígenas.

Aun cuando existan europeos, indígenas y africanos en Brasil, la mayoría es mestiza, de excluidos, porque la elite económica y política brasileira se identifica como blanca. Lo que se asocia con lo europeo. Esto es grave. Entre otros motivos, porque el mestizo es, pero no es. Es decir, mientras los negros e indígenas buscan en sus luchas la reafirmación de una identidad o de un modo de vida propio, el mestizo no consigue siquiera establecer apenas una identidad o un modo de vida particular, a no ser, vivir en la exclusión, que no es una determinación o una opción suya, y sí, de terceros. Mientras los indígenas continúan interiorizándose, huyendo para mantener una forma de vida, los negros, recuperan muchas veces en la clandestinidad, prácticas religiosas, danzas y, principalmente en la comida, una forma de vivir a su manera.

En este sentido, Freyre (1933, 1936 y 1959) destaca la importancia de la vivencia de esclavos en las Casas Grandes, que al poco tiempo van introduciendo elementos de su cocina y al mismo tiempo, adaptando al nuevo mundo y a una nueva realidad su manera de vivir, reconociéndolos también como colonizadores. Gomes (2005) va más allá, muestra que no sólo los esclavos introducen su cultura en la sociedad. A través de estudios recientes, se revela una intensa actividad de los “grupos quilombolas interactuando con los mundos de la esclavitud. A través de complejas experiencias históricas de los quilombolas se perciben, para más allá de la resistencia y de los variados aspectos de sus vidas sociales, económicas y culturales, las transformaciones en las relaciones entre señores y esclavos. Al contrario del aislamiento, los mundos

creados por los quilombolas acabaron por afectar y modificar los mundos de los que permanecían como esclavos y toda la sociedad involucrada” (Gomes, 2005: 30).

En los Quilombos desarrollaron una economía compleja, decantándose por el policultivo; en propiedad comunal, su gestión era participativa, a través de asambleas, con indicación que la forma de gobierno es una república más que un reino; también establecen fuertes relaciones comerciales con pueblos vecinos.

Freitas (1982, 2004) realiza estudios profundos y muy bien documentados sobre el principal Quilombo: *Palmares*, ubicado entre las provincias de Pernambuco y Alagoas, donde describe: “En un principio vivieron precariamente de la caza y la recolección de alimentos. Con el aumento de la población, pudieron diversificar la producción y crear una economía compleja. No tanto con la fuerza de trabajo disponible pero sí un poco más con la artesanía como actividad clave, fue posible elevar el nivel técnico de la producción. En este sentido, nada más importante que la metalurgia del hierro” (Freitas, 1982: 44).

Chacon (1982) apunta que el sociólogo Gilberto Freyre, en la primera edición de su libro *Sobrados e Mocambos*, hace las siguientes observaciones: “fue la primera ciudad [Palmares] en levantarse contra el ingenio; del mismo modo que fue pionera en su técnica de explotación de la tierra mediante el policultivo, en contraste con el monocultivo predominante en los latifundios de los señores blancos. Por lo consiguiente, es la primera reacción de salud económica contra el mórbido régimen que sacrificaba el abastecimiento de víveres por el cultivo de un solo producto, y que sacrificaba la concentración de poblaciones por su diseminación en latifundios improductivos. El sistema socialista de vida organizado por los ex-esclavos en Palmares puede resistir a la economía patriarcal y esclavocrata, entonces en todo su esplendor.

Se vio una ciudad de *mocambos*<sup>80</sup> de paja erguirse sola, en medio del matorral, en contraste con las grandes casas de piedra y cal de todo el norte de Brasil. Y sólo

---

<sup>80</sup> Se llama de este modo a las chozas que construían los negros.

difícilmente las grandes casas y el gobierno colonial consiguieron oprimir a la ciudad de los *mocambos*" (Freyre, 1936, citado en Chacon, 1982: 125).

Los "quilombos" constituyeron una lección de aprovechamiento de la tierra, mediante pequeñas explotaciones y con el uso de policultivos, ambas facetas desconocidas por la sociedad oficial (Carneiro, 2001: 18). Pero al mismo tiempo que las familias trabajaban en pequeñas unidades, Oliveira (2001) resalta el "colectivismo agrario" como sistema de adopción de la tierra en una perspectiva de "posesión útil" de pequeños trozos de parcela y con el consecuente rechazo al sistema de terratenientes de las *sesmarias*. Es así como "las familias recibían la tierra en usufructo, bajo la condición de que practicasen cultivos para el propio consumo de la familia; pero al mismo tiempo, la familia estaba obligada a entregar parte de su producción al *mocambo*, para el uso colectivo de la comunidad" (Oliveira, 2001: 66).

Por su parte, Moura (2001) generaliza la importancia del movimiento negro en todo Brasil, al contribuir a la formación de un país multiétnico, en todas sus dimensiones (económica, política, social y cultural) a través de "un proceso social continuo de protesta que se desarrolla en el seno de la estructura esclavista, solapando en las dimensiones históricas, económica, étnica y social, a partir de su centro, o sea, en la producción" (Moura, 2001: 112).

Es importante destacar que la lucha de los negros es permanente y con distintos frentes y formas de lucha en pro de la regularización de tierras, el reconocimiento de sus derechos y otras dimensiones culturales y sociales para el ejercicio de ciudadanía. "Las comunidades de los remanentes de los Quilombos no son experiencias aisladas, desprovistas de cualquier tipo de organización. En realidad son núcleos de resistencia contemporánea, donde el uso y posesión de la tierra se realiza en una simultaneidad de apropiaciones comunales y privadas de los territorios, confirmando así la idea de uso comunal de las tierras. Constituyéndose de este modo en un contrapunto a la lógica de inserción capitalista de la tierra en los mercados" (Salustiano da Silva, 2001: 354).

También, se manifiesta un movimiento de resistencia (consciente o no) en la transmisión del saber. Si los indígenas tienen una “pedagogía”, los negros también desarrollan estrategias de mantener un conocimiento, renovándose, interactuando, pero manteniendo esencialmente una lógica. A los mestizos nada les es ofrecido, a no ser aproximarse por la religión, cocina, o incluso por las armas, a uno de estos grupos. Si indígenas y negros son excluidos en la sociedad, el mestizo no es ni siquiera considerado como grupo<sup>81</sup>. No puede dejar de ser considerado que en una sociedad esclavocrata, el esclavo es un bien y también era la principal fuerza física, lo que implicaba así la necesidad de que debía ser bien mantenido, para posibles negocios o para buenos rendimientos en las actividades económicas que estuviese trabajando.

#### **5.4 Proyectos en disputa**

Mientras tanto, este negocio y esta economía entran en crisis con el proceso lento, pero progresivo de resistencia, lucha, organización política de los negros y, finalmente, con la liberación formal y legal de los esclavos. Las articulaciones, disputas y reacciones fueron intensas, fruto de negociaciones, lo que significa concesiones y acuerdos. También se establecieron acciones con el cuidado de no “desorganizar el sector productivo” por la liberación de los esclavos y, consecuentemente, liberación de una mano de obra cautiva, responsable de la producción.

Sin embargo, en esta lucha el latifundio va creando otros obstáculos de forma que garantizan la mano de obra en la producción agrícola, en las minas o incluso en

---

<sup>81</sup> Jessé de Souza, muestra resultados de una investigación en 2009 y afirma que “contrario a la oposición clásica entre trabajadores y burgueses, lo que tenemos aquí, en una sociedad periféricamente moderna como la brasileira, como nuestro ‘conflicto central’, tanto social como político y que subordina en importancia todos los demás, es la oposición entre la clase excluida de todas las oportunidades materiales y simbólicas de reconocimiento social y las demás clases sociales son (aunque en grados distintos) incluidas”. Continúa este mismo autor desarrollando la tesis central que la percepción de esa clase “en cuanto clase” implica una percepción radicalmente nueva de los problemas centrales que desafían a Brasil como sociedad. Toda jerarquía de cuestiones tiende a transformarse comenzando por la destrucción del fetiche economicista como interpretación dominante y como “remedio para todos los males” (Souza, 2009: 26). Los resultados de esta investigación, con la mirada actualizada., vienen a fortalecer nuestros argumentos sobre la exclusión de lo mestizo en la sociedad brasileira, como hemos presentado antes de manera resumida.

pequeñas manufacturas. También, por otro lado, los liberados buscan estrategias de sobrevivencia para sus familias. La escasez de mano de obra esclava y las perspectivas de extinción del régimen servil, en el mediano plazo, “llevaron a los agricultores brasileiros a desarrollar una política de adaptación y de transición del trabajo esclavo para el trabajo libre. Esa política permitió que se desarrollasen silenciosamente, las obras de las casas grandes, en las áreas menos dinámicas, sistemas de trabajo en que el agricultor sin tierra, transformado en habitante, pasara a disponer de pequeñas áreas para cultivos de subsistencia, prestando días de trabajo semanal gratuito al propietario. Al lado de ese sistema se desarrollaron también formas de aparcería en que el pequeño productor pagaba renta de la tierra común en una expresiva parte de su producción agrícola o con una importancia en dinero. Se desarrollaban así formas campesinas en un período en que la agricultura brasileira pasaba del esclavismo para el trabajo asalariado” (Correia da Andrade, 1991: 23). No obstante, no todos los latifundistas aceptaban estas estrategias, expulsando sus esclavos de sus tierras o incluso, los cautivos no aceptaban permanecer en estas tierras y partían en busca de otras posibilidades.

Por otro lado, como reacción a este proceso de pérdida de mano de obra, ocurren dos movimientos. El primero, de fuga masiva desde el campo a las ciudades y, el segundo, la interiorización, buscando nuevos espacios o reafirmando la posesión y el uso de tierras, al margen de la ley, en áreas antes ocupadas por quilombos, lejos del poder y consecuentemente de más difícil acceso a aplicaciones legales por el Estado y de la violencia del latifundio. En tales condiciones y en una sociedad con éstas características, la comprensión sobre la educación para el ciudadano puede resumirse en la expresión siguiente: “ningún reino necesita de mayor rigor en la supresión total de la enseñanza de leer y escribir que el reino portugués” y complementa “cada hora que estos infelices se dedican a los libros es otro tiempo perdido para la sociedad” (Sanches apud Lins, 2000: 85; citado en Saviani, 2005). ¿Escuela? Pareciera que la escuela no fuese para la clase trabajadora, menos aún para el trabajador agrícola.

En 1959, en Recife, durante la prefectura de Miguel Arraes, se implanta un amplio y vigoroso proyecto de educación popular. Articula diferentes actores y convoca a todos los movimientos existentes en la capital pernambucana para involucrarse en esta cruzada por la educación. Sin embargo, no era cualquier educación, la propuesta era desarrollar e implantar una educación ciudadana, donde los ciclos de cultura son partes importantes del Movimiento de Cultura Popular, ligados a la Prefectura de Recife. Son artistas, sindicatos y asociaciones, que se involucran en esta propuesta educacional.

Es en esta fase que Souza (1987) nos habla de la disputa por dos tipos de educación, aquella para el “desarrollo” representada en el proyecto político del entonces gobernador Cid Sampaio y la “ciudadanía” en el proyecto político del prefecto Miguel Arraes.<sup>82</sup> Surgen los Centros Populares de Cultura (CPC), íntimamente ligados a la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE) y el Movimiento de Educación de Base (MEB), ligado a la CNBB y al gobierno de la unión. Es creado el Servicio de Extensión Cultural (SEC), cuyo director es Paulo Freire.

La Prefectura Municipal de Natal, en Rio Grande del Norte, inicia en 1961 también una campaña de alfabetización (Freire y Guimarães, 1987). La propuesta didáctica, desarrollada por el pernambucano Paulo Freire, se proponía alfabetizar en 40 horas a adultos analfabetos. La experiencia tuvo inicio en la ciudad de Angicos, en el estado de Rio Grande del Norte, y después, en la ciudad de Tiriri, estado de Pernambuco.

Continúan las insatisfacciones y resistencias en el campo. Otros ejemplos de luchas surgen en diversas partes, apuntando hacia alternativas de desarrollo, que hoy podemos llamar sustentable. La discusión sobre el campesinado en Brasil es antigua, no obstante y este término no sea muy utilizado en los diversos momentos históricos.

---

<sup>82</sup> Más allá de administrar, de construir carreteras y asfaltar calles, Miguel Arraes había constituido un equipo de jóvenes profesores. Era el Movimiento de Cultura Popular, instrumento de acción política que comenzó a trabajar en los barrios, suburbios y cerros de Recife y después inició la penetración en el interior de Pernambuco. Comunistas y católicos componían este equipo de jóvenes, no utilizaron el método Paulo Freire, como se afirma... El método no era siquiera invención de Paulo Freire, la cartilla fue creada por Norma Coelho... El Método Paulo Freire sólo sería usado tiempo después, cuando Arraes estaba en el gobierno de Pernambuco... (Barros, 1965).

A decir verdad, su uso crece a partir del movimiento político de repercusión nacional (y el único realmente articulado hasta entonces) conocido como *Ligas campesinas* (Azevedo, 1982 y Rugai Bastos, 1984). Se trata del primer movimiento nacional con propuestas de cambios para la sociedad<sup>83</sup>, el primero también que no se reducía a buscar justicia social en el campo y que perseguía un cambio profundo en el modelo económico, político y social brasileño; ambiciones que, de manera un tanto burda, podríamos sintetizar en el terreno de la democratización de los medios de producción como un modo para hacer viable el ejercicio de la ciudadanía.

Entre 1950 y 1964 se crearon tres grandes organizaciones campesinas que luchaban por la tierra y por la reforma agraria: las Ligas Campesinas, las Uniones de Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil –Ultab- y el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra -Master- (Harnecker, 2002: 13).

Solamente en 1953 durante la Conferencia Nacional de los Trabajadores Agrícolas realizada en São Paulo, cuando se crea la Unión de Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil, se retoma la discusión sobre la necesidad de una reforma agraria.

En 1955 se crea una asociación en el ingenio Galilea (ubicado a 50 km de Recife) cuya motivación central, en ese momento, era la prestación de asistencia médica, social, jurídica y funeraria. La preocupación es sepultar con dignidad a sus muertos; como respuesta al gesto (existente hasta entonces) del alcalde que en “apoyo” a los dolientes, ofrecía en préstamo un féretro para llevar el muerto hasta el cementerio, claro, con la posterior devolución del cajón. Como observa Castro (1965: 23), “el objetivo inicial es la defensa de los intereses y derechos de los muertos, no de los vivos.

La motivación de los muertos de hambre y de miseria: los derechos de los campesinos muertos en la extrema miseria del bagazo; y, para darles el derecho a disponer de siete

---

<sup>83</sup> “Las *Ligas* aparecen en la década de los cuarenta, en la periferia de la ciudad de Recife, bajo la dirección del Partido Comunista de Brasil (PCB), con la función política de sustituir a los sindicatos rurales, de difícil penetración en el campo debido a los obstáculos de los latifundistas y del Ministerio del Trabajo” (Brayner, 1989: 70). Con la cancelación del registro de este partido en 1947, las *Ligas* son reprimidas, cerrándoles las puertas.

palmas de tierra donde reposar sus huesos y que su cuerpo tome sepultura dentro de un féretro de madera, de su propiedad, donde poderse descomponer lentamente por la eternidad". En virtud que no tenían muchas esperanzas en vida, buscaban, al menos, ser enterrados con un mínimo de dignidad.

Sin embargo, la *asociación* creada en el ingenio de Galilea fue reprimida<sup>84</sup> y expulsados los agricultores que, al conseguir organizarse para buscar apoyo, encuentran en el abogado y diputado Francisco Julião a su defensor. Con pronunciamientos contundentes en la Asamblea busca apoyo en el Gobierno para la desapropiación del área, al mismo tiempo que adelanta con acciones judiciales para garantizar la permanencia de los agricultores en el ingenio; consigue primeramente la permanencia de los agricultores y después (en 1959) la desapropiación del área. Esta experiencia, sumada al arribo de Miguel Arraes al gobierno de la provincia de Pernambuco y la histórica expropiación de los campesinos en Brasil, crearon las condiciones de ampliación de la lucha y el surgimiento de las ligas campesinas.

El año de 1961 se celebra el I Congreso Nacional de Labradores y Trabajadores Agrícolas, contando con la participación de 1.600 representantes de todo el país para aprobar una declaración de *Belo Horizonte* (ciudad capital de Minas Gerais) que comienza diciendo: "Las masas campesinas oprimidas y explotadas de nuestro país reunidas en su primer congreso nacional, por medio de esta declaración tienen a bien manifestar su decisión inalterable de luchar por una reforma agraria radical" (Julião, 1962: 81).

Las conquistas ocurren en diversos espacios de la sociedad. En la educación, después de 13 años de discusiones intensas, finalmente, en 1961 se consigue la promulgación de la Ley 4.024, que reglamenta las directrices y bases de la educación nacional.<sup>85</sup> En

---

<sup>84</sup> Al tratarse de un movimiento liderado por militantes del PCB (entre ellos José dos Prazeres), la constitución de las *Ligas* representa también las intenciones de dicho partido, de rearticulación de su trabajo en el campo.

<sup>85</sup> El presidente João Goulart vetó 25 artículos, que posteriormente recibieron aprobación por el Congreso.

1962, es creado el Plan Nacional de Educación y el Programa Nacional de Alfabetización, por el Ministerio de Educación y Cultura, inspirado en el “método Paulo Freire”. En junio, de ese mismo año, es creada la Federación de los Agricultores de Pernambuco, reuniendo los sindicatos rurales del estado, reconocido en octubre por el Ministerio del Trabajo. Es creada la Superintendencia de Políticas Agrarias (SUPRA), por el gobierno federal y en 1963 se crea la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Agricultura (CONTAG).

Este caldo cultural, de movilización y de búsqueda de caminos, de construcción de ciudadanía y de identidad tiene su camino interrumpido por la fuerza de las armas, en el intento de frenar el “avance comunista” en el país. Nuevamente, la estrategia establecida en 1936 vuelve a funcionar y las reformas que el país necesitaba y se exigían nuevamente son interrumpidas. Posterior al golpe de Estado de 1964, que interrumpe un proceso democrático altamente efervescente, con la sociedad trabajando y construyendo intensamente sus identidades como pueblo, se sigue un largo y penoso intervalo donde las luchas sociales son sofocadas y se establece un proceso de desarrollo administrado por militares y tecnócratas. Vale destacar la promulgación, por el gobierno militar, de la primera Ley de reforma agraria conteniendo en su capacidad una serie de reivindicaciones de los trabajadores, el estatuto de la tierra, en 1964.

Los movimientos populares y sociales, estratégicamente retroceden, buscan alternativas, recomponen sus fuerzas, curan sus heridas, esperan pero no están inmóviles, trabajan, se organizan como y donde pueden. La Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) se crea en 1975 como una consecuencia de Puebla y Medellín. Esta última colectividad era formada por obispos, curas y laicos que tienen un serio compromiso con la Teología de la Liberación, y que comienzan a movilizar a los trabajadores rurales y urbanos, promoviendo su organización.

No obstante, los campesinos son quienes van a la lucha. Retoman con fuerza y decisión en mayo de 1979, con el Congreso Nacional de Trabajadores Rurales, que recomiendan las necesidades de los sindicatos para reasumir su papel reivindicatorio.

En palabras de Sigaud (1980), “la huelga de Pernambuco fue la primera huelga de trabajadores rurales, después de 1964, que tuvo una importancia decisiva en la rearticulación del movimiento campesino en Brasil, presentando características que la singularizan en relación a las huelgas urbanas. Mientras tanto, por haber sido una dentro de las 68 huelgas ocurridas en el país de enero a octubre de 1979 y, por haber coincidido con la vuelta al país de un número expresivo de militantes que pudieran abandonar el exilio gracias a las presiones populares que culminaron en la Amnistía. La victoriosa huelga de los trabajadores de Pernambuco no tuvo una presencia privilegiada en la prensa. Por otro lado, incomprendimientos decurrentes en parte del movimiento campesino en Brasil y preconceptos políticos de sectores que se sorprendieron con la huelga y no consiguieron encuadrarla de inmediato en sus cuadros de referencia impidieron también que el movimiento tuviese una repercusión mayor” (Sigaud, 1980: 1).

Esta huelga consiguió materialmente un aumento salarial, la cesión de tierras para el cultivo y aprobación de una tabla que establece equivalencias entre los diferentes servicios prestados por los trabajadores y las formas de remuneración. En la perspectiva de lo simbólico, consiguió una vez más, colocar las luchas del campesinado en la vanguardia de las luchas de democratización del país y, además, reafirmar una caminata, violentamente interrumpida por las armas.

Resulta importante señalar que la cláusula decimoprimera de la Convención Colectiva del Trabajo, firmada el 13 de octubre de 1979, entre las partes y con el respaldo del Delegado del Trabajo del Estado de Pernambuco, consta: “toda propiedad rural, que mantenga a su servicio o trabajando en sus límites hasta cincuenta familias de trabajadores de cualquier naturaleza es obligada a tener y conservar en funcionamiento una escuela primaria, enteramente gratuita, para los hijos de los trabajadores, con tantas clases cuanto sean los grupos de cuarenta niños en edad escolar” (Sigaud, 1980: 61).

Más allá de la obligatoriedad de la escuela, la Convención busca corregir otra distorsión en el campo, que se relaciona con la certidumbre del nacimiento de los hijos de los campesinos, cuando en su párrafo único, esta misma Clausula establece: “la matricula de la población en edad escolar será obligatoria sin cualquier exigencia, más allá de la constancia de nacimiento, para cuya obtención el empleador proporcionará todas las facilidades a los responsables por la crianza” ¿Se vuelve a lo que fue interrumpido en 1963? A partir de 1980, se amplía la lucha por la reforma agraria y los derechos en el campo, pasan a discutirse y a implantarse.

Después de esta huelga se sucedieron varias otras. “En 1980, cerca de 1 millón 500 mil campesinos haciendo huelga, saliendo a las calles en manifestaciones o concentraciones, cerrando carreteras, re-ocupando tierras que les fueron tomadas o, resistiendo contra la implantación de proyectos antisociales, manifestaran su insatisfacción con las condiciones de vida en el campo y con los rumbos de la Política Agraria y de la Política Agrícola del Gobierno” (CONTAG, 1981: 1).

En Pernambuco, los trabajadores y sus sindicatos promueven una huelga, en su campaña salarial, que el movimiento denominó “huelga de los 240 mil”. Con trabajadores de varios sitios que paran en sus labores, llegó a crearse una situación poco esperada toda vez que la represión se mantuvo de forma dura en todo el período. Fue un trabajo verdaderamente intenso, dentro de lo que determina la legislación, que los trabajadores pudiesen efectuar la huelga sin provocar a las autoridades; una ardua labor de preparación de asambleas en cada sitio, de organización de abogados para un enfrentamiento jurídico, de comparecencias ante la policía y otras autoridades.

#### **5.4.1 Identidades y ciudadanía... la constante búsqueda**

Con la creación del MST, en los años 80, se retoman y renuevan las movilizaciones en pro de la reforma agraria y una educación ciudadana. Desde finales de los ochenta comienza una efervescencia donde los movimientos retoman las banderas de lucha y la

búsqueda por la “identidad campesina”. Hay una recuperación de la cultura campesina, es decir, de una forma de atribuir significado al mundo.

“Más que las practicas específicamente económicas o mismo políticas, el éxito de la reforma agraria parece ligado a las formas como la colectividad dan significado a la vida, sus visiones del mundo. Cosmovisiones que están inscritas no solamente a los objetos, o sea, en los conjuntos de bienes materiales producidos y manipulados por el ser humano, en el caso la comunidad, pero también en las formas de comportamiento, las actitudes, en los juegos, en las bromas, en la culinaria, en los ritos cotidianos, en las manifestaciones artísticas, en los cultos religiosos, en las fiestas, en los procedimientos del trabajo, en la manera de transmitir saberes y de renovar la memoria” (Barroso, 2005: 21). En resumen, las maneras que la comunidad utilice como estrategias para vivir, producir y reproducir sus fuerzas de trabajo.

En la realidad campesina hay un modo de vivir. Hay una lógica de reproducción de la fuerza de trabajo. Hay un modo de hacer explicaciones del mundo. Hay una economía de trabajo que funciona bajo la lógica de la escasez. Entonces, una escuela para los campesinos debe respetar estas especificaciones. Identidad es la síntesis del ser, que se desarrolla libremente, pero, en un contexto donde la escuela tiene un rol importante. En la escuela cuando se trabaja la formación del ser, “resbala, incondicionalmente, en las teorías del currículo y en su entendimiento de carácter ideológico, contribuyendo para instalar y mantener creencias y valores dominantes al establecer cuáles son los conocimientos validos, para qué fin, en qué medida proporción y tiempo” (Soares, 2000: 28).

En esa su forma de trabajo durante muchos años, conocen parte del proceso productivo, principalmente el corte de la caña, etapa productiva a la que periódicamente vuelven aquellos que habitan las periferias de las ciudades. Aquellos que aún no han sido expulsados de las tierras, trabajan en otras etapas productivas: siembra, cuidado del crecimiento de las plantas, además del corte y acarreo de la caña a los vehículos que la transportarán hacia las industrias cañeras.

Las competencias desarrolladas, y las estrategias adoptadas, están correlacionadas con el monocultivo de la caña. Las competencias forman parte de una cultura, de una forma particular de ver el mundo. Así, “un modo de producción es una especie de estructura que articula formas de producir con maneras de pensar y de actuar, surgidas de ella de cierta manera” (Sevilla Guzmán y González de Molina, 2005: 43). Sin embargo, en sus estrategias de resistencia al latifundio, crearán opciones a ese tipo de agricultura, muchas veces conocidos como “sitios” o “quintales”, donde, algunas veces clandestinamente, sembraban para comer.

Parece haber concordancia en que toda identidad es fruto de una construcción social, las diferencias están en los cómo y por qué. En este sentido, en la presente tesis intentamos recuperar categoría histórica como eje fundamental. La construcción de la identidad en la zona de la caña tiene una lógica en las relaciones sociales establecidas mediante muchas luchas, así como la conquista de la tierra viene junto a la necesidad de reorganizar el significado de sus existencias a partir de sus condiciones materiales y culturales que son vividas. Son los elementos simbólicos que dan la caracterización de estas identidades. Hay un imaginario de la caña de azúcar. Pero como nos alerta Brandão (1986: 144) “la identidad tiende a emerger como un problema de relaciones entre culturas y apunta para el conflicto”. Son identidades que quieren ser hegemónicas. Son maneras de vivir que quieren prevalecer.

Al conquistar la parcela, la tierra, surgen innumerables desafíos, generando diversas luchas para posibilitar el rescate de sus identidades campesinas... Rescate de la posibilidad de tener derechos. Tierras degradadas durante años de uso de una única variedad vegetal, la caña; conocimientos y cultura forjados en la producción de esta noble gramínea..., el desafío es implantar un trabajo con una agricultura diversificada, que garantice su soberanía alimentaria, que posibilite su objetivo inmediato de garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo familiar. Esa dificultad se hace más grande porque significa no sólo otra agricultura, sino también otras estrategias, otras formas de relacionarse con la naturaleza,... otras relaciones con los poderes públicos,

por ello, la afirmación de un campesino al decir “tenemos la tierra pero no sabemos producir” (Tavares de Lima, et al, 2006).

Expropiados de su relación con la naturaleza, a través de la expulsión y negación de acceso a tierras, sometidos al trabajo asalariado en la agricultura y en la producción de mercancías, los campesinos del Asentamiento de Serrinha han enfrentado al poder, en sus más variadas formas... lucharon y consiguieron un pedazo de tierra, iniciando una nueva fase de vida, construyendo en este proceso de lucha lo que Castells (1999) denomina una “identidad de resistencia”.

Nueva vida, donde el desafío es reconstruir sus identidades, reafirmar ciertos principios y lógicas de producción y de vida que reflejen y alcancen una calidad de vida digna. Para ello lucharon por la tierra, ahora, la lucha consiste en hacerla producir. Por eso es hora de la construcción de la “identidad del proyecto”, como le llamaría Castells (1999) a los pasos dados para la implantación de un proceso de viabilización de las unidades productivas y de vida de cada asentado, y del colectivo (en éste caso, el Asentamiento/agroecosistema).

Estos primeros pasos han generado muchos conocimientos, aunque es preciso reconocer que antes, cuando estaban insertos en la mera producción de una “mercancía”, también se generaron otros conocimientos. Trabajar el monocultivo configura actividades y relaciones con la naturaleza, que marcan, definen y configuran conocimientos y culturas. Son formas distintas de percibir y actuar. Una cosa es producir mercancía, que se convierte en materia prima para la industria, y otra muy distinta es “una forma de trabajo” (por ende de una cultura) donde se planta y vive del policultivo.

Ahora también son propietarios, tienen sus tierras, pero continúan en la pobreza y más donde una cultura de la pobreza no fue superada.<sup>86</sup> Entonces, en el proceso de lucha

---

<sup>86</sup> La cultura de la pobreza, según Oscar Lewis, “surge en contextos históricos muy diferentes, pero tiende a florecer en sociedades con el siguiente conjunto de condiciones: 1) una economía basada en el uso de

se va construyendo una identidad más colectiva, más política, donde la lucha por la tierra es también una lucha por la ciudadanía, por derechos de todos. Tienen una escuela, pero ¿cuál es la dirección de esta escuela? La escuela es una parte de la educación, en el artículo primero de la LDB (Ley de directrices brasileñas para la educación) dice: “la educación cubre los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de educación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales”.

La escuela en el campo y del campo señala para dos dimensiones importantes.<sup>87</sup> La primera es que el espacio donde deben ser construidas las escuelas es en el campo mismo, y la segunda, es que esta escuela sea construida con aquellos que hacen el campo. Es decir, no es una escuela PARA los campesinos y sí una escuelas DE los campesinos. Sin embargo, es importante clarificar qué se entiende por “campo”... aquí trabajamos con la concepción del campo como un espacio de vida donde se desarrollan trabajos, costumbres, formas y maneras de vivir. Donde se tiene una visión del mundo y se explica éste a partir de sus referenciales, mediados por el ambiente que conforma y donde se establecen imaginarios, sueños, utopías y mitos.

Si el ambiente de origen de los asentados de Serrinha, por ejemplo, es la zona de la mata, el imaginario construido a lo largo de las luchas sociales está enfocado en la caña del azúcar, por el contrario, si la referencia es la región del semiárido, las dimensiones del agua se constituyen en un fuerte elemento definidor de su imaginario. Cada espacio

---

efectivo, con trabajo asalariado y producción con fines de lucro; 2) una tasa permanentemente alta de desempleo y subempleo de trabajadores no capacitados; 3) salarios relativamente bajos; 4) ausencia de organización social, política y económica de la población de escasos recursos, sea voluntariamente o por imposición gubernamental; 5) la existencia de un sistema de parentesco bilateral y no unilateral; y 6) un conjunto de valores de la clase dominante, los cuales alientan la acumulación de bienes y propiedades, la posibilidad de ascenso socioeconómico y el ahorro, mismos que explican el bajo nivel socioeconómico como resultado de falta de adecuación o de inferioridad personales” (Lewis, 1982: 108-115).

<sup>87</sup> Caldart (2002: 26) afirma que “uno de los trazos fundamentales que viene diseñando la identidad de este movimiento por una educación del campo es la lucha del pueblo del campo por políticas públicas que garanticen su derecho a la educación, y una educación que sea en (derecho a ser educado donde vive) y del (derecho a una educación pensada desde su lugar y con su participación, vinculadas a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales) campo.

ofrece, mediado por el ambiente, sus características y sus lógicas. Este imaginario está compuesto por inúmeras vertientes, donde la cuestión de la tierra es fundamental e inadmisibles el latifundio, por lo tanto, la reforma agraria es imprescindible.

No existe posibilidad de tener una escuela para el campo si no se democratiza el acceso a la tierra, y que su uso sea en una perspectiva campesina, diversificado, con distintas actividades agrícolas y no agrícolas, centradas en una lógica de la reproducción. La escuela, así, debe ser un espacio donde se cultiven relaciones y utopías, formas imaginarias de un mundo con calidad y equidad. No obstante, la construcción de este proyecto educativo no puede estar dissociada de un proyecto político, por el contrario, ellos están intrínsecamente ligados. Son partes de este proyecto de sociedad en sus múltiples aspectos de políticas públicas de salud, de producción, de derechos humanos,... de vida. Por eso que el proyecto político, y consecuentemente el proyecto de la escuela, debe ser calcado en la lucha de los movimientos campesinos y en las luchas sociales.

Es la andadura desarrollada a lo largo de la historia que fundamenta el proyecto político, el proyecto de sociedad, el proyecto de la escuela. Así una de las tareas fundamentales consiste en trabajar la resignificación de las relaciones del hombre con la naturaleza, donde la vida (todas las vidas) sea (sean) el centro de esta manera de vivir y producir. Así, la recuperación de la autoestima, del orgullo de ser y hacer parte de esta comunidad, debe ser una prioridad.

Para eso es necesario recuperar la historia de las luchas de la comunidad, del grupo. La "otra historia" precisa ser escrita con los campesinos, de esta forma, traer para la escuela los más viej@s, trabajar con ellos y recuperar sus caminadas y luchas es fundamental entre los proyectos de investigación que la propia escuela debe desarrollar. La memoria y los diferentes procesos de resistencia ofrecen la posibilidad de ampliar la autoestima y el respeto por las conquistas.

Campo, por otro lado, no puede ser visto como oposición a lo urbano. Ambos son partes complementares entre sí.<sup>88</sup> En este proyecto se entiende que son complementares en sus diferencias, en sus lógicas, sin embargo, en ambos espacios se exige el respeto pleno por la vida. En este sentido, son partes de una misma andadura en la recuperación de una relación sustentable con la naturaleza. Por otra parte, es en el ámbito del trabajo y de la cultura que aparecen las diferencias. En el campo y en la ciudad, en la lucha por la sobrevivencia los hombres construyen sus estrategias y sus modos de vida creando una cultura, con sus símbolos, sus mitos y sus imaginarios.

La escuela, se espera que esté articulada con estos procesos sociales, vivenciando, analizando, criticándolas relaciones sociales, y para eso es importante la valorización de los profesionales de la educación y de los diferentes espacios de aprendizajes. Vivenciar las diferentes relaciones sociales existentes significa desarrollar y construir procesos de involucramiento con esta misma realidad. Significa asumirse como protagonista social, envolviéndose en las luchas para hacer valer sus utopías. Comprometerse y luchar por el otro, involucrarse en la defensa, con los otros, para con el otro... una acción militante de defensa de ideas, de involucramiento en acciones que señalen para el mundo que se quiere construir.

---

<sup>88</sup> “Las fronteras entre los territorios son, en ese sentido, móviles, más allá de una mera espacialidad física, lo que significa que los individuos pueden expresar su vínculo con un determinado territorio (su identidad territorial) mismo estando fuera de su referencia espacial. Es el caso de la manifestación de prácticas culturales entendidas como rurales en espacios definidos como urbanos, y viceversa” (Carneiro, 2005: 10).

## Capítulo 6.

### Un acercamiento al proceso metodológico

El objetivo central de este capítulo consiste en reflexionar un poco sobre los retos que se nos han presentado al momento de llevar a cabo esta tesis y los caminos seguidos para hacerles frente. En sí, se intenta rescatar los procesos educativos (tanto para quien esto escribe como para los asentados y profesoras de Serrinha, así como al interior de la propia UFRPE, mediante la construcción de una área de agroecología) desarrollados durante la presente investigación.

El proceso no ha sido fácil y los caminos elegidos no siempre han sido los más acertados. La motivación para estudiar agroecología se dio por vinculaciones previas con campesinos brasileiros. Con recursos naturales escasos, con poca o ninguna tierra, estos campesinos encontraban alternativas para su reproducción social y, a pesar de las dificultades sobreviven, luchan y resisten.

Varios teóricos hablaban de la extinción del campesinado pero, parece que sucede lo contrario... cuantas más dificultades, mayor es su avance. La creatividad es una constante en su búsqueda de alternativas. Administrar una economía de la escasez les exige renuncias inimaginables. La permanencia en la lucha (algunas veces de formas agresivas, algunas otras disimulada), revela la adopción de inteligentes estrategias de enfrentamiento que tal vez expliquen su permanencia en tanto categoría específica en el mundo entero.

Fue a través del campesinado que me acerqué a la agricultura alternativa, fue también a través del campesinado que luego llegué a la agroecología. Así, desde la agroecología pensé encontrar un puerto seguro para trabajar con el campesinado, pero ¿Qué es la agroecología? Algunos autores señalan que la agroecología no es un tipo

de agricultura, pero, entonces qué es... Por otra parte, al provenir de una experiencia de trabajo académico en una Universidad Rural vinculada a la educación junto al campesinado, nada más sensato que estudiar la escuela y sus contribuciones para la agroecología, de esta forma, decidí trillar este camino con la presente tesis.

De manera más o menos intensa, venía trabajando con áreas de asentamiento en dos direcciones. La primera, mediante proyectos de alfabetización de adultos y, la segunda, con formación profesional. En realidad dos caras de una misma moneda. Trabajar alfabetización para adultos es mejorar su comprensión del mundo donde viven y contribuir para mejorar su calidad de vida, eso, implica necesariamente mejorar su desempeño en aquello que hacen, en este caso, la agricultura.

Constatadas las fallas del modelo de agricultura convencional, de uso masivo de agrotóxicos e insumos externos, se adoptó la agrofloresta como propuesta de trabajo. Pero, trabajar con campesinos y con agricultura implica concebir la agricultura como algo más allá de la mera producción, como un espacio de creación de conocimientos, de culturas, de relaciones. Un espacio donde se vive, se reproduce y se produce.

Un ambiente donde se tiene (por su propia actividad) una relación intrínseca con la naturaleza. De esta forma, no era sólo implantar un determinado modelo agrícola, el desafío era mucho más grande: valorizar la cultura de los campesinos, reforzar sus cosmovisiones y sus conocimientos. Contribuir para reafirmar su capacidad histórica de luchas y, consecuentemente, de sus identidades.

Claro que estos objetivos más amplios se insertan en un proyecto educativo dialógico, donde saberes diferentes se enfrentan, confrontan y tensionan grupos, ideas, convicciones, verdades, concepciones del mundo... es el reconocimiento de las diferencias en una misma andadura. Después de muchos años trabajando con el campesinado, se percibe un cierto desgaste, una necesidad de estudiar para responder cuestiones poco claras... en realidad, se percibe que es preciso estudiar mucho para comprender la lógica, la economía y la organización del campesinado... ¿Cómo

hacerlo? Comprender la agroecología es comprender al campesinado y su relación orgánica con la naturaleza, pero qué significa eso y cuál es el papel de la escuela...

Posterior a la realización de mis estudios presenciales en el doctorado del ISEC y una vez aprobada la “suficiencia investigadora”, realizamos la planeación de nuestros trabajos de campo. Levantamiento de datos secundarios, lecturas y más lecturas... es en ésta etapa que surgen los primeros problemas, en esta construcción teórica aparecen los primeros desafíos, ¿qué estudiar?, ¿qué período? Poco a poco y con mucho trabajo, es cómo se fue delineando el problema y se configuró el estudio realizado.

Vienen ahora los desafíos fijados por la universidad para “un trabajo científico”. La tesis de doctorado debe ofrecer una contribución original, pero cómo... habiendo sido formado en un sistema que a lo largo de los años conforma todavía más la forma de ver, entender y comprender el mundo ¿Qué cosas no han sido vistas aún? Siendo la agroecología un campo nuevo del conocimiento, ¿Cómo desarrollar un estudio que ofrezca contribución efectiva a su consolidación como una forma diferente de pensar, trabajar y producir conocimiento? Nuevamente surge el campesinado y sus formas de producir conocimiento, de reproducir conocimientos, de enseñar y de comprender el mundo. Diferente a nosotros, cartesianos y newtonianos...

Toledo (1991) señala la supresión y descalificación de la cultura campesina como un “reflejo ideológico de una civilización que ha fundamentado el desarrollo del mundo urbano-industrial en la sujeción, la dilapidación y la ruina del mundo rural y de la naturaleza, basado en dos supuestos: (1) la falsa creencia de una inferioridad de las culturas rurales respecto a los técnicos e investigadores provenientes de los centros urbano-industriales y, (2) la idea de que la ciencia (convencional o contemporánea) constituye el único conocimiento válido para la resolución de los problemas del manejo de la naturaleza [tesis fundamental del científicismo, es decir de la ciencia convertida en ideología]” (Toledo, 1991: 1).

La mayoría de las veces pensamos en líneas rectas, sin curvas, a diferencia de los campesinos, quienes piensan y se expresan mucho a través de metáforas. Utilizan estrategias de “soslayo”, a decir de Remmers (2000)<sup>89</sup>. Son sinuosos, precavidos, cautelosos... la palabra viene de un mundo simbólico diferente del nuestro. Solamente cuando establecen confianza la charla es más directa. En esta perspectiva, la estrategia consiste en ampliar la convivencia, que nos posibilite observaciones y conversaciones en diferentes situaciones de vida de estas familias.

### **6.1 Las herramientas y la construcción de procesos educativos**

Nuestra unidad de análisis está conformada por los agroecosistemas (a nivel de parcela) existentes en el Asentamiento de Serrinha, en sus dimensiones de seguridad, continuidad predial, reproducción social e identidad sociocultural, que fue trabajado en una perspectiva histórica donde se busca entender el proceso de toma de decisiones del campesinado en la perspectiva de reproducción y producción. Para ello, resulta preciso hacerse eco de diversos instrumentos metodológicos para disponer de un mínimo de condiciones que nos permitan acercarnos a la complejidad de las situaciones de vida de los campesinos.

En la presente investigación acudimos al uso de la triangulación metodológica como estrategia, a partir de un proceso de investigación-acción participativa, en cuya dinámica “se insertan la totalidad de los métodos y técnicas más usuales que la agroecología utiliza” (Casado, 2000: 175). De igual manera, Souza (2006: 244-246) nos sugiere algunos presupuestos hermenéuticos de gran utilidad, a saber: verdad relativa; verosimilitud y sentido; recuperación histórica; restitución y devolución del conocimiento; comunicación simétrica; estructura comunicativa y equilibrio comunicativo.

---

<sup>89</sup> “Con movimiento de soslayo nos referimos a aquellas actividades que intentan evitar, con un rodeo, las dificultades percibidas, con el fin de defender los intereses de uno, deformando de esta forma hasta cierto nivel lo que la dificultad percibida propone. Está compuesto por un elemento activo y otro pasivo. El pasivo se centra en el esquivar, como defensa, acciones externas que pueden desvelar lo que es de uno. El activo consiste en aprovecharse de elementos externos para mejorar el bienestar de la familia de uno, pero de tal forma que no se comprometa demasiado por temor a ser reconocido” (Remmers, 2000: 419).

Privilegiando los métodos participativos durante los trabajos de recogida y análisis de información, buscando combinar investigación y acción, se desarrolla a partir de los campesinos del Asentamiento de Serrinha un estudio de caso donde la información se obtiene a partir del uso de diversas técnicas, lo que nos ha permitido acceder a diferentes niveles de análisis. Por un lado, la compilación de todos los datos estadísticos (aún cuando éste no sea el foco de la presente investigación, también fue utilizado durante el proceso de aproximación primera) que refieren a la zona de estudio, así como la búsqueda exhaustiva en archivos y bibliotecas y; por otra parte, la recopilación directa mediante trabajo de campo donde se contempla:

- Observación directa y participativa.
- Aplicación de cuestionarios cualitativos, uno para campesinos asentados y otro para profesoras del Asentamiento (un ejemplo de los cuestionarios aplicados, se puede ver en los anexos 1 y 2).
- Talleres de socialización de resultados y grupos de discusión (12 realizados con el equipo de entrevistadores, hijos de campesinos asentados, y los propios campesinos entrevistados; y 4 con las profesoras). En el anexo 3 es posible observar algunas imágenes/actividades realizadas durante estos talleres y grupos de discusión.

Vale señalar las dificultades primeras para conseguir información que nos ayudara tanto a contextualizar el Asentamiento de Serrinha, como la educación en el campo brasileiro. En el Departamento de Tierras del Estado de Pernambuco (FUNTEPE), el levantamiento de datos sobre el Asentamiento revela un proceso poco lógico de almacenamiento de la documentación. Son archivados sin orden alguno (al menos no aparente), tampoco se identifica a los archivos por asunto. En realidad pareciera que sólo guardan papeles, aunque, muchos de ellos debo reconocer fueron de gran utilidad para entender las evoluciones del asentamiento.

Después de organizar los datos siguiendo un orden cronológico, tuvimos la posibilidad de hacer análisis de los mismos (anexo 4). Sin embargo, persistía un problema, no encontrábamos datos históricos sobre educación en el campo, incluso recurriendo al Departamento de Educación de una Universidad Rural. Ahora, conseguimos realizar algunos contactos...

Cuando leíamos los libros recomendados, invariablemente nos revelaban una decepción... dos o tres páginas sobre educación agrícola. Varias veces me sentí como alguien que busca oro y no encuentra la veta, surge la desesperación por no saber cómo avanzar. Continúa rondando en nosotros la certeza sobre la existencia de estos datos, pero, ¿dónde encontrarlos? ¿Cómo es posible que en un país que siempre ha sido declarado como agrícola, no se registre la educación del mundo de trabajo del campo, o simplificando más aún, de la actividad agrícola?, al mismo tiempo, seguía persistiendo en nosotros la pregunta sobre qué es eso que se llama agroecología y cómo ese campo de conocimiento puede contribuir para que la escuela atienda a los deseos/aspiraciones de los campesinos asentados de Serrinha.

Buscando “contextualizar la vida cotidiana de las personas a partir de mediciones de una serie de características objetivas y subjetivas de la población” (García Ferrando, 1992: 141), después de varias sesiones de trabajo y visitas con los asentados, se decidió realizar entrevistas estandarizadas, con un cuestionario estructurado. No obstante, vale señalar que la encuesta fue contextualizada cualitativamente a partir de una serie de talleres (de los que daremos cuenta más adelante). En ningún momento la intención fue hacer una investigación cuantitativa, los datos obtenidos a partir del cuestionario son solo materias primas para trabajar, comprender y avanzar.

Es importante destacar que comenzamos a diseñar el cuestionario después de mantener algunas pláticas con agricultores, profesoras y técnicos que trabajan en el área de Serrinha, intentando acercarnos un poco a sus expectativas con respecto a la

investigación que desarrollábamos ahí. En principio, con el grupo de agricultores agroecológicos<sup>90</sup>, después con algunos otros.

Entonces, el cuestionario fue un producto elaborado también con la participación activa de campesinos, técnicos y profesoras. Sin embargo, entendíamos la necesidad de complementar esta colecta de datos con encuentros, discusiones de grupo, participación de reuniones, talleres y, sobre todo, estancias prolongadas en el Asentamiento. Posibilitando análisis cualitativos de los procesos y de las relaciones, desde una perspectiva agroecológica, donde se concibe a los agroecosistemas como “producto de la coevolución entre los seres humanos y la naturaleza. Ello tiene implicaciones muy relevantes que están en la base del enfoque agroecológico: la idea de que los sistemas agrarios son en realidad ecosistemas artificializados y la idea de que los términos de dicha interacción no se han mantenido idénticos o estáticos en el tiempo, sino que han ido mutando de acuerdo con la dinámica que tal interrelación ha ido generando en todas y cada una de las partes que componen el sistema” (Casado, 2000: 93).

Esto significa que se tiene que escuchar sus conversaciones, sus interpretaciones de hechos, buscar crear una línea cronológica, contextualizando los acontecimientos e intentando comprender la situación en el tiempo que ocurre. Tarea difícil, el tiempo es una creación de la imaginación que se va reconstituyendo y reelaborando permanentemente. El acontecimiento puede ser el mismo, pero las interpretaciones cambian en la época y en el relato de los actores, así, éste se transforma.

Después de diversas pláticas con las familias campesinas del Asentamiento donde realizamos esta investigación, se decidió formar un equipo de entrevistadores con hijos de agricultores, en parte para resolver el problema de lenguaje de la entrevista.

---

<sup>90</sup> En función del trabajo “educativo” que desde hace ya algunos años veníamos desarrollando un equipo de trabajo de la UFRPE, al momento de realizar los cuestionarios había en el Asentamiento 12 familias con prácticas de agricultura ecológica agroforestal. Agricultores cuyos cambios en sus parcelas son referentes importantes para otros agricultores.

Una vez seleccionado el equipo que haría de encuestadores (cuatro, jóvenes del mismo Asentamiento e hijos de asentados), se realizó capacitación donde discutíamos los conceptos que se trabajaban en los cuestionarios, la forma de abordaje, la hora más conveniente para la entrevista, la selección de personas, la forma de dirigir las preguntas, de aclarar dudas... Fue un intenso y provechoso trabajo. No obstante, se percibía que las capacitaciones deberían continuar y desarrollar un proceso educativo discutiendo situaciones vividas, discutiendo respuestas, interpretando situaciones para con eso cualificar la investigación.<sup>91</sup> Pero el problema fue luego la comprensión de los conceptos que se encuentran en el cuestionario, sobre todo los relacionados con campesinado y agroecología.

Cada viernes realizábamos un taller con los entrevistadores, armados de los respectivos cuestionarios contestados durante la semana. Cada entrevistador con tres cuestionarios aplicados durante la semana, cantidad que se justifica por las razones siguientes: i) era la primera vez que estos jóvenes participaban de una actividad de semejante naturaleza; ii) existe una dispersión entre las casas de los asentados, lo que exige desplazamientos para la aplicación de las entrevistas que son realizados a pie; iii) el análisis de los cuestionarios (12 por semana) demanda tiempo para que efectivamente se hayan llenado de forma satisfactoria; iv) los jóvenes tenían sus obligaciones ayudando en la parcela, estudiando y, esta actividad (la aplicación de cuestionarios) debería ser complementaria, sin interrumpir sus actividades cotidianas; v) el interés era desarrollar un proceso de análisis cualitativo y, eso requiere tiempo.

En los talleres, inicialmente se hacía un análisis sobre lo que quedaba sin respuestas aún, lo que estaba contestado pero no se comprendía del todo bien, además, se buscaba entender los contextos en los que se dieron las respuestas. Posterior a esta fase se abría la discusión, donde la presencia de agricultores era una constante, es decir, la discusión era abierta, mediante la participación de los entrevistadores y agricultores entrevistados, además de mí.

---

<sup>91</sup> En total, como ya mencionamos antes, fueron 12 talleres de trabajo de esta naturaleza sólo con agricultores entrevistados y equipo de entrevistadores, que, al mismo tiempo eran hijos de los campesinos entrevistados.

Los formularios con preguntas que estaban sin respuesta eran regresados al entrevistador, con lo que disminuíamos el número de encuestas nuevas que recibía, una vez que deberían repetir las entrevistas hasta completar cada una de las preguntas de cada uno de los cuestionarios. Fue un proceso largo y, en algunos momentos desgastante, puesto que el Asentamiento se localiza a aproximadamente 120 Km de Recife, con acceso por una carretera que durante el período de invierno se vuelve difícil de transitar por ella y llegar a los lugares de encuentro. Era un trabajo prácticamente del día entero.

Durante la primera semana el resultado fue malo, había recelo y desconfianza por parte de algunos asentados: ¿para qué los datos?, ¿los datos son para el gobierno?, ¿qué van a hacer con lo que yo responda?, ¿cómo saber que no me van a identificar por lo que diga? Como se percibe, la preocupación mayor es con la posibilidad de que se les identifique y tener que ser responsabilizado por alguna respuesta más dura o más crítica al terrateniente o al gobierno. Cuando nuestros entrevistadores consiguen aclarar que no existe identificación y que la información proporcionada es confidencial y solo con fines académicos, que no se trabaja con cuestionarios por separado sino que lo que se busca son datos colectivos que permitan tener un panorama del conjunto de pensamientos y sentimientos en el Asentamiento, la cosa se calma y hay mayor disponibilidad para responder a la entrevista. Sin embargo, con la dificultad de responder a un cuestionario aplicado por los propios hijos de asentados (en este sentido, también del Asentamiento y conocidos, así como sus familias), nos dio para pensar qué hubiese acontecido si la estrategia hubiese sido otra y los entrevistadores ajenos al Asentamiento, ¿cómo (los entrevistadores) hubiesen contextualizado las respuestas y recelos de los entrevistados?, ¿cuál hubiese sido la posición de los entrevistados ante entrevistadores ajenos al Asentamiento?

También había dificultad para comprender algunas cuestiones, por ejemplo, campesino es una palabra poco común en Brasil. Casi siempre la pregunta de los más viejos fue: ¿Campesino son de las ligas [campesinas]?, Para ellos, las Ligas Campesinas no

siempre se asocian a buenos recuerdos, así, campesino recuerda palabra de lucha, pero sobre todo, les recuerda una intensa y dura represión por las fuerzas armadas de los terratenientes y del gobierno. Ahora, para ellos las palabras más comunes son trabajador rural, cortador de caña, *cambiteiro*, *tombador*, o sea aquellas palabras de su vida, que además forman el cotidiano de la caña...

Como parte de la estrategia metodológica, en todo momento se buscaba estimular la subjetividad, de forma que los entrevistados, en sus repuestas, tuvieran la posibilidad de atribuir sentido a los acontecimientos, como sugiere Alonso (1998: 221). Durante el primer taller para discutir sobre los cuestionarios aplicados en la primera semana, una vez que los entrevistadores manifiestan nuevas inquietudes y problemas como los antes citados, en conjunto, hicimos modificaciones a la forma de plantear las preguntas (distintas palabras o construcción de la frase, pero siempre respetando la intencionalidad e idea original de la pregunta). Así, la primera semana sirvió entonces como “prueba piloto” de los cuestionarios. El trabajo tenía un objetivo, pero no por ello dejaba de ser pensado como un proceso en continuo movimiento.

Cuando había dificultad en la comprensión de alguna palabra/término, una de las estrategias a las que se acudía (algunas veces el entrevistador y otras el entrevistado mismo) era buscar el apoyo en otra persona de la familia. Por ejemplo, uno de los temas donde los entrevistados sentían dificultades, fue el relacionado con la escuela, aunque parece que hay ahí una cuestión asociada al género.

Las mujeres se quejan que los hombres no atienden las necesidades de sus hij@s en la escuela, aunque si garantizan/autorizan que éstos asistan a ella. A decir de algunas entrevistadas, la preocupación central de los hombres está con la producción y el trabajo en la tierra, mientras que la mayoría de las veces son las mujeres quienes deben trabajar fuera de casa (por ejemplo, lavando ropa) para conseguir dinero y poder comprar libros y uniformes escolares.

Para los hombres, la escuela es un espacio donde los hijos estudian, incluidos algunos casos donde se percibe que con su asistencia (de los hijos) a la escuela se dificulta el trabajo en la parcela, sin embargo, no hay una mayor aproximación a ella y tampoco saben responder cuestiones relacionadas a ese tema. Ahora, cuando es una mujer la que atiende al entrevistador, las preguntas relacionadas con la escuela son respondidas de modo más fácil, no así las relativas a la agricultura donde muestran cierta inhibición al tratar del tema, a diferencia de los hombres que, aquí se sienten en su campo y gustan de hablar de los procesos productivos.

Un entrevistador señala que cuando pregunta por el estado civil de las personas, algunos responden “soltero/a” y, dice: “cómo es posible, si yo conozco a la persona y no es soltera. Tiene pareja e hijos, y, aún así me responde que su estado civil es ‘soltero’”. ¿Qué hacer en situaciones como ésta?, la estrategia seguida siempre en casos de esta naturaleza fue abrir el tema a la reflexión colectiva y decidir en conjunto como actuar. Para la situación planteada por el entrevistador respecto al estado civil, por ejemplo, se decidió en grupo (todos los asistentes al taller, entre ellos, los entrevistadores y campesinos interesados en el tema, o bien, curiosos que se enganchaban en las discusiones) que independientemente de que la respuesta del entrevistado sea “soltero”, en el cuestionario se marcara la opción que el entrevistador de antemano ya conocía, es decir “casado” o “unión libre” que, para los campesinos asentados significan la misma cosa. Parece simple, sin embargo, si el entrevistador no conociera al entrevistado, de antemano se genera una situación diferente a partir de las respuestas al cuestionario y, por ende, al análisis de los datos.

Es importante destacar de nueva cuenta que no era una conversación lineal, se trataba siempre de conversaciones que iban surgiendo, donde se ejemplificaban determinadas situaciones, inclusive repitiendo conversaciones (volviendo a ellas, sería mejor dicho) y no tanto porque éstas fuesen significativas sino más bien porque funcionan como una estrategia para corregir rumbos surgidos durante la conversación...

Regresar a las conversaciones repetidas, como espacio donde se piensa y reflexiona, se percibe que el campesino acude a esta estrategia para corregir rumbos de sus contribuciones a la discusión y reafirmar el “norte” y/o los contenidos de lo que se quiere expresar. No es una cosa pensada, calculada, consciente. Funciona casi naturalmente, ya incorporada a su modo de ser... con pausas, momentos de silencio que se usan para poder expresar realmente lo que quieren decir.

Evidentemente que a medida que se avanza en el trabajo, la confianza se amplía y la conversación adquiere mayor fluidez. No obstante, vale señalar que siempre había agricultores en las reuniones y no siempre eran los mismos, algunos eran nuevos, que pasaban por la escuela y al ver personas reunidas paraban un poco para observar, entonces les invitábamos a entrar y participar de las reflexiones... Inicialmente escuchando y después, tímidamente emitiendo sus opiniones.

Aquellos que conocían del trabajo que desarrollábamos y conocían nuestro cronograma de reuniones cada día viernes, aparecían por los talleres con mayor frecuencia... Los “nuevos” participantes propiciaban nuevas situaciones, nuevas charlas, nuevas explicaciones sobre la investigación en curso. Estas contribuciones eran orientadas por las entrevistas obtenidas durante la semana y ciertas apreciaciones que se creían claras. Así, se discutía sobre el trabajo en la parcela, la escuela, la lucha, las dificultades del trabajo, las acciones del gobierno, la familia, etcétera. Al final de este proceso, se habían entrevistado 120 familias de un total de 130 existentes en el Asentamiento... casi un censo. Pero más que eso, se había conseguido analizar y reflexionar colectivamente (en el propio Asentamiento y entre los propios asentados) las informaciones proporcionadas por las 120 familias.

Durante el proceso iban aclarándose algunas cuestiones, pero también emergiendo algunas nuevas u otras que precisaban de discusión/acción colectiva. En uno de los talleres, una asentada manifiesta que “la superficie destinada para el cultivo de caña es poca y ésta se debe ampliar”, a lo que algunos agricultores (sobre todo quienes ya en ese entonces venían desarrollando sistemas agroforestales) contestan que “la caña no

es alternativa para las familias asentadas”, a lo que la asentada replica diciendo “sólo palo no es suficiente. La caña sí ofrece ingresos, tiene donde venderse, pero hay que incrementar la superficie cultivada”.

La discusión revela las dificultades para superar barreras culturales históricamente creadas en el imaginario de muchos asentados. Les resulta difícil mirar más allá de los desiertos de caña, es lo que han visto y, además, es con la caña que muchos hacenderos/latifundistas mantienen sus riquezas ¿por qué ellos no podrían generar riquezas también a partir de la caña? ¿Cómo va a “dar cierto” vivir bien a partir de la agrofloresta?

Así, ciertas veces las discusiones se prolongan por algún planteamiento lanzado por los asistentes y se termina sin discutir las respuestas de los cuestionarios. Se discute el tema que en ese momento interesa a los presentes (o acapara su atención).

## **6.2 Otros procesos formativos... aprendiendo sobre la marcha**

También, durante el proceso de los “trabajos de campo”, nos fuimos encontrando con situaciones no siempre relacionadas (al menos no directamente) con el tema de esta tesis. Por ejemplo, un viernes (día que nos reuníamos para reflexionar a manera de taller o grupo de discusión sobre los problemas y avances en la aplicación de cuestionarios) uno de los entrevistadores llegó más temprano de la hora programada y nos ponemos a platicar temas generales del asentamiento, de su escuela, de pronto, dice “profesor, ¿sabes matemáticas?”, a lo que respondo con otra pregunta “¿cómo que matemáticas?”, entonces explica: “me dejaron tarea en la escuela y tengo dificultades para realizarla, es el signo, ¿cuándo suma y cuándo resta? ¿La multiplicación es igual que en las sumas?”. De pronto la sesión se convierte en una clase de matemáticas y, después de esa ocasión, la constante de todos los viernes fue dedicar un tiempo (previo a los talleres de discusión de grupo) para revisar tareas/dudas de la escuela, contribuyendo de esta manera a la formación escolar de los entrevistadores.

Al respecto, vale señalar que los entrevistadores tenían edad para cursar grados más avanzados a los que cursaban, sin embargo, parece que sus dificultades con las matemáticas, entre otros, propiciaban que estuvieran en grados asociados a jóvenes de menor edad escolar.

Sin embargo, también fue muy grato percibir la evolución de los jóvenes y de los campesinos que participaban de nuestros talleres y discusiones de grupo, revelando la evolución de su comprensión sobre el Asentamiento, sus problemas, analizando e incorporando conceptos y, al mismo tiempo, ofreciendo sus contribuciones sobre el papel de la escuela, sobre el Asentamiento, el asociativismo, etc.

En otras ocasiones, durante los talleres donde discutíamos los resultados de las entrevistas, surgen expresiones nuevas, la mayoría desconocidas para quien ahora escribe, y como una manifestación de la importancia de sus saberes aún pensándose “iletrados”. Por ejemplo “cural”, término usado por los agricultores para referirse a grupos de jornaleros a destajo en trabajos temporales, además, que generalmente no saben leer ni escribir y “hablan mal”. A decir de los propios agricultores, “cural” es sinónimo de esclavo.

El campesinado del Asentamiento de Serrinha no está, como otros, aislado. Por el contrario, es gracias a sus luchas y sus inserciones en movimientos sociales que consiguieron un pedazo de tierra, por eso, ahora exigen acceso a créditos, infraestructura básica, salud y escuela... exigen respeto.

A partir de sus luchas por su reproducción y la de sus familias, el campesinado de Serrinha va acumulando conocimiento y construyendo su historia, junto con la historia del Asentamiento en sí. En este sentido, comprender la importancia del ambiente en su formación y en sus identidades es fundamental. Como productor de conocimiento, usa la observación y la historia oral como instrumentos de aprendizaje. De repente, viene

todo un análisis sobre la importancia del ambiente para caracterizar al agricultor y así establecer diferencias.

Llega el tiempo de trabajar con las profesoras. Una vez que los talleres con los agricultores fueran cerrados (que no concluidos), organizado y sistematizado las informaciones proporcionadas por ellos y en los talleres, ahora teníamos una lectura del Asentamiento a partir de la propia comprensión de los asentados, inclusive con instrumentos académicos trabajados por ellos mismos. También teníamos materiales de los archivos del gobierno estadual, así que había bastantes cosas para “trabajar” con las profesoras del Asentamiento.

Vale señalar que no es que el trabajo comience ahora, durante todo el proceso de trabajos de campo en el Asentamiento también teníamos visitas a las escuelas y entrevistas/conversaciones con las profesoras. Cuando decimos ahora estamos listos para trabajar con ellas, estamos refiriéndonos a la serie de talleres y grupos de discusión donde también analizaríamos la información proporcionada por ellas y por los asentados, valdría tal vez decir que ahora es el momento de profundizar con las profesoras sobre el rol de la escuela en la formación o no de una identidad campesina.

Una dificultad inicial fue tener la aprobación del Secretario de Educación del Municipio para hacer algunas charlas con las profesoras. Después del levantamiento preliminar acerca del trabajo de las profesoras en el asentamiento. En la Secretaria hay una persona responsable por las profesoras del “campo”, intentamos hacer una entrevista con ella... después de varios intentos fue posible y conseguimos la autorización para trabajar también con las profesoras.

Es importante mencionar que la contrapartida para ello, fue que debíamos ofrecer “capacitación” a las profesoras... eran sesiones de trabajo del día todo, por lo que resultaba necesario ofrecer comida para l@s participantes, ¿Cómo hacer? Para superar el desafío, establecimos una aparcería involucrando a la Prefectura del municipio, al Centro de Desarrollo Sabiá (una ONG que trabaja con agrofloresta) y la UFRPE,

aunque en realidad la Universidad participó con una contribución individual y voluntaria de algunos profesor@s involucrados en el equipo de la presente investigación.

Formalmente, se trabajaron cuatro sesiones de todo el día con las profesoras. La primera de ellas, con un total de 26 profesoras de escuelas rurales presentes (19 de Ribeirão y 7 de Serrinhaén), se aplicó una entrevista estructurada a modo de cuestionario donde se buscaba rescatar las percepciones de las profesoras respecto a la educación del campo y el papel de la escuela en el fortalecimiento (o no) de las identidades campesinas.

Las profesoras solicitaron que durante los talleres (cuadro 6.1), cada una de las temáticas fueran contextualizadas y que se desarrollaran prácticas que contribuyeran para avanzar y estimular la participación de los estudiantes y padres de familia. Así, la intención entonces fue en todo momento trabajar conceptos dentro del contexto de la “escuela del campo”, por ejemplo, cuando se trabajó el tema de las metodologías participativas, se dinamizó a partir de observar/reflexionar sobre la cultura popular y los ritmos del campo (los calendarios agrícolas y la calidad de vida).

Cuadro 6.1

Talleres trabajados como "contrapartida" con profesoras de escuelas rurales

<b>Tema de taller</b>	<b>Dinamizador/a</b>	<b>Observaciones</b>
Educación del campo	Jorge Tavares de Lima	La discusión estuvo centrada sobre todo en un análisis crítico a la Resolución del Consejo Nacional de Educación que trata sobre la "educación del campo"
Educación ambiental	Juliana María Quaresma	Se trabajó el tema desde una perspectiva de la educación formal y no formal. Así como en la perspectiva de su inserción con otras disciplinas, en un esfuerzo interdisciplinar y en el contexto que la propia escuela del Asentamiento se insiere
Psicología del aprendizaje	Ana Paula de Avelar Brito	El taller se centra en la discusión del papel de las profesoras, así como en los procesos diferenciados de aprendizaje entre jóvenes y adultos, y los aprendizajes significativos
Técnicas y metodologías participativas	José Nunes da Silva	Se sugirió un trabajo de grupo con la construcción del diseño de las comunidades donde la escuela estaba inserida...

De manera general, en cada una de las sesiones, por las mañanas el trabajo se centraba en discutir y reflexionar sobre las respuestas dadas al cuestionario. Primero se presentaba un resumen de lo encontrado y luego se abría la discusión donde se aclaraban posicionamientos y se profundizaba en el tema, luego se presentaba un resumen de posicionamientos de los agricultores respecto al papel de la escuela y nuevamente se abría el debate.

Por las tardes, después de comer juntos y continuar la charla, conociéndose un@s y otr@s, el profesor/a invitad@ iniciaba su trabajo de taller con el grupo. Como también él/ella había participado de la sesión durante la mañana, éste tenía la posibilidad de trabajar a partir de los intereses y reflexiones generadas por las presentes.

Finalmente, otro de los procesos educativos alimentados, en parte a partir de la presente tesis, es aquel que se generó al interior de nuestro centro de trabajo (la UFRPE), a partir de una serie de actividades que comenzamos a dinamizar buscando la creación de un espacio de reflexión (y acciones) centradas en la agroecología y el

campesinado... Temas hasta hace poco soslayados. Así, entre otros, vale destacar la realización del Seminario Internacional de Agroecología (en 2004), el Curso de especialización y actualización para extensionistas rurales, con énfasis en agroecología (en 2005, con la participación de 36 técnicos extensionistas), además de diversas publicaciones, participaciones en congresos (tanto de carácter nacional como internacional. Ver anexo 5) y la formación de estudiantes.

### **6.3 Los encuentros con otros tipos de campesinos... los del Amazonas**

Es importante señalar que el ambiente de nuestro estudio era uno altamente artificializado/modernizado durante años de trabajos. Fueron deforestados bosques e implantado en ese mismo lugar el monocultivo de la caña de azúcar. Durante siglos, se creó una cultura occidental y de producción de mercancías orientadas hacia la exportación, ¿cómo entender la agroecología en este tipo de espacio? ¿Cómo contribuir en ese contexto al rescate de los conocimientos tradicionales? ¿Tradicional, en este caso es la caña de azúcar?

En el transcurso de la investigación objeto de la presente tesis, surge un acontecimiento importante: la posibilidad de desarrollar un trabajo junto a campesinos en la Amazonía brasileira. Una experiencia que se convierte en determinante.

El estudio de caso ocurre en una zona cerca del océano atlántico, desde donde fue “descubierto” Brasil. Floresta, poca o casi ninguna presencia del gobierno, excepto durante períodos electorales, Es una continua lucha para garantizar la sobrevivencia. Conocer la floresta. Tener consciencia de los distintos tiempos, de las aguas, de las frutas, sus reproducciones y producciones.

Es un mundo distinto de la zona de caña de azúcar. Diversificado, las disputas actores son distintos, así como es también otro tipo de cultura. Es posible identificar una agricultura de base ecológica y no una agricultura industrial como es el caso de la caña

de azúcar. Mundos distintos. Experiencias, conceptos, visiones del mundo, conocimientos más próximos de la agroecología. Así, el trabajo realizado en la Amazonía resultó fundamental para mejor comprender (en la práctica) la posibilidad de acercarse a una agricultura ecológica, a una cultura de la floresta y, así, tener posibilidades de vivenciar que en efecto, “otros mundos son posibles”...

Nuestro trabajo en la Amazonía fue iniciado con la realización de un curso para técnicos que trabajaban con extensión rural, un trabajo que se extiende para un desafío de construcción de una red de agricultores tradicionales. Lo anterior, derivado porque durante el curso de agroecología solicitamos que los técnicos presentaran experiencias de agricultura de base ecológica. De ello, surgieron dos revelaciones: la primera, que durante las exposiciones siempre se presentaban a este tipo de productores como “locos”, “diferentes”, “exóticos” o “excéntricos”; la segunda, que de manera general estos agricultores no formaban parte del plano de asistencia técnica desarrollado por los técnicos (sí, por esos mismos que deberían hablarnos de la experiencia). Así, entre otras cosas, no tenían acceso al crédito rural, eran personas que vivían en la floresta y de la floresta... ¿será que podrían ser agroecólogos?

El director del servicio de asistencia técnica nos desafía a encontrar por lo menos diez agricultores que fuesen autosostenibles en sus unidades productivas, su creencia es que la agricultura tradicional no contribuye al desarrollo y ni siquiera para alimentar a las familias. A diferencia del sistema de agricultura convencional, donde la producción de mercancías y su inserción en el mundo capitalista generan una confianza en la viabilidad de dicho tipo de agricultura, en el progreso y en el desarrollo, aun cuando datos de investigaciones (de las más variadas y con diferentes matices) revelen la falacia de ese modelo.

Sin embargo, la justificación de esta “inviabilidad” es que los campesinos no saben aplicar las técnicas recomendadas y que no tienen capacidad competitiva, etc. Lo que no se percibe es que lo que resulta inviable es la lógica productiva convencional que se

persigue y que fundamenta estas prácticas... ¿Cómo que los campesinos pueden ser autosuficientes?

Iniciamos entonces un proceso de identificación y también de convivencia con estos agricultores. Permanencia de días y más días, buscando comprender las señales que los vientos ofrecen, por la dirección, por la hora, por la intensidad...; descifrar el canto de los pájaros para, definiendo el tipo de pájaro, entender sus mensajes... ¿Cuándo las arañas y las hormigas se retiran apresuradas señalan la lluvia que se avecina? Tantas enseñanzas, mitos, conocimientos de años y años de convivencia con la floresta que los convierte en parte de ella.

Comprender las relaciones hombre/floresta fue un desafío aún sin concluir. Sin embargo, esta estancia nuestra con los campesinos amazónicos fue una oportunidad muy grande para entender lo que es una propuesta agroecológica. Entonces, se vuelve posible percibir y comprender las definiciones encontradas en los textos que leíamos y se da sentido a esas lecturas. Ahora podemos “preñar a las palabras” como nos recomendaba Paulo Freire.

Mientras tanto, había constantemente el desafío de comprobar la viabilidad de este tipo de campesinado. Para ello fueron realizadas investigaciones y estudios sobre cómo este grupo vivía y se organizaba. Uno de los estudios realizados versaba sobre “La dinámica economía de los agricultores de la REATA” (Adu Schwater, 2007) en cuya relatoría resalta que en el interior de la REATA encontramos diversas experiencias que representan propuestas concretas de desarrollo sustentable. Son propuestas que se inspiran en el conocimiento acumulado en el transcurso de la larga historia del hombre en la Amazonía; construidas en lo local, en el desarrollo de las relaciones hombre-naturaleza amazónica.

Otros dos trabajos fueron “Caracterización de los agricultores de la REATA” y “Una propuesta de capacitación”, ambos producidos por Tavares de Lima (2008). La base para la elaboración de estos dos documentos, fue la aplicación de un cuestionario para

identificar sus “modus vivendi”, además de la propia convivencia con los agricultores, observaciones directas y participantes, lectura de otros textos y entrevistas con técnicos. Cabe destacar que los periodos de convivencia en las unidades productivas y de vida de los campesinos, resultan determinantes para definir la comprensión y visión de vida de estas familias campesinas.

En el primer informe se reseñan sus prácticas agrícolas, con podas, colecta de semillas y manejo de la floresta, además de algunos hábitos alimentares. Así, es posible identificar una variedad significativa de frutos, raíces y tubérculos que se colectan y consumen durante todo el año. En el segundo informe, se reflexiona sobre una propuesta de capacitación para estos campesinos de la floresta, donde se propone no hacer una sustitución de conocimientos y de vida, al contrario, la intención es mantener su lógica sustentable de reproducción y producción. El desafío es cómo los técnicos van trabajar en esta lógica una vez que su formación y sus concepciones provienen de una agricultura industrial e insustentable. Entonces, primero los campesinos tendrán que capacitar a los técnicos...

A medida que se avanzaba el trabajo de identificación de los campesinos, reunimos a algunos de ellos para un curso de apicultura. Este curso, ofrecido por un agricultor para otros agricultores, seguía la línea identificada por Giménez (2008) cuando describe la estrategia educacional y política utilizada en el programa “De campesino a campesino”.<sup>92</sup> En dicho encuentro se construyeron los “mandamientos de la Red”, recomendaciones éstas que revelan de manera clara el modo de vivir campesino, como mesa llena, raíces de la vida, semillas *caboclas*, farmacia viva, intercambios, sabores agradables, autonomías, imitación de la floresta, saber *caboclo*, además de la transformación y comercialización de sus productos. Son principios que se viven y que se deben cubrir también por los nuevos agricultores que aspiren a ingresar a la Red.

---

<sup>92</sup> Holt Giménez (2008) dice que “De campesino a campesino” es un método y un movimiento. Apunta que los agricultores organizaron el primer taller “de campesino a campesino” en la Nicaragua revolucionaria, en plena guerra civil e inventaron el término “campesino a campesino”, para describirse a sí mismos como un movimiento de pequeños agricultores promoviendo la agricultura sustentable. Con la pedagogía campesina construyen redes de conocimiento agroecológico que forman a las comunidades de aprendizaje del movimiento.

Al mismo tiempo, este primer encuentro buscaba recuperar cuáles eran las experiencias de cada agricultor para, a partir de ella, poder contribuir con otros agricultores. Manejo y cría de abejas, plantas medicinales, semillas, plátanos, producción de biofertilizantes, etc., fueron algunas de las competencias recuperadas y posteriormente desarrolladas mediante talleres a partir de estos temas con los agricultores y sus vecinos, en un esfuerzo por formar núcleos de la Red. Poco a poco, con el progreso del trabajo, los agricultores perciben su importancia como pioneros y como practicantes de un tipo de agricultura que comenzaba a ser frecuente en los discursos de los políticos. Adquieren conciencia de su importancia como constructores de un conocimiento, no como algo absoluto y sí como relativo. La floresta impone ciertos principios que no se pueden dejar de seguir, sin embargo, las estrategias son múltiples y adecuadas a cada ambiente.

Un comentario de Adu, de la ciudad de Presidente Figueiredo, sintetiza estos principios: “así como el saber de los agricultores desarrolla la diversidad y muchos conocimientos relacionados a la abundancia son muchas veces olvidados, nosotros de la Red también debemos acreditar que podemos desarrollar y valorizar conocimientos que contribuyan con la vida” (Tavares de Lima y Ramos, 2006: 28).

Resulta importante destacar que estas actividades desarrolladas en la Amazonía y en el Asentamiento de Serrinha (Pernambuco) se encuentran íntimamente interrelacionadas. Los conceptos y las estrategias trabajadas son comunes, tanto en la perspectiva metodológica de investigación-acción como en la perspectiva conceptual, al adoptarse el campo de conocimiento de la agroecología como base teórica de tales acciones/estudios.

Los principios del trabajo son los mismos. Lo que cambia radicalmente son los ambientes donde estos campesinos viven, actúan y construyen sus culturas y conocimientos. En un espacio (la Amazonía) aún permanece la floresta, la ausencia del Estado y sus políticas modernizantes generan un aislamiento y, de ésta manera, una relación directa con la naturaleza. En el otro espacio (Serrinha), se trata de una región

altamente artificializada al tratarse de una región donde los representantes del capital actúan desde el siglo XVI..., aquí, hombre y naturaleza son en sí, materias primas.

La investigación desarrollada durante este período, con tiempos de permanencia en el Asentamiento de Serrinha, tiempos de permanencia en la Amazonía, tiempo en organizaciones que trabajan con el Asentamiento y con organizaciones sociales fueron compartidos en la búsqueda por comprender el campesinado de Serrinha, sus percepciones y el papel que desempeña la escuela en el fortalecimiento de identidades campesinas y, cómo la agroecología (como campo de conocimiento) puede contribuir en dicho proceso. Es un tiempo de intensas reflexiones teóricas y formativas. Ahora no es más la discusión con autores y sí una discusión donde los autores ofrecen bases mediadas por la realidad.

Ahora es lo simbólico, aquello no dicho, lo que precisa ser comprendido. Es una ruptura interior, que nos saca del confort, noches y noches soñando con situaciones vividas, pero inexplicables. Algo a lo que no siempre estamos ni acostumbrados ni dispuestos. A decir de Souza (2006), lo que debiera cobrar relevancia en las investigaciones son “sus concepciones [las de los grupos sociales, incluidos los “científicos”], sus conocimientos y prejuicios, que necesitan ser superados en una síntesis más abarcadora, consistente y que permita la acción transformadora en dirección a los intereses inmediatos/históricos de la mayoría de la población mundial” (Souza, 2006: 126).

Son tiempos de presión y tensión. Conceptos nuevos, explicaciones distintas, voces de agricultores haciendo evaluaciones acerca de la escuela, del Asentamiento. Palabras dichas pero no siempre escuchadas. Es una actitud que precisa cambiarse... escuchar, oír, comprender sus relaciones que hacen para explicar ciertos sucesos. Muchas veces es en la historia que fundamenta la explicación donde se ubica la esencia de la voz. *“Algunas preguntas tienen respuestas, pero no añaden, no explican”*, dice un entrevistador durante uno de nuestros talleres de reflexión y análisis de cuestionarios/entrevistas... luego, otro añade *“se tiene que preguntar, complementar, hablar con ellos, entonces cuando toman confianza van hablando, hablando, hablando,*

*es grande la respuesta... Muchos hablan mucho, tienen historias para explicar las preguntas”.*

Las investigaciones de campo en ambos ambientes, revelan que los agricultores aún teniendo la reproducción social como punto común, analizan de formas diferentes casi todos los asuntos. Porque tienen conocimientos diferentes, pero también porque sus historias son distintas. Dos mundos distintos. Campesinos de una y otra región, mediados, en el sentido que Leff (2006) da al término, por distintas racionalidades ambientales y en estos espacios se reproducen social, económica y culturalmente, también en ellos construyen sus identidades, conocimientos y escuelas.

Fue, y continua siendo, una andadura gratificante, a pesar de las dificultades y la complejidad del campo de conocimiento agroecológico. Algunas veces siento que camino sin sentido en la soledad, principalmente para atender a las exigencias académicas pero, luego, encuentro confort junto a los campesinos, porque en ellos existe la posibilidad de transformaciones. De esta manera continuamos caminando...

## Capítulo 7.

### Recorrido por la mata sur de Pernambuco...

En este capítulo se intenta hacer una caracterización de la región donde se ubica el asentamiento objeto de la investigación, y su proceso para llegar a constituirse en un área donde las familias pudiesen trabajar. En gran parte, viene a complementar los capítulos 5 y 6, sobre todo al retomar el tema de la crisis de la agricultura industrial y las violencias constantes hacia el campesinado, así como las estrategias educativas para el cambio tanto de la escolarización en el campo como de la extensión rural.

#### 7.1 La región mata sur de Pernambuco

La región de la mata sur de Pernambuco, punto central de estudio, tiene un área de 5.208,6 km<sup>2</sup> que corresponden al 5,3 por ciento del territorio del estado de Pernambuco. Según datos proporcionados por SEPLANDES (1999)<sup>93</sup>, el índice de desarrollo humano es de 0,424 para la región, cifra por debajo de la zona metropolitana de Recife (0,764) y del estado de Pernambuco (0,572). El clima predominante es húmedo, con una temperatura media anual de 24 °C y las precipitaciones pluviométricas varían de 1.000 a 1.500 mm. Los suelos que predominan son latosol bermejo (distrófico) y podzólico bermejo, con una textura de tipo arcilloso y cuyo relieve varía de ondulado a ondulado fuerte.

La vegetación está formada por perennifolias bajas, con un predominio de especies tales como: urucú (*Bixa arbórea*), sucupira (*Bowdichia virgilioides*), palo de Brasil (*Ceasalpina echinata*), feijó (*Cordia goeldiana*), oiticica (*Licania rígida*), peroba e ipê peroba (*Paratecoma peroba*), visgueiro (*Parquia pendula*). Tipo de vegetación que hoy

---

<sup>93</sup> Secretaría de Planeación y Desarrollo del Gobierno de la Provincia de Pernambuco.

en día se encuentra en un claro proceso de extinción, principalmente por el avance de áreas de cultivo de caña de azúcar y la deforestación para la venta de madera que ocurren en la región.

La población en la zona de estudio es de 638.171 habitantes, que corresponden al 8,6 por ciento del total en el estado. La densidad demográfica es de 122,5 habitantes por km<sup>2</sup>; el contingente urbano comprende el 65,3 por ciento (416.900 habitantes) de la población total, mientras que el resto (221.271 habitantes) se encuentra en las áreas rurales. La falta de escolaridad en la población comprendida entre los 15 y 19 años es de apenas un 7,6 por ciento (SEPLANDES, 1999).

Por otra parte, la región presenta indicadores que reflejan el bajo poder adquisitivo y educacional de la población, las precarias condiciones de la vivienda y saneamiento, así como una oferta deficitaria de los servicios de salud. La subsistencia deficitaria de la población contribuye a la desnutrición y la carencia de vitaminas y minerales. La Secretaría de Salud del estado registró en 1999, enfermedades como el dengue (4.740 casos) y esquistosomiasis (1.428 casos). Según datos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE), la mayor tasa de mortalidad infantil de la región es de 141,8 por ciento y la menor de 68 por ciento (SEPLANDES, 1999).

En la zona se observa contaminación de las fuentes de agua, ocasionada por los lanzamientos de residuos químicos que hacen los ingenios de azúcar; contribuye además la falta de tratamiento de aguas negras y desechos, así como el lanzamiento de los desechos urbanos a los ríos. Paralelo a esta contaminación, encontramos la explotación de caña de azúcar en latifundios, utilizando, en gran parte, tecnologías convencionales que han provocado la pérdida de cobertura vegetal, la degradación y erosión de suelos.

En esta región ocurrieron algunos sucesos que han marcado la historia de Brasil. Una zona históricamente relacionada al desembarque de navíos negreros; fue también en esta región donde ocurrieron diferentes combates con los holandeses; donde los

cabanos, durante años, establecieron lo que se denominó “República de los Cabanos”, cuyo objetivo fue la defensa de los pobres. A sólo unos cuantos kilómetros del Asentamiento de Serrinha (lugar donde se ubican nuestros sujetos de estudio en la presente tesis), se encontraba el “quilombo de Palmares”, el más destacado de los quilombos, como ya se mencionó en el capítulo 5.

También ésta área formaba parte de la Usina azucarera “estreliana”, cuyo dueño fue uno de los más importantes combatientes a la “anarquía” del campo. Es en esta usina donde son ametrallados campesinos, y donde se implanta la caña de azúcar como una forma de modernizar el campo y avanzar para el desarrollo de la agricultura industrial moliendo caña y gente... el azúcar y el dolor conviviendo, la abundancia excesiva y la miseria completa... Es en éste ambiente donde los campesinos consiguen la desapropiación del Ingenio Serrinha, que les posibilita el acceso a un pequeño pedazo de tierra.

## 7.2 La agricultura industrial

El nordeste brasileño, principalmente aquella región que se ha denominado como mata atlántica, es la faja de tierra cerca del océano atlántico que empieza en Rio Grande do Sul y abarca hasta al sur del Ceará (figura 1). La agroindustria de esta región se caracteriza por girar en torno a los *ingenios* como unidad industrial cuya materia prima básica, la caña de azúcar, que es cultivada en espacios extensos y continuos (monocultivo), a los que tradicionalmente se les conoce como *plantación*.<sup>94</sup> La producción en estas áreas tiene como objetivo el abastecimiento de una industria cuya

---

<sup>94</sup> El ingenio azucarero supone la presencia en el propio establecimiento rural de un equipo para la fabricación del azúcar. Se trata de un nombre que, con el tiempo y por su importancia económica, además de ser un elemento definitorio tanto en el área productiva como en la política de la provincia, se extendió para denominar con él al propietario de las tierras o bien de la agroindustria del azúcar... los “señores del ingenio”. Pernambuco, en el nordeste brasileiro, es el sitio donde florecen las primeras plantaciones de caña de azúcar, traída por los europeos durante la *Colonia* y expandiéndose de manera progresiva desde los litorales hasta el interior del país para convertirse en el principal producto de sustentación al proceso colonizador y que continúa hasta la actualidad.

mercancía es para el mercado internacional, constituyéndose de esta manera en un complejo y amplio negocio con distintas ramificaciones.

Complejo que implica el desarrollo de múltiples tareas, como en una cadena de producción donde los esclavos, los animales, las maquinarias y los equipos, suponen un amplio y variado intercambio de mercancías y con ellas toda una serie de relaciones mercantiles. Cada uno de los citados eslabones de la cadena, por ejemplo el abastecimiento del mercado de esclavos, se constituye en un gran mercado casi siempre con estupendas remuneraciones. Este complejo crea además toda una estructura de servicios y de relaciones de poder que configuran la organización social de la provincia.

El ingenio central de Aripibu, en Pernambuco, fue el primer implantado el año de 1888 (Correia de Andrade, 1989) y hasta 1890 había en esta región un total de 26 ingenios centrales de caña de azúcar. Es interesante constatar que de estos ingenios, en la actualidad existen 4 usinas originarias, entre ellas la de São Francisco da Varzêa, que tuvo su primera operación de moler caña en 1875. En este proceso en que los ingenios cada vez más van concentrándose en usinas y donde los “señores del ingenio” pierden paulatinamente la autoridad y el poder, éstos se convierten en simples suministradores de materia prima para las usinas.

De 1890 a 1910, con el apoyo de la provincia, se implantaron alrededor de 35 usinas en la provincia mediante financiamiento que, las más de las veces, no era devuelto al Estado constituyéndose tales préstamos en verdaderas donaciones. Entre 1910 y 1930 se crean un total de 42 usinas más, entre ellas la *usina Catende*, con una capacidad de molienda de 1.000 toneladas diarias (Correia de Andrade, 1989: 63).

El desarrollo económico y productivo del monocultivo de la caña de azúcar ocurre en medio de varias crisis; donde la substitución, primero del ingenio por el ingenio central y, posteriormente por usinas, son movimientos que no están exentos de altibajos.

Como se trata de un producto para exportación, la variación de precios en el mercado internacional afecta directamente la producción nacional. Así, se suceden las crisis. En todas las crisis el Estado ha brindado apoyo a las agroindustrias. En todas las crisis los trabajadores son sacrificados y cuando se plantea el mejoramiento de las condiciones de vida o de sueldo, los empresarios argumentan la imposibilidad de atender tales demandas en función de la crisis de la agricultura.

Es importante también resaltar que en el desarrollo de la agroindustria, la mayor parte de las inversiones y de la “modernización” van para el apartado industrial; mientras que el rubro meramente agrícola es la parte del complejo agroindustrial que menos inversión y desarrollo observa. Al mismo tiempo, tampoco se habla de mejorar las condiciones de vida de los trabajadores rurales, puesto que los apoyos ofrecidos por el Estado se dirigen a las usinas o a la reactivación económica. El apoyo es para los terratenientes, para los “señores del ingenio”, que son beneficiarios del apoyo del gobierno en las crisis.

Con los negros comienzan las primeras reacciones frente a sus condiciones de explotación, sin embargo, no es sino hasta el año de 1950 cuando con la movilización de los trabajadores, mediante la creación de sindicatos y con apoyo de la iglesia católica y del partido comunista brasileño, se comienza a gestar verdaderamente una reacción. Movimiento que se extiende luego con la actuación de las *Ligas campesinas* que incluyen en su discurso la cuestión de la reforma agraria y la mejoría de las condiciones de vida de los trabajadores. Es con bastantes luchas que empiezan las conquistas, con enfrentamientos y mucho resistir a las violencias.

Durante el período 1955 a 1963 se observa un momento de avance significativo de la organización campesina, que sin embargo fue abruptamente interrumpido con el golpe militar de 1964.<sup>95</sup> En los sindicatos donde había una mayor tolerancia, el ejército

---

<sup>95</sup> El año de 1963 había en todo el país cientos de *Ligas*, con más de 500.000 miembros. Solamente el consejo de la provincia de Pernambuco hacía la coordinación de 27 *Ligas* con 120.000 afiliados (Linhart, 1981: 84). Con el golpe militar las *Ligas campesinas* fueron destruidas, terminando sus líderes políticos o bien, presos, o muertos.

sustituyó a los presidentes de sindicatos, poniendo interventores de su confianza que en realidad eran indicados por los terratenientes.

Entonces, el sindicalismo rural asume como estrategia luchar abiertamente no más por tierra y sí por el cumplimiento de la legislación. El sindicato pasa, pues, a actuar como mediador de las relaciones de trabajo, como es común en el capitalismo, cuando ocurren enfrentamientos entre los propietarios y los trabajadores. Los sindicatos asumen un discurso sobre las pautas de reivindicación, pendientes siempre de hacer sus movimientos conforme a la ley.

Existe en el complejo agroindustrial de las usinas una estructuración social estratificada. En el ápice de la pirámide, el industrial, terrateniente, capitalista; enseguida, los dueños de las unidades productivas y; en la base, la masa trabajadora. “El labrador es una categoría de pequeños agricultores que trabajan con la caña de azúcar para suministrar de materia prima a los ingenios. Así, quedan subordinados y prisioneros a los señores del ingenio. Para su aparición, todo indica, se hacía necesaria la existencia de cierta influencia de la legislación colonial, una vez que el regimiento de Tomé de Souza hacía condicionamientos a la ocupación de la tierra mediante donaciones de *sesmarias* para la fundación del ingenio; la obligación del terrateniente era sólo recibir la caña de los labradores” (Melo, 1975: 35).

En la región se ubican dos tipos de labradores, uno que posee tierras propias y otro donde las tierras son del ingenio; ambos, sin embargo, trabajan con una misma obligación: suministrar de caña a los ingenios. De manera general, las tierras de cultivo están alejadas del ingenio. Son tierras marginales que van incorporándose poco a poco en el sector productivo del ingenio, al tiempo que los labradores sin tierra propia, temporalmente, son apartados y ubicados más lejos.

Por debajo de esta categoría de labradores, en la pirámide social de que hablábamos antes, se encuentran los “moradores del ingenio”, ocupados de una pequeña parte de tierra propiedad del ingenio pero que no forman parte de la organización socio-

económica de la caña de azúcar. Ocupan parte marginal de tierras del ingenio y son llamados “moradores no vinculados” (Melo, 1975: 37).

Los terratenientes hacen uso de toda una serie de estrategias para tener siempre campesinos en sus tierras, o en ciudades del entorno, como reserva de mano de obra. Los campesinos que trabajan en estas tierras, como pago para su permanencia en ellas, se emplean un día por semana al servicio de los ingenios; procedimiento que popularmente recibe el nombre de *cambão*<sup>96</sup>, pero que sin embargo, no tiene ningún tipo de contrapartida financiera una vez que los terratenientes entienden que los campesinos les deben por ocupar sus tierras. También es común el pago en dinero por el uso de la tierra, categoría que se aproxima un poco al arrendamiento.

Dentro de los “moradores”, hay también otro grupo, los llamados “moradores de condición”; que son aquellos que por el uso de las tierras se quedan sujetos al trabajo asalariado en el monocultivo. Pero el trabajo no es continuo y, en los períodos de mayor necesidad de mano de obra, los “moradores de condición” son llevados a trabajar en el corte de la caña de azúcar o en la siembra. O sea, en los momentos que se exige mayor cantidad de mano de obra en la agricultura, el terrateniente dispone total y enteramente de la mano de obra necesaria para las labores del campo y, lo mejor, sin costos.

Sin embargo, ésta situación y ésta tipología se vienen modificando con la actuación más decisiva de los sindicatos y de una progresiva libertad de expresión que sólo se alcanzó después de la retomada del régimen, políticamente hablando, democrático. Con la presión de los sindicatos por derechos de los trabajadores, las industrias han

---

<sup>96</sup> En un excelente trabajo escrito durante su exilio en la ciudad de Cuernavaca, México, y que sólo aparece publicado en su país natal hasta 2009, Julião refleja claramente las connotaciones del término... Son muchos sus nombres, “inclusive más que los idiomas existentes y, en cada uno de ellos tiene innumerables apellidos, pero el significado es siempre el mismo: servidumbre” (Julião, 2009: 15). En el nordeste brasileiro, lugar donde se localizan nuestros actores sujeto de estudio de la presente tesis, uno de las connotaciones que adquiere el término *cambão*, es “el día de trabajo que el dueño de la tierra exige al campesino cada semana, por el pequeño sitio que ocupa en sus propiedades” (Julião, 2009: 16). Exigencia que inclusive se extiende a aquellos que no ocupan sitios dentro de sus propiedades, por ejemplo, aparceros, foreros, arrendatarios, entregando “al latifundista, sin remuneración, durante cierta época del año, además de la renta que pagan en dinero o en producto” (Julião, 2009: 16).

reaccionado expulsando de sus tierras a los trabajadores. Éstos, sin tierras y sin oportunidades se ven obligados a instalarse en pequeñas ciudades o, incluso, en ciudades mayores, generalmente en las periferias de éstas, fuera de su hábitat y de su cultura, generando situaciones bastante forzadas.

Esperan el período de zafra para reclutarse como trabajadores, por destajo, en el corte de la caña. Sin formación, algunos luchan ingresando en movimientos como el MST, en la búsqueda de conquistar un pedazo de tierra para trabajar y vivir. Otros, se envuelven en la criminalidad; mientras algunos más intentan adaptarse a la ciudad, trabajando en el área de servicios y construcción civil, siempre con salarios más bajos porque realizan servicios sin mayores especializaciones.

Una característica del sistema de las usinas es la concentración de tierras como una de sus estrategias de desarrollo. Dado que es más fácil hacer innovaciones en la industria, con las que se incrementan las necesidades de materia prima, la solución es la ampliación del área cultivada. Cada vez que la industria amplía su capacidad de molienda, mayor necesidad hay de materia prima. Como la velocidad de los cambios en la producción es distinta de la industria y como la aplicación de “tecnologías templadas” no es recomendable para áreas tropicales, las necesidades de investigación son amplias y, por desgracia, baja es la voluntad para hacer las debidas inversiones. Resumiendo, siempre resulta más fácil la ampliación del área plantada.

En 1975, de un total de 1.093.000 hectáreas cultivadas con caña de azúcar en Pernambuco, 495 mil hectáreas (45 por ciento) son propiedad de las usinas. Condición que se mantiene hasta la fecha y que es una grande y justa motivación para que los movimientos sociales realicen ocupaciones de tierras en un intento por cambiar esta situación de siglos.

En la medida que el expansionismo del monocultivo ocupa mayor cantidad de tierras, elimina y expulsa moradores, foreros, que tienen que ir a tierras más lejanas y marginales. Así, al tiempo que elimina al morador que produce alimentos de

subsistencia, también destruye cada vez más área de floresta. El monocultivo es extremadamente predador, provocando fuertes desequilibrios ecológicos en los ecosistemas de la región. Las consecuencias del desequilibrio se manifiestan con surgimiento de plagas en los cultivos, con la contaminación de nacientes de agua y de ríos y, con todas las implicaciones para la salud de la familia del campesino. En su proceso de industrialización las usinas vierten a los ríos la calda y otras sustancias tóxicas, con el consiguiente impacto ambiental desfavorable que provoca la muerte de la vida existente en los ríos, lagos y superficies aledañas.

Otra consecuencia de la ampliación del cultivo de la caña de azúcar en áreas cada vez más grandes, es que el cultivo de productos de subsistencia se queda cada vez más lejos y así los precios aumentan, dificultando su adquisición por la familia de los campesinos. Ampliando el margen de acción para obtener alimentos y animales de servicio, se llega a una zona con precipitaciones de agua más baja, con afloramientos de rocas y donde no es recomendable el cultivo de la caña de azúcar. En estas condiciones, los campesinos se especializan en la producción de alimentos y de animales de servicio, al tiempo que se convierten en reserva de mano de obra que sólo se ocupa temporalmente en los latifundios azucareros. Favorece que la estación de lluvias sea distinta y cuando es tiempo del corte de caña, no sea temporada de plantación en las otras regiones, lo que posibilita y estimula esta práctica.

En la zafra de 1972/1973 existían un total de 5.874 señores del ingenio (o como se habla, de personas que proveen de caña a la industria), que como informa Melo (1975: 139), muestra las siguientes características en relación a la producción:

- 29 por ciento (1.704) tiene una producción inferior a 100 toneladas;
- 32 por ciento (1.902) produce de 100 a 500 toneladas;
- 20 por ciento (1.158) tiene una producción de 500 a 2.000 toneladas;
- 10 por ciento produce entre 2.000 y 5.000 toneladas;
- 6,5 por ciento produce de 5.000 a 10.000 toneladas y;
- solamente 2,4 por ciento tiene una producción mayor a las 10.000 toneladas de caña de azúcar.

En la lógica de la modernización de la agricultura, las superficies con producción de hasta 2.000 toneladas no son significativas por no tener escala para su mecanización. El productor no tiene condiciones para hacer inversiones y, así, con la ampliación de las tierras de la usina, apunta hacia otro problema: la proletarización de los pequeños propietarios que trabajan con la caña de azúcar, así como la subordinación total a la industria azucarera y sus políticas.

Durante la zafra 1973/1974, por cada tonelada de caña se obtuvo una producción media de 79,9 kg de azúcar, productividad que resulta muy baja y que no posibilita una concurrencia en el mercado internacional. En el ciclo 2002/2003 se produjeron 325,9 millones de toneladas de caña, producción que luego se transforma industrialmente en azúcar y alcohol. El rendimiento anual en dicha zafra es de 50 a 100 toneladas por hectárea, encontrándose los niveles más bajos en el Nordeste y las más expresivas en São Paulo.<sup>97</sup> Para cada tonelada, el contenido de azúcar es 9 a 12 por ciento y el rendimiento de alcohol es de 70 litros por tonelada.

Cuadro 7.1  
Producción de caña, alcohol y azúcar por zafra en Pernambuco, 1996-2008

Zafra	Caña (1000/Ton)	Alcohol (M3)	Azúcar (Ton)
1996/1997	20.771.333	706.756	1.222.743
1997/1998	16.970.797	554.492	1.239.962
1998/1999	15.950.896	435.244	1.057.076
1999/2000	13.242.214	339.657	856.279
2000/2001	14.366.994	301.035	1.099.522
2001/2002	14.446.553	267.545	1.104.174
2002/2003	14.691.671	306.288	1.218.038
2003/2004	17.538.399	381.578	1.434.092
2004/2005	16.684.875	415.220	1.465.197
2005/2006	13.916.368	330.254	1.217.391
2006/2007	15.716.681	342.825	1.369.270
2007/2008	19.822.187	511.576	1.683.448

Fuente: elaboración a partir de datos obtenidos del sitio web [www.sindacucar.com.br](http://www.sindacucar.com.br)

<sup>97</sup> Del total de la producción de caña de azúcar en Brasil, Pernambuco tiene alrededor del 5 por ciento mientras São Paulo concentra un 60 por ciento.

En el cuadro 7.1 se muestra la producción de azúcar y alcohol en el estado de Pernambuco, entidad que ocupa el segundo lugar con mayor producción en las regiones norte y nordeste, superado apenas por el estado de Alagoas.

La productividad presentada resulta muy baja con relación a la de otras regiones productoras de caña, con la ampliación de la concurrencia al mercado internacional. La eliminación de los subsidios para la producción y una actividad más intensa de los sindicatos (con apoyo de la justicia) en relación a leyes del trabajo, configuran un cuadro de crisis y abandono de la actividad por muchos empresarios de la caña de azúcar. Contrario a años anteriores, cuando se ampliaron las plantaciones de caña, se tiene ahora tierra improductiva que puede posibilitar la desapropiación y el asentamiento de familias de campesinos. Pero, hay necesidad de luchas para tener acceso a opciones productivas distintas del monocultivo. No se siembra, no se cosecha, pero se quiere la tierra, una vez que es y siempre fue, un indicativo del poder.

### **7.3 Tierra, poder y violencia**

Durante la colonización la tierra era distribuida a los amigos del rey, ahora, son los “amigos del rey” quienes imponen el gobierno, como la tierra es para aquellos distinguidos, que para mantener sus áreas usan la violencia en gran escala. Más, muchas veces es el Estado que usa la violencia para garantizar sus pretensos derechos. Así, la concentración de tierras avanza y el desarrollo se ve comprometido, mientras la marginalidad social y la exclusión se amplían.

Para aclarar estas observaciones se muestran algunos datos sobre la distribución de tierras, su posesión y uso. Históricamente, la distribución de las tierras ha sido y es extremadamente desigual (cuadro 7.2). La distribución de tierras en Brasil no sólo resulta injusta en función de los datos presentados en el cuadro 7.2, sino que además la tierra

no es utilizada para producción... se concentra con fines de especulación y de ostentación del poder.

Cuadro 7.2  
Distribución de la tierra en Brasil, 1996

Tamaño	Número de propiedades		Área total	
Menos de 10 has.	3.086.598	52,90%	10.159.737	2,70%
10 a 100 has.	2.176.372	37,30%	69.613.016	18,50%
100 a 1.000 has.	519.295	8,90%	132.076.588	35,10%
Más de 1.000 has.	52.513	0,90%	164.813.520	43,80%

Otra situación que agrava la crisis en el campo del país, es la utilización de las tierras con productos para exportación y de ganadería, en ambos casos, se derribó árboles con graves daños para los ecosistemas. No estamos haciendo ahora una evaluación cualitativa del uso de las tierras y su impacto ambiental, sin embargo, con el cuadro 7.3 se puede tener una idea de la utilización de las tierras. Se observa en él cómo a mayor sea la extensión de tierras, menor es su utilización.

Cuadro 7.3  
Utilización de la tierra en Brasil, según tamaño de explotaciones

Tamaño en hectáreas	Prop. plantación permanente	Prop. plantación temporal	Total de prop. plantación	Área trabajada
Menos de 10	1.121.309	5.444.022	6.565.331	65,46%
10 a 100	4.150.350	15.401.373	19.551.723	28,06%
100 a 1.000	3.284.057	14.379.184	17.663.241	13,39%
1.000 a 10.000	948.388	6.350.589	7.289.977	6,73%
Más de 10.000	331.209	969.880	1.301.089	2,31%
<b>Total</b>	<b>9.835.315</b>	<b>42.545.951</b>	<b>52.380.366</b>	<b>13,92%</b>

Fuente: Anuario estadístico da FIBGE, 1989, citado en Benjamin et al (1998: 187).

En muchas áreas de gran tamaño se tumbaron árboles, sustituyéndolos por gramíneas para alimentación de ganado. Tampoco estamos haciendo consideraciones acerca del área de reserva natural, que es obligatoria en todas las propiedades; el análisis más

bien es sobre la utilización de las tierras con alguna actividad agrícola y la proporción en que se hace ésta. Otra dimensión que no está ahora es el uso de tecnología en las distintas unidades.

La superficie dedicada a la agricultura muestra una relación donde a menor tamaño del área, mayor es su aprovechamiento y el trabajo. Como la concentración es alta no se generan empleos y, así, se queda una gran cantidad de tierras como reserva de valor para los grupos financieros y/o industriales. En verdad la cuestión de la reforma agraria no es con quién produce y sí con los grupos especulativos de tierras en el país, de hecho, la violencia no es solamente una práctica de los grandes grupos, sino principalmente de los terratenientes que trabajan con ganadería o monocultivo, es decir, de la agricultura industrial. La mayoría de las tierras se encuentra en poder de grupos que no tienen ninguna vinculación con el área agrícola. Por un lado, empresas industriales o de servicios de la construcción civil que poseen casi 11 millones de hectáreas y utilizan apenas 18 por ciento de ellas; por otra parte, los grupos financieros en el país detentan la propiedad de 2 millones de hectáreas, de las cuales “utilizan” apenas el 37 por ciento (Benjamin et al, 1998).

En estas condiciones de concentración de la tierra, se puede extrapolar para otras situaciones como la concentración de riquezas. El 15 de mayo de 2008 el presidente del Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas (IPEA) presentó datos de una investigación realizada por dicho instituto, donde el 10 por ciento de los más ricos de Brasil detentan el 75 por ciento de la riqueza del país. La ciudad de Rio de Janeiro, que en el siglo XVII tenía, para el 10 por ciento de los más ricos, la concentración de 68 por ciento, ahora, en 2007, tiene la concentración de 62,9 por ciento de la riqueza nacional, revelando que el perfil de concentración de la renta en Brasil es uno de los más altos en el mundo, además que históricamente mantiene siempre la misma estructura de concentración de riquezas, independientemente del crecimiento económico y posibles modernizaciones ocurridas.

Esto se puede percibir, aún más, cuando se utiliza el índice de P90/P10<sup>98</sup>, que está en 68 para 2001, es decir, por cada dólar que reciben quienes integran el 10 por ciento de los más pobres, el 10 por ciento de los más ricos reciben 68 dólares. En los Estados Unidos, éste mismo índice es el más alto entre los llamados países desarrollados, con apenas 1,57 dólares; seguido por Francia con 9,1 dólar. Japón, por su parte, tiene un indicador de 4,23 dólares de P90/P10.

Por si fuera poco, también con la concentración de tierras y de riquezas se amplía la violencia. Con la crisis del complejo azucarero se amplían los conflictos agrarios en la región. Según datos de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT)<sup>99</sup>, en 2003 se incrementó la violencia en el campo, en función de la ampliación de los movimientos sociales en la ocupación de tierras y también de la reacción de los terratenientes, con violencia, para mantener los derechos de la propiedad, incluso cuando la misma no cumple sus objetivos sociales.

Según Don José Balduino, Presidente de la CPT, hay tres formas de violencia: *a)* la armada, los terratenientes con sus milicias armadas; *b)* la judicial, que mira la propiedad privada como una visión solamente jurídica y; *c)* de información, cuando en todos los momentos los medios de comunicación masiva están denunciando la “violencia” y las ocupaciones, sugiriendo a la población urbana que los trabajadores sin tierra son violentos, peligrosos y que intentan cambiar la organización política del país, con la implantación de un régimen socialista. La prensa trabaja cotidianamente para crear en el imaginario popular una situación desfavorable para quien intenta, por la democratización de la tierra, ampliar el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia.

Con información de la CPT, presentamos cifras sobre la violencia en el campo durante el período 1999-2008 (cuadro 7.4). En el período de 1999 a 2008 fueron asesinadas 370 personas involucradas en movimientos de lucha por la tierra; se llevaron a efecto

---

<sup>98</sup> Método usado para medir la concentración de la renta.

<sup>99</sup> Una institución creada el año de 1975 por la conferencia de los obispos de Brasil, con el objetivo de articular el apoyo de la iglesia a los trabajadores sin tierra. La CPT lleva a cabo la labor del levantamiento estadístico, y su divulgación posterior, de la violencia en el campo.

6.330 prisiones arbitrarias. En resumen, se trata de un marco de violencia, en función de la crisis del Estado y de la sociedad, al mismo tiempo, es el marco de los trabajadores luchando por mejores condiciones de vida y por la democracia (a través de la redistribución de tierras).

Cuadro 7.4  
Conflictos en el campo, 1999-2008

Conflictos	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>TERRA</b>										
Ocorrências de conflitos	277	174	366	495	659	752	777	761	615	459
Ocupações	593	390	194	184	391	496	437	384	364	252
Acampamentos			65	64	285	150	90	67	48	40
Assassinatos	27	20	29	43	71	37	38	35	25	27
Pessoas envolvidas	536.220	439.805	419.165	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250	612.000	354.225
Hectares	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348	8.240.083	6.568.755
<b>TRABALHISTAS</b>										
Ocor. Tra. escravo	16	21	45	147	238	236	276	262	265	280
Assassinatos		1	4	1	2	2		4	1	1
pessoas envolvidas	1.099	465	2.416	5.559	8.385	6.075	7.707	6.930	8.653	6.997
<b>AGUA</b>										
Ocorrência de conflitos				14	20	60	71	45	87	46
Assassinatos									2	
Pessoas Envolvidas				14.352	48.005	107.245	162.315	13.072	163.735	135.780
<b>OUTROS</b>										
Ocorrência de conflito	69	50	129				52	2	8	
Assassinatos										
Pessoas envolvidas	164.909	62.319	106.104				43.525	250	3.660	
<b>TOTAL</b>										
Nº Conflictos	983	660	880	925	1.690	1.801	1.881	1.657	1.538	1.170
Assassinatos	27	21	33	44	73	39	38	39	28	28
Pessoas envolvidas	706.361	556.030	532.772	451.277	1.190.578	975.987	1.021.355	783.801	795.341	502.390
Hectares	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348	8.420.083	6.568.755

Fuente: CPT (2009)

Durante el año 2008 se registraron en Brasil 751 conflictos por la tierra, con 70.845 familias involucradas, sea en conflictos, ocupaciones o en acampamientos. En la provincia de Pernambuco, para ese mismo año se registraron 11 conflictos relacionados con la tierra, 53 con ocupaciones y 3 con acampamientos, 66 conflictos en el campo, una muerte y 66 familias expulsadas de las tierras.

Existe un nuevo dato, que es el incremento de la violencia contra los pueblos tradicionales. Durante 2008, 53 por ciento de los conflictos se relacionaban con la categoría social de las comunidades tradicionales. Pareciera poco, sin embargo, también se registran ese mismo tipo de violencia en comunidades *quilombolas*. Es

decir, a medida que la lucha por los derechos de los pueblos tradicionales (indígenas y quilombolas) gana más transparencia, más se incrementa la violencia contra ellos.

#### **7.4 El Asentamiento de Serrinha**

En el mes de marzo de 2004 se hizo un levantamiento preliminar de la documentación del asentamiento de Serrinha, que se encuentra en el Fondo de Tierras de Pernambuco (FUNTEPE), como un primer paso para la comprensión de las etapas discurridas para hacer efectivo el asentamiento (Anexo 4). Es importante comentar que en agosto de 1991 cuando el gobierno reconoce esta área como de interés social, se trata de una acción del Estado en respuesta a la movilización de los campesinos que ocupan el área y presionan al gobierno por una solución.

El proceso se intensifica dos años antes que el gobierno aceptara esta área como de utilidad pública e interés social. La realidad es que el Estado responde a los movimientos sociales sólo cuando éstos ocupan un área; si bien antes se hacían reuniones y discusiones sobre posibilidades, no había sin embargo ninguna acción efectiva. También debe ser dicho que para que un movimiento llegue a ocupar un área se exigen una serie de puntos a ser cumplidos, entre ellos el abandono productivo de dicha área. En algunas pocas ocasiones, el movimiento, por una cuestión política invade área productiva, aunque en este caso, el objetivo no es la desapropiación y sí llamar la atención ante determinados hechos, por ejemplo, la entrega de áreas para grandes grupos internacionales.

En el caso que nos ocupa, el área donde se localiza el Asentamiento de Serrinha pertenecía a *Estreliana*, una planta industrial azucarera que desvía muchos tributos e impuestos al Estado.<sup>100</sup> La citada empresa entró en crisis y abandonó gran parte de sus

---

<sup>100</sup> La fábrica Estreliana se fundó en 1891, en el Ingenio Amaragi, propiedad de Joao Siqueira. Para el año de 1929 tenía una capacidad de procesamiento (en 22 horas) para 400 toneladas de caña de azúcar y de 1.500 litros de alcohol. Para 1998, según estimaciones del gobierno estatal, el patrimonio de la empresa se estimaba en aproximadamente 30 millones de reales. Además, según esa misma fuente, la fábrica Estreliana tiene una deuda de 132 millones de reales con el Banco de Brasil, Instituto Nacional de

tierras, en 1989 este ingenio fue ocupado por trabajadores rurales y el 09 de agosto de 1991 el gobierno del estado de Pernambuco declaró el área como de “necesidad, utilidad pública e interés social”, condición indispensable para el proceso de desapropiación.

Un año después, el Juez acató la propuesta de desapropiación de las 838,5 hectáreas para efecto de implantación de áreas experimentales para la producción de agricultura de subsistencia. En 1993 se elaboró la propuesta de creación del proyecto de asentamiento para ser encaminada al INCRA y posibilitar de esta manera el acceso a los recursos para inversión y costeo en el asentamiento. Sin embargo, es hasta el año de 1994 cuando el proyecto es reconocido y se pasa a la elaboración de planes de crédito y de apoyo, a través de recursos para mejorar las condiciones de infraestructura y de vida de los asentados.

Después del tiempo recorrido (desde 1989 a la fecha), poco se avanzó en cuanto respuesta del Estado a la mejoría de las condiciones de infraestructura y de calidad de vida de las personas. El Estado ha hecho poco para avanzar, algunas veces por falta de voluntad política, otras por la burocracia, ya por las dificultades jurídicas (siempre presentes), o bien por la dificultad para conseguir recursos. Los pocos avances que se consiguen son fruto de la débil organización social que, para colmo, se debilita mucho cuando se conquista la tierra.

---

Seguridad Social (INSS) y Fondo de Garantía del Tiempo de Servicio (FGTS); 43 millones de reales con el Banco de Desarrollo del Estado de Pernambuco (BANDEPE) e Impuesto sobre Circulación de Mercancías y Servicios (ICMS). En la actualidad, su capacidad es de 6.000 toneladas de caña molida en 24 horas y produce más de un millón de sacos de azúcar por zafra.

Por otra parte, vale señalar que también se tiene el registro de un trágico suceso ocurrido en 1963, cuando un grupo de trabajadores de Estreliana al ir a cobrar su paga del décimo-tercer salario fueron acribillados (con un saldo de muertos y tres heridos) por el propio dueño de la fábrica que, en ese entonces, era Diputado por el Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). En general, la fábrica tiene un histórico cuestionable en lo que respecta a sus relaciones con la justicia y con los trabajadores. Asunto extremadamente contradictorio aún hasta el día de hoy, por ejemplo, mientras el 22 de agosto de 2008 el diputado Alberto Feitosa (del Partido Republicano) solicitó “un voto de aplausos” para la fábrica Estreliana durante reunión plenaria en la Asamblea Legislativa del estado de Pernambuco; un mes después, el 23 de septiembre de 2008, el ministerio Público del Trabajo abre una averiguación civil referente al transporte irregular de trabajadores con condiciones mínimas de seguridad.

Las viviendas son de aproximadamente 30 m<sup>2</sup> de construcción, pequeñas para el tamaño de las familias (con una media entre 5 y 8 personas). El agua queda retirada del asentamiento y tienen que acarrearla con latas en la cabeza. La energía eléctrica apenas se consiguió el año 1999, sin embargo las condiciones para compra de frigorífico y otros utensilios electrodomésticos no ha sido posible, en gran parte por el fracaso de los proyectos productivos para los que se tuvo crédito financiero...<sup>101</sup> lo que quedó, fueron deudas.

Continúan la voluntad y la lucha. Muchos quedaron en el camino. La falta de confort, la desilusión, el cansancio, la falta de perspectiva fueron minando la resistencia, la voluntad y los sueños... muchos desistieron. Otros, no avanzaron porque no tenían mucha convicción. Era simplemente una aventura. Son muchas las razones, sin embargo, no se puede dejar de reconocer la dureza de la vida de estas familias. Primero la lucha por el trabajo en la usina, en el corte de caña, en el cuidado de ganado. Poco dinero, muchas órdenes y humillaciones, hasta que se vislumbra la posibilidad de un pedazo de tierra... entonces, van a las márgenes de carreteras, a los acampamientos bajo la lona prieta... Organización y lucha, pero también policía, mucha policía y fuerzas armadas al mando de los latifundistas... masacran niños, mujeres y hombres por igual.

Al organizar el acampamiento, interactuando con los compañeros del mismo movimiento, intercambiando sus historias de vida y sus sueños, van colectivamente construyendo nuevos procesos educativos y aprendiendo que tienen derechos... que uno de ellos es luchar por eso a que tienen derecho... Así, hasta que después de muchas luchas logran conseguir un pedazo de tierra.

Pero, ¿qué hacer ahora con la tierra? El movimiento continúa sus luchas con otros grupos, movilizando otros acampamientos y fortaleciendo los procesos educativos detrás de nuevas tierras susceptibles de ser desapropiadas y para uso de la Reforma

---

<sup>101</sup> Se han liberado algunos créditos, principalmente para construcción de viviendas, plantar banana y para compra de ganado.

Agraria. Para conseguir la desapropiación de las tierras, la acción del gobierno demora demasiado, a pesar de las fuertes presiones de los movimientos sociales, también, una vez que se consigue la posesión de la tierra tarda en llegar la ayuda/programas del gobierno al asentamiento, nadie recibe dinero.

En los programas para construcción de viviendas, el dinero se deposita en una cuenta de la asociación, pero ésta no puede meter mano en él, el dinero es sólo para la compra de materiales... poco a poco se comienzan a construir algunas viviendas en mejores condiciones que las barracas iniciales de lodo y techos de lona prieta.

Respecto a los proyectos “productivos”, una vez que salen las convocatorias y se entregan los proyectos, el banco exige determinada manera de accionar en los proyectos, buscando que efectivamente se “produzca” y sobre todo que se pueda pagar el financiamiento. Qué plantar en cinco hectáreas, cuando toda su vida trabajó en el corte/labores de la caña, ¿qué hacer?... En Serrinha, la asistencia técnica de movimiento propuso trabajar dos proyectos, uno para plantar banana y otro para criar ganado, pero no cualquier ganado, se pensó en aquel “*del bueno*”, “*de raza*”.

Gente que nunca en su vida había trabajado con ganado, ahora debía cuidar de él, cortar pasto y alimentarlo, amarrarlos, moverlos de un lado a otro, pero, “*¿y cuándo el ganado toma un rumbo diferente al que se le quiere llevar?, parece que el mundo cae sobre nuestras cabezas*”, dice uno de los asentados. Cada día una novedad y un problema distintos, parece que el día no acaba, “*es demasiado trabajo y mucho sudor. Lo poco que queda es para [mal] alimentar a la familia*” añade otro asentado.

¿Era eso lo que se había soñado?, ¿lo que se quería?, ¿era eso lo que la tierra les iba a ofrecer? Mientras tanto, el movimiento continúa ocupado con otros grupos. “*Nosotros, los asentados solos buscando como sacar adelante nuestro asentamiento. Entre un desierto verde, con restos de caña; sin ingresos, sólo gastos; sin servicios básicos y lejos de las fuentes de agua...*” Todo es una constante lucha, “*para conseguir una escuela, un centro de salud, una profesora. La lucha es grande y no todos los*

*compañeros colaboran. Muchos solo vienen los fines de semana; otros viven del comercio y dejan trabajadores en sus parcelas, a 'escondidas' porque saben que está prohibido por el Movimiento... esos son los peores porque no van a las luchas, e inclusive desaniman a los otros".*

Muchas veces, durante las reuniones con los técnicos o con otros campesinos, surge la pregunta de si vale la pena tantos esfuerzos... "es duro", responde uno, pero complementa: "*ahora no tengo a ningún patrón que me grite, no recibo gritos de nadie*", a lo que añade otro de los asentados "*tengo mi propia tierra y tengo comida para mis hijos*".

Es así que después de 14 años de existencia del asentamiento, continúa el proyecto educativo de reafirmación de la dominación y de alienación ejercido mediante la asistencia técnica y por la escuela, pudiendo decir que en realidad ésta es cada vez más fuerte. No obstante, esta situación crea contradictoriamente los motivos para la lucha, para la movilización, para el avance en la conquista de la identidad campesina y, así, surgen familias que inician la transición hacia la agroecología reafirmando el camino para sus autonomías.

Autonomía que se va conquistando con el rescate de un saber campesino. Mediante el trabajo en la tierra con una perspectiva distinta a la del gran negocio. Sembrando vida y produciendo alimentos. Para eso la batalla es grande en este desierto verde de la caña, para donde quiera que se voltee la vista básicamente había caña y sólo caña. De la exuberante floresta, lo que quedó es aquello que vemos en algunos lomeríos, algunas pequeños reductos de arboles. Para salir de una cultura de la caña, donde el imaginario se materializa en la vida del "*señor del ingenio*", el asentamiento revela otra faceta. El sueño se evapora y las cobranzas aumentan... ¿Por qué continúan pobres ahora que tienen tierra?

Para salir de la cultura de la caña, existe la necesidad de deconstruir este imaginario y este conocimiento. En el asentamiento de Serrinha, en nuestro proyecto de tesis, el

camino fue recuperar sus andaduras, valorizando pequeñas victorias, resaltando conquistas, buscar elevar la autoestima, politizar y al mismo tiempo ofrecer una educación que parta de sus conocimientos campesinos. En esta perspectiva, es fundamental conocer otras experiencias, otros campesinos que están en situaciones distintas pero similares, que vencieron la cultura de la caña, que encuentran alternativas trabajando en la agricultura familiar, diversificando su producción, comercializando directamente en circuitos cortos con los consumidores, eliminando la figura de intermediarios, transformando también su producción primaria y aprendiendo a planear sus cosechas, con otros compañeros, para que ofrezcan de manera adecuada y oportuna sus productos. Estas familias que iniciaron la travesía por otra agricultura, son pioneras en la transformación de sus vidas y del asentamiento.

Quiénes componen el asentamiento de Serrinha, qué piensan de la escuela y de cómo se relacionan con ella, qué futuro y qué desafíos perciben, cómo contribuye la escuela a la consecución de tales desafíos... son sólo algunas preguntas a las que se intenta dar respuesta en el capítulo siguiente, aproximándonos a sus realidades y buscando seguir colaborando al fortalecimiento de su autoestima, a la revalorización de sus saberes en el trato con la tierra y la naturaleza, así como en la gestión de sus unidades de vida y de producción. Reproduciendo de esta manera, en tanto campesinos, en tanto ciudadanos y ciudadanas de y en el mundo.

## Capítulo 8.

### La tierra es sólo un primer paso...

La educación es tan importante como la tierra, dice Stédile (1999); “*la tierra es sólo un pequeño y primer paso para otras conquistas*”, dice uno de los campesinos asentados de Serrinha, nuestra zona y actores sujetos de estudio... Así, mediante sus luchas, el acceso a la tierra posibilita el ejercicio de la ciudadanía y de reivindicación de derechos hasta poco antes negados. Vale recordar que la presente investigación con y desde estos sujetos de estudio, se realizó en dos vertientes interrelacionadas<sup>102</sup>, una desde los campesinos (tanto de Serrinha como de otras regiones de Brasil), otra, junto a las profesoras de las escuelas rurales del municipio de Ribeirão (donde se localiza el Asentamiento de Serrinha).

El objetivo de este capítulo consiste en realizar una caracterización de las identidades<sup>103</sup> construidas en el Asentamiento de Serrinha, para ello, se busca centrar

---

<sup>102</sup> Ambas, mediadas por los estudios teóricos que fundamentan nuestras miradas sobre el campesinado, educación y agroecología, cuyos referenciales teórico-epistemológicos fueron desarrollados en los capítulos 1 y 6 de la presente tesis. Cabe destacar la presencia constante de Paulo Freire (1974, 1983b, 1984 y 1985) con sus contribuciones sobre educación libertadora; Leff (2001a, 2001b, 2002, 2004 y 2006, entre otros) y sus propuestas de racionalidad y epistemología ambiental; Sevilla (2006a y 2006b) y Toledo (1992 y 2003), con sus aportes al análisis del campesinado y agroecología.

<sup>103</sup> Identidad es un concepto novedoso y, según Hall (2005) poco comprendido, fruto de una construcción histórica. El mismo autor habla de tres concepciones distintas: a) sujeto del iluminismo; b) sujeto sociológico y, c) sujeto posmoderno, donde se encuentran una identidad móvil y contradictoria. Así, pensar en “identidad plenamente unificada, completa, segura y coherente, es una fantasía” (Hall, 2005: 13), principalmente para un grupo en fase de transición abrupta como es el caso del Asentamiento de Serrinha. La identidad va más allá de la cultura,... es una cuestión dialéctica, tiene unidad y, al mismo tiempo, una lucha de contrarios (Bogo, 2008), por ejemplo, la pose de la tierra por parte de los asentados, en Brasil, trae como consecuencia una alteración de status, ahora son propietarios (dueños de la tierra), lo que contribuye para una fuerte lucha de contrarios en sí (trabajador <sup>vs</sup> propietario) ampliando los conflictos de identidad. Morin (2000) va más allá, al plantear que “la educación debe contribuir a la autoformación de la persona (enseñar y asumir la condición humana, enseñar a vivir) y a enseñar a hacerse ciudadano...” (Morin, 2000: 17). Estos son algunos aspectos que abordamos en el presente capítulo, donde, las identidades y los conflictos son enumerados y analizados desde la perspectiva de los asentados y las profesoras, construyendo un puente de diálogo con los teóricos. Es decir, se reescribe y

los discursos y oralidades de los asentados en torno a sus percepciones sobre el papel de la escuela en los asentamientos rurales y en sus vidas (como campesinos). De igual manera, se espera comprender las formas en que las profesoras conciben las vidas de los campesinos y del Asentamiento, así como su papel (de las profesoras) en la construcción (o no) de identidades ligadas a ese mundo que prevalece en sus áreas de trabajo (ese campesino, no el urbano, en y para el que fueron formadas).

La estructura que prevalece en el capítulo está definida por las áreas de interés planteadas por los propios campesinos (a partir de los temas que resultaron más recurridos durante nuestro largo período de trabajos de campo). Además, el análisis se plantea desde una perspectiva diferenciada, a partir tanto de la condición de género y\o origen de l@s asentad@s, como de su participación o no en el proceso de acampamiento.

Acampar, se presume, implica un período donde las condiciones son extremadamente duras. Dice una de las asentadas:

*“Es muy duro estar ahí con la familia bajo de la lona. Pero tiene cosas buenas también, no estamos solos, es un grupo y ahí se tiene reuniones, rezamos juntos, discutimos sobre muchas cosas, de seguridad, alimentación, escuela, salud..., sobre la lucha misma... también, se tiene las místicas<sup>104</sup>. Es bueno cantar, hacer rueda, estar juntos conviviendo, parece que nos alimenta para la lucha. Así, seguimos luchando, ocupando tierra,... corriendo de la policía que pasan por encima de todo, apresándonos... hasta que llega nuestra vez de tener un pedazo de tierra para que nuestros hijos, y nosotros mismos, podamos tener una vida mejor. Es soportar lluvias, calores intensos, presiones, policías,..., pero, vea, nuestra lucha no es nada más para nosotros porque nosotros queremos tierra para producir alimentos para la ciudad y, ahí tienen nuestro grito [de lucha y de mística] ‘si no cultivamos, la ciudad no se alimenta’...”*

---

hace la crítica a los teóricos, a partir de la realidad y de las distintas visiones del mundo de las personas involucradas en el trabajo de investigación.

<sup>104</sup> “incorporamos la mística como nuestra práctica social que ayuda a que las personas se sientan bien al participar de la lucha” (Stédile, 1999: 129).

De esta forma, al resistir durante períodos relativamente largos<sup>105</sup> contribuye para un proceso de politización de los trabajadores y de construcción de conocimientos diferenciados entre aquellos permanecieron durante meses o años bajo la lona prieta, soportando y resistiendo los embates policiales y de las fuerzas armadas de los latifundistas, y quienes no pasaron por las mismas privaciones ni recorrieron los mismos caminos...

### **8.1 La población del asentamiento**

El año de 1993, después de 4 años de resistencia, finalmente se entregaron 132 títulos de una parcela de tierra (para igual número de propietarios) en el Asentamiento de Serrinha, de ellos, 120 correspondían a hombres y 12 a mujeres. De estas 132 familias que fueron dotadas de tierra<sup>106</sup>, algunas se fueron, decepcionadas con las condiciones precarias del Asentamiento o bien, por otras razones personales (pero llegaron otras nuevas para completar las 132 posesiones). De las familias existentes, que ni siquiera el mismo Órgano de tierras del estado de Pernambuco sabe precisar quiénes son, debido a los cambios ocurridos desde el inicio del Asentamiento, fueron entrevistadas 120 familias seleccionadas de manera aleatoria.<sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> Algunas personas llegaron a permanecer acampando por más de tres años. La “acampada” constituye una fase previa a la desapropiación y pose de la tierra, es una estrategia dura pero sin la cual difícilmente el gobierno daría curso a las demandas de tierra sujeta de Reforma Agraria. Se permanece bajo “barracas” improvisadas con plástico negro en áreas estratégicas, generalmente a las orillas de la carretera en la frente de las áreas cuya desapropiación se solicita, y donde buscan hacer visibles sus demandas... Así, se pasan meses y hasta años esperando las decisiones de la justicia o del órgano responsable por la desapropiación de las tierras. Es un período extremadamente difícil bajo condiciones muy adversas.

<sup>106</sup> Los lotes de tierra, de aproximadamente 6 hectáreas, en un principio fueron distribuidos por el FUNTEPE y, después, regularizados por el INCRA a partir del momento que se reconoce la existencia del Asentamiento. Tema tratado de manera más amplia en el capítulo 7.

<sup>107</sup> Así, las 120 familias entrevistadas representan 91 por ciento del total de familias asentadas. De igual manera, vale destacar que del total de entrevistas, 46 fueron respondidos por mujeres y 74 por hombres (38 y 62 por ciento, respectivamente).

De los entrevistados, la mayoría vivían juntos (53 por ciento), otros eran casados (35 por ciento), algunos solteros y pocos viudos y separados. Ser casados o vivir juntos no hace mucha diferencia para los campesinos. La familia se constituye, en su gran mayoría, en torno del hombre, que define las tareas, establece el ritmo y comanda el proceso. Sin embargo, vale destacar la creciente participación de las mujeres, estableciendo un equilibrio en la toma de decisiones y ampliando su participación en los destinos de la familia. Mediante la investigación realizada se puede percibir que cuando existe el involucramiento de la familia como colectivo, crecen las oportunidades de avanzarse y de mejoría de condiciones de vida para todos.

Como estrategia para forzar a que el gobierno haga la parte que le toca: “desapropiar las tierras sin uso social y susceptibles de Reforma Agraria”, se realiza un acampamiento a las orillas de la carretera más próxima a la tierra que se solicita... el Asentamiento de Serrinha no fue la excepción, los ahora asentados (hombres, mujeres, niños y ancianos) duraron de hecho cuatro años de lucha y de acampamiento hasta conseguir la desapropiación primero y luego la pose de la tierra.

Por la situación que ya comentábamos líneas arriba (decepción de las condiciones precarias del asentamiento... y posterior reacomodo de las familias para completar los 132 títulos de pose), los asentados que viven hoy día en Serrinha no todos son los mismos que participaron de la lucha inicial por esa tierra (incluida la fase de acampada). Así, de las 120 entrevistas que realizamos, se tiene que sólo 43 por ciento acampó, éste, como ya señalábamos antes constituye ahora un eje central en los discursos y rumbos que se quieren para Serrinha y el tipo de agricultura a trabajar.

Por otro lado, y dado que en la acampada participan familias enteras, organizándose, reuniéndose y discutiendo, tomando acuerdos, intercambiando historias de vida muchas veces similares y cargadas de una permanente exclusión,... construyendo colectivamente el derecho a la ciudadanía, van desarrollando capacidades organizativas durante el proceso de resistencia a embates (de diferentes sectores del gobierno y los latifundistas, así como de gran parte de la sociedad urbana brasileña).

Aprenden a hablar y a argumentar sus discursos; recuperan el derecho a expresarse y a defender sus ideales; organizan comisiones diversas (salud, educación, seguridad, alimentación y limpieza, género, etc.); definen colectivamente reglas para el funcionamiento del grupo; asumen responsabilidades, tanto en lo individual como en lo colectivo; amplían, en resumen, el proceso formativo para tod@s los involucrados. Durante esta fase, vale resaltar, el apoyo de los movimientos sociales de lucha por la tierra (MST, MT, FETAPE, entre otros) de los cuales forman parte, resulta fundamental... en gran medida es a través de ese movimiento como se organiza, se hace política y se moviliza en las ciudades...

### **8.1.1 La alfabetización**

Aparentemente son pocos l@s asentad@s de Serrinha que NO saben “escribir su nombre” (24 por ciento de mujeres y 9 por ciento de hombres), aspecto que puede encontrar explicación en la oferta de diversos proyectos de alfabetización (dinamizados por movimientos sociales e impulsados por PRONERA, como ya señalamos en el capítulo 4) que tuvieron lugar en el Asentamiento, generando que la mayoría de campesin@s asentad@s sepan por lo menos escribir su nombre. Sin embargo, son muy pocos aquell@s que cursaron y concluyeron estudios primarios, e inexistentes los de algún curso superior.

El que cuando menos sepan escribir su nombre es un asunto no menor, parece poco (y efectivamente lo es), toda vez que much@s “diseñan\calcan” el nombre que se les mostró durante algún curso de alfabetización... En este sentido, escribir tal vez sea decir demasiado. Aprendieron como se dibujan las letras que conforman su nombre (porque así se los indicó el(la) instructor(a) y las memorizaron, luego, dejan las salas de clase pues han alcanzado un objetivo inmediato que es saber “escribir su nombre” y de esta manera no pasar por un “iletrado” teniendo que estampar la huella digital al momento de firmar algún documento.

No saber ni siquiera escribir su nombre, resulta una situación dura para l@s campesin@s, revela al mismo tiempo una serie de otras deficiencias que son extremadamente graves cuando son asentados y que no eran percibidas antes de involucrarse a algún movimiento de lucha por la tierra.<sup>108</sup> Como trabajadores rurales o moradores de las calles, no necesitan ni tampoco tienen acceso a créditos bancarios, no tienen papeles que firmar... el campesino asentado sí, existe para él la necesidad de firmar contratos de créditos, de habilitación de servicios y productos, lo que genera una situación complicada y de fácil manipulación (por quienes dominan la lectura y escritura) sobre quienes no saben leer ni escribir.

Para el campesino, no saber escribir su nombre resulta de gravedad, por tanto, viene la motivación para ingresar a las clases de alfabetización para por lo menos superar esta humillación de firmar con su huella digital. Las mujeres tienen mayores dificultades de frecuentar estos cursos, una vez que necesitan cuidar de l@s hij@s y, muchas veces, no tienen con quien dejarlos, lo que dificulta su salida de casa. Otros dos aspectos que no podemos pasar de lado son la existencia de un “machismo” que aún existe en esta población de asentados y en el medio rural y; como ya señalamos, aun cuando sepan escribir su nombre, la escolarización de l@s asentad@s es muy baja.

Existe una diversidad en las zonas de origen de los ahora campesinos asentados de Serrinha, aunque la mayoría (75 por ciento) proviene de la región de “la mata”, principalmente la mata sur, que es más húmeda; otros llegaron desde el agreste; del semiárido pernambucano; y de la zona urbana y/o metropolitana de Recife.<sup>109</sup> Si a nivel

---

<sup>108</sup> Julião (1962) realiza un interesante análisis sobre las diferencias del asalariado rural y el campesino destacando, entre otras características, las posibilidades de resistencia proporcionadas por el sitio o parcela. Mientras que para el asalariado, por no poseer estas posibilidades, es mucho más difícil luchar contra las injusticias... Y sin embargo lo hacen...

<sup>109</sup> Existe una arraigada tradición migratoria, principalmente entre los jornaleros, así, resulta común que gente del semiárido o del agreste acudan a la región de la mata para emplearse en el corte de la caña. Dejan sus familias y trabajan en la caña de azúcar durante un tiempo (algunas veces van inclusive hasta los estados de São Paulo y Goiás a trabajar también en los cañaverales), las más de las veces en condiciones infrahumanas y con pesadas jornadas de trabajo que ha muchos han llevado inclusive hasta la muerte por fatiga. Así, es normal encontrar en los asentamientos campesin@s provenientes de regiones diversas, aún cuando con fines de “selección” prevalezca la proximidad geográfica (del lugar de origen) al lugar donde se localizará el Asentamiento en cuestión.

de regiones de origen es importante la diversidad encontrada entre los campesinos de Serrinha, no se diga la que existe cuando el énfasis se pone en los municipios de procedencia (identificamos al menos 34 municipios diferentes)...

Esta diversidad geográfica en los lugares de procedencia de los campesinos de Serrinha, resulta fundamental sobre todo cuando se intenta (re)Construir una identidad campesina en el asentamiento. No es solamente el lugar como tal, son los ambientes y agroecosistemas a los que se está acostumbrado, a las culturas y modos de comprender el mundo.

Teniendo su origen a partir de ambientes distintos, se crean hábitos alimentarios, conocimientos y percepciones de trato de la tierra distintas. Entonces, resulta común campesinos que priorizan el cultivo en sus parcelas, o el deseo de poseer ganado, inclusive, el cultivo de la caña de azúcar y frutales. Es decir, dependiendo del origen, se prioriza el uso de la tierra mediante elementos culturales que poseen... aspectos que deberían tomarse en cuenta en cualquier proyecto que contemple procesos educativos.

Ahora, existen visiones diferenciadas no solo por el origen de los asentados, también por la edad y, fundamental, por su pase (o no) por acampamiento... Hay algun@s que casi llegan directo al asentamiento, sin pasar las penurias y tensiones bajo las barracas de lona negra, pero, más importante aún, sin la formación ciudadana y política que se construye colectivamente en los acampamientos. Generalmente, los “recién llegados” al Asentamiento no tienen el mismo compromiso y, con ello, se desfazan la unidad y organizaciones previas, creando obstáculos para configurar una “identidad de proyecto” común.

### **8.1.2 Las ocupaciones**

Antes de venir al Asentamiento de Serrinha, la mayoría eran trabajadores rurales (78 por ciento de los entrevistados), con prevalencia de jornaleros a destajo en el corte de caña... A pesar de ello, se encuentra también una gran diversidad en las ocupaciones

previas: trabajadores rurales, cortadores de caña, vaqueros, doméstic@s, cortadores de madera,..., multiusos, es decir, sin una ocupación definida. Trabajando aquí y allá, sin derechos y (los que se ocupaban en actividades rurales) muchas veces sin tener una relación completa con ciclos productivos y/o de la tierra en su complejidad.

Ser cortador de caña no significa ser agricultor. Resulta importante considerar esta diferencia, aparentemente pequeña, sin embargo, ¿Qué cortarán cuando asuman sus lotes de tierra? ¿Será posible mantenerse sólo a partir de la caña, como muchos otros? ¿Cómo pueden cultivar la tierra cuando muchos no dominan dicho arte?

Para aumentar un poco la complejidad del asunto, aquellos que habían mantenido alguna relación con la tierra (como trabajadores rurales), la gran mayoría (89 por ciento de los entrevistados) trabajaba con/en la “*tierra de otros*”... ¿Qué significa el trabajo en las tierras de otros? Las actividades más diversas (aquellas que les podían ir generando ingresos monetarios, por pequeños que fueran)<sup>110</sup> y un desarrollo pobre de conocimientos relacionados con la compleja cultura de la tierra.

Pero también otr@s de l@s asentad@s (aunque l@s menos) eran “parte” de las tierras desappropriadas y se quedaron ahí mismo, o bien, algun@s que trabajaban en la tierra de sus padres y/o parientes.

En algunas regiones existe la práctica de “autorizar” a l@s jóvenes (cuando alcanzan cierta edad, generalmente a partir de los 10 o 12 años) para que cultiven un pequeño espacio cerca de la casa (que recibe el nombre de roçadinho). Los frutos de ese trabajo son para uso personal y, al mismo tiempo, significan una segunda etapa en el proceso de aprendizaje, una vez que ahora ell@s son l@s responsables directos de la producción, cosecha y comercialización, antes, sólo “ayudaban” en los cultivos de la familia donde generalmente el padre es quien “trabaja” y los demás “ayudan”, ahora,

---

<sup>110</sup> Destacamos otra vez que la gran mayoría formaba parte de un ejército de cortadores de caña, que se involucran sólo en una parte de un proceso agroindustrial, que, usan la fuerza física (como mercancía) para el ejercicio de su actividad productora de otras mercancías, algunas veces y en su mayoría, mal nutridos y sin noción del proceso como un todo.

con su *roçadinho* tienen su propio cultivo y sobre él toman sus propias decisiones, sin embargo, la autonomía\emancipación sólo la consiguen cuando se casan.

De acuerdo con Heredia (1979), el trabajo de agricultores familiares puede explicarse por la relación roçado/roçadinho o por la relación roçado/casa e incluso por la relación roçado/consumo. Así, se distribuyen las tareas y las relaciones de poder, donde la cuestión de género es bastante fuerte y prevalece el patriarcado.

Resulta importante destacar el papel creciente de las mujeres en los acampamientos, en las discusiones sobre el Asentamiento y, principalmente, cuando se refiere a la escuela. Sin embargo, poc@s tuvieron oportunidades de desarrollar estos aprendizajes, porque, en tierra de otros resulta imposible y prohibido trabajar en otras actividades que no sean las de la caña de azúcar.

Aquell@s que salieron para las ciudades enumeran una variedad de actividades, entre ellas, trabajos en la construcción civil, pequeños negocios, ayudantes de pedrero, labores domésticas, vendedores de mangaios<sup>111</sup>, cobrador de camiones. Nuevamente se percibe que, sin calificación, trabajan en lo que surja pero ahora sin la posibilidad de un pequeño sitio, sin una parcela, aun cuando fueran las tierras de los parientes.

En la ciudad, la lucha se da en un campo completamente distinto, en el asfalto. No es poco común que, como resultado, much@s de est@s marginalizad@s caigan en la violencia urbana, transgrediendo leyes para sobrevivir. En su mayoría, por tener su origen en el campo, se sienten desplazados en la ciudad donde sufren y sueñan con volver al mundo rural. Quienes consiguen sobrevivir en estos períodos que pasan en los centros urbanos, a decir verdad, aseguran aprendizajes importantes que son utilizados en la lucha por la tierra (de reivindicación de sus derechos) y, posteriormente en el Asentamiento. Vale destacar que los hombres “salieron” más que las mujeres a la ciudad; así como las distancias recorridas son mayores entre los hombres (São Paulo,

---

<sup>111</sup> “Mangaios” no tiene una definición específica, es un término aplicado para referir una diversidad de cosas “de todo un poco”... un poco de frutas, dulces, comida, ropas, aparatos, etc., o simplemente un resto de algo.

Recife y otras capitales), que en las mujeres quienes se quedan más en el estado (Recife, cuando mucho, y la propia ciudad de Ribeirão, sede del municipio al que pertenece el Asentamiento de Serrinha).

A través de sus “salidas” tanto a los centros urbanos como entre las áreas rurales, y sus migraciones por trabajos diversos, han permitido a est@s campesin@s de Serrinha una construcción importante de saberes.<sup>112</sup> Conocen la ciudad y, ahora como acampados y/o asentados, saben cómo moverse en ella y saben la forma de “*hablar como los de la ciudad*”, así, van asumiendo liderazgos en el grupo por sus conocimientos que resultan importantes en las negociaciones con diversas instancias para el “desarrollo”. Como ya dijimos antes, también se vuelven más conscientes y reivindicativos de sus derechos a escuela, salud y jubilación, entre otros... Conocer y reconocer la movilidad de l@s asentad@s es otro aspecto que debiera ser contemplado (al permitirnos comprender mejor sus roles que juegan cada un@ en la actualidad dentro del asentamiento) en cualquier proyecto que busque trabajar con identidades campesinas y procesos educativos.

## 8.2 Religiosidad

La religiosidad entre l@s asentados campesinos de Serrinha, se reparte en católicos (64 por ciento) y evangélicos (34 por ciento)... En realidad, lo relevante no es la autoasignación a uno u otro grupo únicamente (ninguno de los entrevistados se abstuvo de responder o declaró algún otro grupo religioso). La cuestión religiosa está muy presente en la vida de los campesinos. Para algunos es un comportamiento místico e incluso hasta “ingenuo”, donde explican las cosas de lo real por la dimensión del cielo, de las estrellas, de los vientos, de la naturaleza y de dios.

---

<sup>112</sup> Es posible aplicar la expresión “migración de saberes” utilizada por Cayeros (2010) en un estudio sobre la migración de campesinos trabajadores del tabaco en Nayarit, México. “Hablar de migración es hablar de hombres y mujeres que constantemente reinventan identidades, prácticas y discursos. Los saberes también migran y se convierten en componentes de la identidad” (Cayeros, 2010: 139).

En el nordeste de Brasil la mayor fiesta popular es la de San Juan, que es la fiesta de la cosecha del maíz. Muchas otras fiestas religiosas están interrelacionadas a los ciclos agrícolas, de esta manera, la cultura nordestina y campesina están impregnadas de elementos religiosos, místicos y hasta mesiánicos. “La creencia nace del descontento, cada vez más profundo, de ciertas colectividades, ante desgracias o injusticias sociales que los afligen; afirma formalmente la esperanza en una transformación positiva de las condiciones penosas de existencia, prontos a reproducirse, desencadenada por un personaje divino” (Queiroz, 2003: 383). La afirmación última del planteamiento anterior de Queiroz (2003) se puede reafirmar por innumerables movimientos mesiánicos nordestinos que tuvieron un papel importante en la reafirmación campesina a ejemplo de Rodeador o la “Ciudad del paraíso terrestre”, el “reino encantado de las flores”, ambas ciudades en Pernambuco, Canudos o Imperio do Belo Monte, en Bahía, Caldeirão o Santa Cruz en Ceará.<sup>113</sup>

Julião (2009) resalta la religión como uno de los principales elementos a conformar el campesino y, al mismo tiempo, en función de su creencia, como una de las principales fuentes impulsoras de la revuelta, de la búsqueda de tierra y de derechos. En la primera perspectiva, afirma que “ante el sacerdote, el más puro, el más ingenuo, el más explotado de los mortales (el campesino) permanece en una posición mística, en una beatitud estática, viendo en la religión y en el sacrificio de ellos su propia rebelión y su propio sacrificio. Con eso, se aquieta y se adormece” (Julião, 2009: 81). En la otra perspectiva, era de usar la biblia en su matiz emancipadora, lo que después de Medellín y Puebla, se conoció como la “Teología de la Liberación”, inicialmente con evangélicos que explicaban a los campesinos los textos bíblicos y, después, paulatinamente con algunos padres católicos, la biblia formaba con el Código Civil las dos estrategias utilizadas por las Ligas Campesinas para garantizar la comprensión de los campesinos y ganar su confianza. Era legal, porque así apuntaba el Código Civil y, era “justa” porque dios apoyaba, por la palabra de sus apóstoles, la caminata en la lucha por la tierra (Santiago, 2001).

---

<sup>113</sup> Aún cuando recurrente en la región nordeste, estos movimientos mesiánicos también se identificaron en el sur del país, con la llamada Guerra Santa que ocurrió entre 1910 y 1914, en Santa Catarina, liderada por el monje José María o en Río Grande do Sul con Muckers (Schupp, 2004).

Stédile (2004) afirma haberse impresionado por la “forma como ellos usaban la Ley y la biblia, para convencer al campesino y acercarlo dese un nivel de ‘conciencia ingenua’ hacía uno de ‘conciencia crítica’” (Stédile, 2004: 28). La racionalidad campesina es otra, y estos aspectos religiosos crean una especie de protección, e incluso algunos acreditan que favorecen y crean una resistencia a los avances de la modernidad. Prefiero entender estos procesos como generados por personas diferentes, con culturas y lecturas del mundo distintas de las nuestras, urbanos y académicos.

Para los campesinos del nordeste, la muerte es lo que cuenta, no la vida, desde que, prácticamente, la vida no les pertenece. De ella nada obtienen, más allá del sufrimiento, del trabajo extenuante y de la eterna incertidumbre del mañana: de la constante amenaza de la sequía, de la policía, del hambre y de la enfermedad. Para ellos, sólo la muerte es una cosa segura y garantizada... es un derecho que nadie les quita.

Si para la mejoría de vida no tienen esperanza, los campesinos se aferran a la dimensión religiosa para, por lo menos cuando la muerte llegue sean tratados con dignidad, por eso, en las ligas campesinas, se tomó muy en serio la religiosidad. Para eso se fundaron las ligas campesinas, “desde el inicio, tenían mucho más que ver con la muerte que con la vida, inclusive porque con la vida no había mucho que hacer... sólo la resignación” (Castro, 1964: 23).

Indiscutible es la presencia de la religiosidad y, de la Iglesia en el campo. Para conformar, adormecer o para incentivar la lucha por derechos, por dignidad, por tierra..., aspectos ampliamente discutibles. En la línea de la organización de los campesinos, la Iglesia, a través de la CPT y del MEB estuvo alineada a aquellos que defendían y organizaban los campesinos, si con las Ligas ésta era una actividad tímida, a partir de los años setenta se consolida y contribuye para organizar el MST. El propio Stédile (2004) comenta que en los “primeros encuentros y reuniones que realizamos en aquel período de 1979 a 1984, cuando nació el MST como movimiento, encuentros estimulados por la CPT, había una referencia básica: siempre procurábamos reflexionar

a partir de las experiencias de las organizaciones que hubiesen existido antes” (Stédile, 2004: 28).

Harnecker (2002) reafirma esta participación de la iglesia en la construcción del MST cuando informa que “desde mediados de los setenta, el terreno ideológico venía siendo abonado por la labor realizada por la CPT de la iglesia católica, inspirada en la Teología de la Liberación. Sacerdotes y laicos recorrían el campo pregonando la necesidad de que el campesino se organizara para luchar y resolviera sus problemas no en el cielo, sino aquí en la tierra” (Harnecker, 2002: 23).

### 8.3 Ser campesino

Qué significa ser campesino, en la comprensión de l@s asentad@s de Serrinha. A través de un ejercicio de autopercepción se ofreció una diversidad de respuestas, de las que rescatamos algunas:

- *“quien trabaja en el campo”*
- *“trabajo en la tierra, trabajo en la parcela, ser agricultor... mantenerse”*
- *“es una profesión que exige involucrarse con la tierra, con los cultivos que sustenta a la familia. Es trabajar la tierra, los animales. Es vivir de la tierra”*
- *“es dar ejemplo como agricultor”*
- *“aquél que trabaja para él mismo”*
- *“tener una vida digna”*
- *“saber trabajar la tierra”, “ser un buen trabajador”*
- *“luchar por la tierra”...*

Las anteriores son respuestas diferentes en torno a ideas comunes. La primera se refiere más a la relación con la tierra en tanto espacio de trabajo, de consumo y de vida. Es una relación orgánica donde, *“trabajar la tierra”* significa no sólo tener que comer, es poderse mantener, conocer los ciclos de la naturaleza, no tener un patrón que les

ordene, lo que les permite tener una vida con orgullo de ser agricultor y de “*vivir de la tierra*”...

Por otra parte, revela algunos puntos para reflexionar sobre la construcción de un proceso educativo. Cuando afirman “*saber trabajar la tierra*”, dentro de una perspectiva integral, en una economía ecológica, donde la reproducción social de la fuerza de trabajo familiar es un desafío y una búsqueda permanente, significa que es preciso analizar en qué circunstancias ocurre este proceso e; identificar en qué ambiente se está inserto, en sus dimensiones culturales, sociales, políticas y económicas.<sup>114</sup>

Esos agroecosistemas de que forman parte en el Asentamiento de Serrinha y que han venido re-construyendo, constituyen la base de análisis y de planeación, pero, ¿en qué dirección planear? ¿Para ampliar su autonomía o su dependencia? Lo que se entiende, por sus respuestas y su oralidad, es la búsqueda de vivir con dignidad de la tierra, por lo tanto se revela una necesidad de reforzar las identidades campesinas en su orgullo de “*ser de la tierra*” y “*vivir de ella*”. Esto implica analizar con detenimiento las propuestas educativas que se nos ofrecen e identificar aquellas que contribuyen para ampliar su autonomía y aquellas que, disimulada o abiertamente, buscan retornar a una subordinación.

Resulta evidente que se establecen otros tipos de dependencia. Cuando se necesita de crédito financiero para trabajar, para producir “mercancías”... esto implica la dependencia a un mercado y; muchas veces, la visión de lo urbano, de profesionales que mismo trabajando con el campo, lo ven a partir de su óptica urbana. Así, en este proceso sería fundamental que los técnicos, las profesoras y demás profesionales entendieran los desafíos y aspiraciones del Asentamiento, para eso, el camino sería el

---

<sup>114</sup> A decir de Altieri (2000), este tipo de conocimiento campesino “tiene muchas dimensiones, incluyendo la lingüística, botánica, zoología, artesanía y agricultura, y deriva de la interacción directa entre los seres humanos y el medio ambiente”. Este mismo autor, considera cuatro aspectos relevantes del conocimiento campesino: “conocimiento del medio ambiente; taxonomías biológicas populares; la naturaleza experimental del conocimiento tradicional y, conocimiento de las prácticas agrícolas, donde se destacan: diversidad y continuidad espacial y temporal; optimización del uso del espacio y recursos; reciclaje de nutrientes; conservación de agua; control de sucesión y protección de cultivos” (Altieri, 2000: 26).

establecimiento de un diálogo entre las partes, que de manera general no se percibe o no se alcanzó a identificar en éste Asentamiento.

Existen algunos desencuentros..., uno de ellos, entre muchos, fue que la asociación recibió crédito para comprar un vehículo que sería utilizado para transportar productos hasta la ciudad. Sin embargo, tiempo después, por el manejo y manutención inadecuada se estropeó el motor del vehículo, permaneciendo sólo la deuda y la inexistencia del vehículo.

Otro caso ocurrió cuando en los inicios del Asentamiento les fue aprobado un crédito bancario para compra de animales y plantación de bananos. El ganado fue inadecuado para las condiciones climáticas del Asentamiento y, los bananos no produjeron lo que se esperaba. Resultado, se acabó el ganado, las bananas murieron por falta de manejo y los asentados quedaron endeudados con el banco.

En ambos casos, lo que se verifica es que el grupo no estaba preparado para ese tipo de operaciones, tampoco estaban en concurrencia al ritmo de la andadura que el grupo tenía en ese momento. Así, por falta de diálogo y también por no apoyarse el grupo en la línea de su autonomía, llevó a desastres y empobrecimiento de su organización y lucha... Ahora, los aprendizajes obtenidos por fracasos y posibles éxitos, llevan también a una claridad en cuanto a los papeles de l@s divers@s asentad@s. De esta forma, cuando se les preguntaba si ¿todos en el Asentamiento son campesinos? Algunos responden que no y otros que sí.

Las respuestas afirmativas se direccionan más a lo que deberían ser. Es decir, las respuestas se orientan para una visión ideal como *“todos luchan por la tierra”* o que *“todos trabajan la tierra”* o *“porque todos somos vencedores”*. Las respuestas que no reconocen a todos como campesinos son más incisivas y apuntan en la dirección de que aquellos que no trabajan directamente la tierra, no son campesinos. Así, dicen que no son campesinos: *“porque trabajan en la ciudad, tienen otros medios de sobrevivencia”*, *“ponen empleados para trabajar en las tierras”*, *“tienen las parcelas,*

*pero no viven de ellas, viven de otras cosas y sólo aparecen los fines de semana*". Estas respuestas están muy próximas de aquellas que definen qué es ser campesino, reafirman en un mismo sentido, "aquel que vive de la tierra".

A partir de su participación o no desde la fase de acampamiento, se observan fuertes diferencias. Para quienes participaron, "no todos" los ahora asentad@s son campesinos, mientras que quienes no vivieron del acampamiento "*todos son campesinos*". Dos posiciones opuestas que revelan niveles de concientización más acentuados entre aquellos que acamparon y han vivido todas las luchas que llevaron a la pose de tierra en el Asentamiento de Serrinha... ¿Cómo compatibilizar dos comprensiones distintas para proyectos comunes?, en pro de la construcción de un modelo agroecológico en Serrinha y de una escuela que atienda a esas aspiraciones en la conformación de una identidad campesina...

#### **8.4 Lucha por la tierra y un futuro en perspectivas**

Para l@s campesin@s de Serrinha, la lucha por la tierra resulta de gran relevancia toda vez que, al conseguir el acceso a ella, posibilita "*vivir de la tierra*" y aspirar a "un mundo mejor", además de "*una oportunidad de tener libertad*"... No obstante, vale destacar que aun cuando mínima (sólo 6 por ciento del total de entrevistados), existe una parte de asentad@s que no están tan seguros que merezca la pena reivindicar un pedazo de tierra, toda vez que asocian estas luchas con represiones (tanto del gobierno como de los latifundistas) y "*muchas muertes*".

Ahora, asentad@s y con tierras propias, las luchas no acaban, por el contrario se multiplican e intensifican... Pero, qué futuro perciben/conciben l@s campesin@s de Serrinha. Mucho más allá de "*paz y salud para poder trabajar*", como piden algun@s, existe un significativo número de respuestas que se direccionan hacia el "*tener dinero*", que no necesariamente significa un simple proceso de acumulación y sí "*tener un buen*

*cultivo y una buena renta en la parcela para una buena calidad de vida*”, como añaden l@s asentados... ampliar sus posibilidades.

En este caso, es importante destacar que muchas veces el agricultor tiene como actividad principal la caña de azúcar, más importante aún, que ésta influencia su manera de pensar y lo condiciona a “querer” más tierra para, con una mayor extensión, producir más caña de azúcar. Asunto complejo, pues como decíamos, en otros capítulos de ésta tesis, resulta difícil separarse del “imaginario” construido históricamente cuando sólo trabajaban en la caña y, los latifundistas (ricos) tienen enormes extensiones de caña con la que “hacen dinero”.

Otro aspecto interesante relacionado con la cultura de la caña de azúcar, es la constatación de que ésta responde sólo parcialmente a las necesidades de las familias campesinas, como se puede percibir con la declaración generada en uno de los muchos talleres con campesin@s: *“quiero mejorar de vida porque, durante el verano, cuando hay dinero la vida es mejor, pero cuando llega el invierno no tenemos nada, llegamos a tener muchas necesidades”*... Durante la zafra de corte de caña existe “empleo” (aunque mal remunerados y en condiciones muchas veces inhumanas); las industrias azucareras reciben caña producida en los asentamientos, permitiendo conseguir un poco de dinero.

¿Por qué no se cambia? ¿Por qué permanecer sólo con la caña de azúcar? Una posible respuesta es que históricamente se fue implantando un “proceso educativo” donde la “única” alternativa era la caña de azúcar, además, plantada en grandes extensiones de tierra; sus dueños, “los señores del Ingenio”... Nunca se discutieron ni se tuvo acceso a otras oportunidades, no era posible tampoco imaginar otras formas de relación hombre-naturaleza..., en resumen, no se posibilitó un proyecto educativo distinto, basado en la diversidad y en la coevolución con la naturaleza, pero, tampoco existían siquiera esas posibilidades, ahora es que se tienen una vez que comenzaron a reivindicar sus derechos y han conseguido una pequeña propiedad de tierra..., que se construyeron vínculos con académicos y con otros movimientos sociales.

Por otro lado, muchas respuestas se relacionan con la reproducción social de la fuerza de trabajo familiar y el deseo de una mejor calidad de vida, por eso, señalan que quieren *“continuar y tener una fuente de ingreso para mantener mi familia”*, o bien, *“una vida digna para nuestros hijos, para que yo pueda tener una vejez mejor que ahora”*...

A manera de resumen sobre las expectativas de futuro, es posible destacar tres aspectos relacionados con: 1) la *“seguridad alimentaria”*, 2) *“tener o mejorar la casa”* y, 3) tener *“una pensión/jubilación”*. Estos puntos revelan que *“el tener dinero”* está relacionado con vivir en la tierra con tranquilidad, alimentación, en una casa razonable y gozando de una vejez sin problemas de falta de comida.

La conquista de la tierra permite soñar con un futuro mejor, y eso, para los campesinos, es suficiente. No resaltan las dificultades, por el contrario, perciben como una oportunidad de *“trabajando la tierra, obtener mejorías para la familia”*. Saben de la dureza del trabajo, pero es ya una victoria el hecho de tener tierra, sin embargo, eso implica continuar luchando y resistiendo las frustraciones y decepciones que la actividad agrícola provoca, reforzada por políticas públicas que no siempre consiguen apoyar adecuadamente el cultivo de la tierra.

No hay que olvidar también que la inmensa mayoría no tenía una relación completa con la tierra, a lo más, eran jornaleros empleados en una pequeña fase del cultivo de la caña (principalmente el corte), vivían *“trabajando para otros”*. En otras palabras, consiguen la tierra pero no la saben trabajar, no están *“capacitados”* para enfrentar las nuevas exigencias, a las cuales por si fuera poco, se le suma que provenientes de un monocultivo de caña de azúcar, las tierras obtenidas están degradadas y no siempre con acceso a fuentes de agua.

Una que vez que como movimiento consiguieron la pose de la tierra, al elaborar los primeros proyectos, obtuvieron asistencia técnica dentro de una lógica convencional, con cultivos de poco conocimiento por parte de los asentados (banana) y cría de

ganado, que generaron frustración de las zafras, prejuicios, deudas con bancos y, consecuentemente, desanimo para aquellos que creían, tal vez ingenuamente, que con la tierra estaría todo resuelto.

Es necesario destacar que la asistencia técnica no encontró en l@s asentad@s las habilidades y competencias para desarrollar los proyectos que, en el papel, mostraban rentabilidad; tal vez porque esos proyectos estaban más para responder a los intereses de las instituciones financieras que a las necesidades reales de l@s asentad@s. La explicación no es simple y no se puede apuntar ésta o aquella acción como determinante de las dificultades encontradas y de los “fracasos” obtenidos, aunque, resulta claro un conflicto de concepciones del proyecto.

El campesino quiere vivir de la tierra, garantizar a partir de ella su alimentación y sus ingresos. El técnico quiere producir mercancías para colocarlas en el mercado. Son dos concepciones de vida, de organización de la producción..., de escuelas y de proyectos “educativos”. Mientras tanto, se debe considerar que es compleja e íntimamente interconectadas las causas que pueden explicar la frustración y las decepciones de l@s campesin@s con el Asentamiento y con las políticas públicas. Al respecto, la expresión de un agricultor sintetiza bien la problemática: *“hasta parece que quieren que no nos funcione”...*

Sin embargo, en general y no obstante las dificultades, los entrevistados concuerdan que su vida mejoró después que llegaron al Asentamiento. En efecto, sus respuestas son un primer indicativo que la vida asentad@ era mucho más difícil, que incluso con las dificultades encontradas, aún se puede *“garantizar un poco de comida”* o *“una cierta autonomía”*. Se verifica además que con la mejora de su autoestima hasta las dificultades y sus realidades se vuelven “menos duras”. Ahora, al ser campesinos, con la garantía de una propiedad de tierra, por pequeña y degradada (cuando se recibe) que sea, en sí mismo constituye un gran avance a una situación previa donde eran prohibid@s de todo.

Fruto de sus aprendizajes de la lucha por la tierra (aprendizaje de que es preciso luchar para “tener algo” y que la victoria alcanzada refuerza otros frentes de lucha y de posibles nuevas conquistas), ahora discuten con el gobierno sobre escuelas, carreteras, créditos, energía y otros asuntos que les interesan; discuten derechos que tienen y que quieren sean respetados.

Estos dos últimos aspectos (sobre el futuro y las frustraciones) son indicadores para la comprensión de las respuestas a la pregunta: “¿Quiere que su hijo sea agricultor?” La mitad responden que SÍ, y el restante que NO. Es posible verificar diferentes opiniones entre hombres y mujeres. Los hombres quieren, en su mayoría, que los hijos continúen en la agricultura, mientras que la mayoría de las mujeres no quieren que sus hijos continúen en la agricultura. Existe también una diferencia de percepciones sobre el asunto entre aquellos que estuvieron acampados y los que no participaron del acampamento. Mientras para los primeros, la respuesta es positiva, para los segundos apuntan que no quieren a sus hijos en la agricultura.

### **8.5 La escuela y el papel de las profesoras**

El involucramiento con la escuela es muy débil, tanto en lo que respecta desde l@s agricultores con la escuela, como desde la escuela (a través de las profesoras) con el Asentamiento e incluso con la vida de las personas; a lo más, se participa de reuniones convocadas por las profesoras, la mayoría de las veces es la mujer quien acude. Sin embargo, para el total de los entrevistados “la escuela” es importante en el asentamiento, perciben que ésta puede generar oportunidades de mejores días para sus hij@s. Para algunas mujeres, la escuela es vista como una forma de ascenso social, de que su hij@ sea “*doctor* (médico)”, o bien, de que pueda salir de la agricultura para ir a vivir a la ciudad.

A los hombres, por su parte (aún cuando acuden menos a las reuniones de la escuela), les gustaría (en mayor proporción que las mujeres) que la escuela formara para ayudar

a “*ser de la tierra*” o “*ser campesino*”, lo cual no perciben se esté trabajando en la actualidad. De hecho, son poc@s quienes consideran que la escuela hoy día contribuye a construir una identidad campesina, basando sus argumentos en el hecho de que “*sirve para ayudarnos a administrar la parcela*”, o como bien señala uno de los campesinos entrevistados, “*porque en la escuela aprendemos a leer y escribir, y a ser educados [...], se necesita de todo para ser un buen agricultor*”.

Para otros, la escuela es importante porque simplemente los hijos (que envían a la escuela) contribuyen para leer documentos que se reciben de la Asociación, de los bancos, de las organizaciones de apoyo o, para cuando los “*técnicos dejan alguna cosa por escrito*”. No obstante, varias respuestas se hacen en una perspectiva del ideal de la escuela, a ejemplo de “*porque por la escuela podemos ser presidente*”, o mismo por la posibilidad de “*ser profesor, dentista...*”.<sup>115</sup>

A través de la importancia que se da a la escuela en el Asentamiento, l@s campesin@s reafirman un derecho como ciudadan@, y deber del Estado, en mantener “*escuela en el Asentamiento*”. Existe un sentimiento que la escuela puede eliminar algunas humillaciones, a ejemplo de cuando necesita firmar algún documento y no saben escribir su nombre, en este caso, en el momento que la escuela enseña a leer y escribir es una victoria, “*¿porque ya pensó una persona ser agricultor y no saber escribir su nombre y cuando sale un proyecto pedir a otra persona que escriba por él?*”, dice un asentado refiriéndose a la “humillación” que tal acto constituye.

Durante los trabajos de alfabetización en el Asentamiento, dinamizados por el MT (a través de la aparcería UFRPE-MT para el proyecto trabajado con PRONERA, del cual dimos cuenta en el capítulo 4), se constató la presencia de personas en edades avanzadas que dejaban de frecuentar la escuela en cuanto aprendían a “diseñar” su nombre... Escribir su nombre era el objetivo, por otra parte, no acreditaban que

---

<sup>115</sup> En una investigación realizada por Soares *et al* (2009) sobre la educación del campo, encuentran que “la educación y escuela son conceptos que no se diferencian en la mayoría de las conversaciones. En este sentido, para Carvalho, inspirado en Hanna Arendt, la educación y escuela se perciben como una inversión privada capaz de otorgar reconocimiento social y un medio de *ganarse la vida*” (Soares et al, 2009: 249).

pudiesen ampliar su conocimiento o, incluso, que “no valía la pena” el esfuerzo en intentar ampliarlo.

Por otra parte, cuando se dice que la escuela del Asentamiento no contribuye a explicar la realidad del mismo ni a construir una identidad campesina, es porque en ella: “*no se enseña a trabajar*”; “*sólo enseña a ser de la ciudad*”; “*la profesora no sabe nada de agricultura*”, o bien, “*ninguna profesora habla sobre agricultura*”. Un agricultor se expresó así sobre este asunto: “*la escuela no enseña a ser agricultor, ella enseña a ser doctor, ser profesor. La profesora no es agricultora, no tiene práctica...*”

Ésta puede no ser la escuela de los sueños, pero es la escuela que se tiene en el Asentamiento. L@s campesin@s, por sus respuestas, dejan clara su comprensión de la complejidad de vivir y relacionarse con la tierra en una sociedad que los marginaliza a cada momento. Tienen una comprensión de la escuela que en nada difiere de cualquier otro grupo (inclusive urbano), idealizan la escuela como generadora de oportunidades, incluso reconociendo que ésta no enseña a trabajar la tierra, comprenden que ser campesino extrapola saber tratar a la tierra. Resulta necesario establecer relaciones con organismos públicos, bancos, administrar los negocios, buscar alternativas, etc.

Entonces, la escuela, aún con sus limitaciones, sin una mayor relación con la tierra; ofertando (en el Asentamiento) sólo hasta la octava serie; con infraestructura precaria y aulas de clase multiseriadas; algunas veces sin merienda y todas las otras dificultades que puedan añadirse,... definitivamente, tener una escuela que enseña a sus hijos a leer y escribir es “una gran victoria” como dicen ell@s mism@s.

Tener a sus hij@s frecuentando la escuela en el Asentamiento es también una victoria, principalmente por lo que la escuela posibilita y representa, aunque, sin dejar de insistir que ésta escuela no contribuye para mejorar el desempeño de los jóvenes en las parcelas y no incentiva a que se puedan profesionalizar como agricultores. La escuela podría ser el vector para una transformación, donde se pudiese discutir alternativas y preparar a las personas para adoptar una agricultura de base ecológica, establecer

circuitos cortos de comercialización y ampliar la base organizativa del campesinado, en fin, que pudiese contribuir con ell@s a partir de la agricultura mejorando la autoestima y calidad de vida de tod@s.

Otra cuestión bastante discutida se refiere a la comprensión de las profesoras sobre la realidad del Asentamiento. De acuerdo con las percepciones de los entrevistados, la mayoría (67 por ciento) consideran que las profesoras no entienden la realidad del Asentamiento; además, los agricultores defienden la idea que las profesoras deberían entenderla. Ahora, cuando se trata el mismo tema con las profesoras, sólo 27 por ciento de ellas asume abiertamente que, en efecto, no comprende esa realidad de Serrinha (proporción a la que se suma un 35 por ciento que responde “más o menos”).

Durante un ejercicio con las profesoras donde se les solicitaba indicar los problemas del Asentamiento, las respuestas fueron: *“dificultad de acceso”* o *“camino malos, principalmente en el período de invierno”*; *“falta de agua en las casas de los agricultores”*; *“desempleo”*, principalmente durante la entre-zafra; *“carencia de servicios básicos”*; *“viviendas en malas condiciones”*; *“falta de motivación y poca participación”*. Como se puede percibir, la realidad apuntada del Asentamiento tiene una influencia fuerte del mundo urbano<sup>116</sup> y no indican ninguna cuestión relacionada a la producción, beneficiado, crédito, comercialización. Es una verdad que los caminos y las condiciones de las casas son pésimos, sin embargo, ésta es una realidad que también se constata en las áreas urbanas.

Las profesoras comprenden que existen muchas dificultades que interrumpen su desempeño, citan por ejemplo: *“el tiempo y espacio son dos problemas con los que tenemos que convivir. El tiempo es corto para cubrir los contenidos y es poco el tiempo en las aulas de clase. Por otra parte, se tienen dificultades para cultivar [en áreas de la escuela] porque no se tienen cercas”*. Por otro lado, las profesoras reconocen el poco conocimiento que poseen en relación al campo y, de ésta forma, señalan que podrían

---

<sup>116</sup> Esta dimensión urbana se verifica cuando en el aula de clases, al querer contextualizar algún concepto, la selección que las profesoras hacen de ejemplos “buenos” son relacionados con la ciudad, mientras los “malos” se vinculan al campo.

contribuir más para el Asentamiento, si hubiese un mayor empeño de la Secretaría de Educación para ofertar capacitaciones, como se puede concluir del siguiente comentario:

*“La capacitación de nosotras [las profesoras] debería contextualizarse en la realidad del campo. Con calendario escolar adecuado al calendario agrícola. Varias profesoras que viven en los ingenios, en el período lluvioso quedan aisladas, porque en el invierno existe una gran dificultad de acceso. Existe poco apoyo de la Secretaría para comprar semillas, construir cercas, la prefectura atiende primero a la ciudad y después a las escuelas rurales. La merienda primero va para las escuelas en la ciudad y después va para las escuelas del campo”.*

Para l@s niñ@s, la escuela también es un espacio donde pueden jugar y ser niñ@s, así, dicen que les gusta ir porque *“la escuela es un gran divertimento y también porque vamos a aprender a leer y escribir”*. Otros son pragmáticos y dicen que les gusta ir a la escuela para *“huir”* del trabajo en la parcela, o porque *“[en la escuela] tienen merienda”*. Aquell@s que dicen no les gusta ir a la escuela, afirman que es porque *“está lejos de donde vivo”*, y tampoco encuentran ventajas de asistir porque *“no mejora la vida de nadie”*, e incluso se cuestionan *“¿ir a la escuela para qué? Si ya tengo trabajo en la parcela...”*.

## **8.6 Más allá de la escuela**

Existe una relación muy frágil entre la escuela y el mundo de trabajo agrícola, o por desconocimiento de las profesoras, o por imposición de la Secretaría de Educación en el municipio, o por el proceso de formación de las profesoras que no ofrecen esta perspectiva de trabajo. En este aspecto, vale resaltar la formación de la sociedad brasileira, ampliamente discutida en los capítulos 3 y 4 donde, al caracterizarse como una sociedad esclavocrata y con grandes latifundios, el concepto de trabajo en Brasil siempre tuvo cierto preconceito... *“trabajo es para los pobres”*.

Existe, por otro lado, una situación que permanece hasta el día de hoy, como se puede apreciar en los datos sobre la violencia en el campo (capítulo 7), la existencia de trabajo esclavo en el campo. Además de eso, como se establecen cuotas para el corte de caña y ésta muchas de las veces se ubica por encima de la capacidad del campesino, éste lleva a sus hijos para “ayudar” en el corte de la caña. La explotación del trabajo infantil, que muchas personas condenan y el gobierno “asume” de forma directa el “combate a esta práctica”, mediante acciones gubernamentales, como el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI), busca retirar a los infantes del campo de trabajo y ofrecer programas educativos con la permanencia en dos turnos en la escuela. Un turno para alfabetización y otro para actividades lúdicas (danza, música, etc.), aun cuando los dos tengan un carácter educativo.

Durante las entrevistas con las profesoras, en diversos momentos ocurrieron cuestionamientos e inclusive disputas. La actividad en la escuela, con procesos de aprendizaje convencional es responsabilidad de la Secretaría de Educación, mientras que el PETI es un programa de educación, con varias acciones pedagógicas no convencionales, bajo la responsabilidad de la Secretaría de Acción Social (de la Prefectura, a la que también pertenece la Secretaría de Educación).

Cuando preguntábamos si el Estatuto de los Infantes y Adolescentes favorecen la formación de los infantes para el campo laboral, existe una división entre las profesoras. Mientras que algunas afirman que sí, otras dicen que no. Este dato revela la complejidad del asunto y, en el mundo de la caña de azúcar, la participación de infantes en el corte de caña, trabajo que lleva a la fatiga misma de los adultos, no puede recibir el apoyo de nadie. Sin embargo, en la familia campesina con un área para trabajar, las relaciones son más humanizadas y las actividades inclusive pueden entenderse también como educativas.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Aún cuando algunas madres no deseen que sus hijos continúen en el campo. La escuela, para ellas, constituye una posibilidad concreta de “salir del campo” y de “obtener un empleo”.

La justificación es que el trabajo en la unidad productiva familiar puede contribuir para reforzar una identidad y/o ampliar el conocimiento, sin embargo, ninguna respuesta se relacionó con la posibilidad de interacción de los conocimientos que están siendo trabajados en las aulas de clase y aquello que es realizado en las unidades productivas. Parece que fuesen actividades paralelas que jamás se cruzan, el trabajo y la escuela, cada uno por su lado...

Tampoco las actividades desarrolladas por la escuela y por el PETI se integran. Existe una aparente disputa, según la expresión de una profesora durante uno de los talleres con ellas: *“el PETI es tan importante como la escuela. El PETI es visto como menos, por ejemplo no se percibe a la profesora como profesora. En la escuela es profesora, gis, pizarra y silla. En el PETI se aprende y se vive ciudadanía, porque discuten diversos aspectos como la violencia, pandillas, robos, etc., cuestiones cotidianas se tratan en las aulas de clase. El padre de un alumno recibe un disparo, la profesora participa, se involucra, actúa como si fuese parte de la familia. Sin embargo, no puede intervenir directamente, buscan explicar, ayudar. ¿Pero qué hacer cuando un niño llega drogado? ¿Qué hacer cuando un niño llega con hambre? Algunas veces, la profesora debe asumir el papel de madre... Es difícil”*.

Tal vez, explican, porque *“trabajamos con otras dinámicas, motivando al alumno, involucrándonos en su cotidianeidad, creando una relación más próxima con los alumnos”*. También se puede buscar comprender que la realidad del campo es bastante difícil y jerarquizada, donde las bromas son raras. Así, cuando perciben que la mayoría del tiempo los alumnos están inmersos en jugarretas o, como dicen las profesoras, *“en dinámicas pedagógicas”*, los padres se extrañan y no comprenden cómo esa metodología puede contribuir para que su hijo aprenda a leer y escribir. La reflexión siguiente, expresa muy bien esta situación: *“El personal del PETI sólo juega dicen algunos, pero, lo que es juego para la madre nosotros llamamos como dinámica. En el uso de la dinámica se favorece que los alumnos se suelten. Aprenden a presentar trabajos, a hacer seminarios, etc.,... en las escuelas no suceden este tipo de dinámicas”*.

Revela también la existencia de dos tipos de procedimiento. En las escuelas pizarra y gis, con objetivo en los contenidos y en los procesos de aprendizaje. En el PETI, actividades lúdicas, con juegos, danzas, actividades prácticas con recreadores trabajando en artesanías de barro, pintura, música... Para los niños, este mundo lúdico resulta muy interesante. Mientras en la escuela no perciben la misma libertad y tampoco perciben la conexión con las actividades desarrolladas en la parcela de la familia. La motivación, como se señalaba anteriormente, es “para librarse del trabajo” o porque “*tienen merienda*”.

### **8.7 A manera de resumen**

Saber leer y escribir va más allá, porque significa tener futuro, tener una conducta ciudadana y se va a la escuela “*para aprender a comportarse mejor y ser un ciudadano de bien*”. En las entrevistas con l@s asentad@s, se buscó en todo momento comprender cuáles son las diferentes miradas que se tienen sobre la escuela, para de esta manera esclarecer sus contribuciones en la formación del campesinado.

Por otra parte, las condiciones físicas de las escuelas, principalmente en el campo, son muy precarias, con poca ventilación e iluminación. Aulas de clase pequeñas para la cantidad de alumnos. Algunas escuelas son instaladas en ruinas, restos de alguna casa o, inclusive, en el suelo desgastado. Sin embargo, este no es seguramente el mayor motivo de queja, pues desde los acampamientos (y luego en los Asentamientos) lo primero que se instala es una barraca (también de lona negra) que fungirá de escuela, porque se entiende que en la conquista de la tierra “*tan importante es la conquista de la escuela como la del conocimiento*”.

Los talleres realizados fueron muy interesantes y productivos porque se podía discutir los temas con mayor profundidad, al discutirse si la escuela contribuía para el desarrollo

del Asentamiento y para la formación de una identidad campesina, las profesoras concordaron con la siguiente opinión emitida por una de ellas:

*“Actualmente no está contribuyendo. No hay incentivos a las profesoras, no hay cooperación entre las profesoras para hacer un trabajo en conjunto. No existe la colaboración de los padres, que crían animales sueltos. Ya tuvimos una huerta, pero hoy los alumnos no trabajan, no quieren llegar e ir a trabajar en la huerta de la escuela”.*

Añade otra profesora: *“en la Facultad, se paga caro, se arriesga en el transporte para asistir a la facultad por las noches, después de un día duro de trabajo, mientras, el profesor se pone a releer o leer lo que está en el libro, entonces, faltan mucho a la Facultad. La persona que está en la rutina es porque fue enseñada así y también porque no tiene afinidad con la profesión. Aquí, en el interior la puerta de entrada en el mundo del trabajo es el magisterio o el comercio”.*

Esta formación sin una relación más próxima del mundo de trabajo, especialmente del agrícola, provoca diversas situaciones. En la familia campesina existe un proceso de formación de los hijos donde, de forma oral, se va transmitiendo los conocimientos de los padres, un proceso generacional y que se renueva en cada nueva generación.

A través de la oralidad campesina, existe una introducción gradativa en el mundo del trabajo. Al principio, los padres llevan a los niños menores a la parcela y los deja jugando a la sombra de algún árbol; pero también comienza a involucrarlos en trabajos que exigen poco esfuerzo físico, como llevar un trasto con agua o tapar los hoyos de la siembra de maíz y/o frijol, cuando éstos son los productos cultivados. Así, gradativamente se va involucrando a los hijos en el mundo de trabajo, hasta que ellos puedan asumir su propia siembra, entonces, el trabajo para los campesinos se caracteriza como un espacio pedagógico.

Finalmente, en la comprensión de las profesoras, pareciera que l@s padres/madres de familia no se asumen como parte del proceso educativo de sus hij@s. Dice una

profesora: *“los padres consideran que es una función de la escuela la educación y, entonces, se omiten de ese proceso educativo”*. Una afirmación fuerte y conclusiva, sin embargo, no es la misma conclusión a la que llegan l@s campesin@s, como bien se mostraba anteriormente... Ell@s consideran que aprender a leer y escribir es, por sí sola, una contribución para el desarrollo del Asentamiento y para la formación de una identidad campesina.

## Capítulo 9.

### Recapitulación final a modo de conclusión

A partir de las contribuciones de l@s asentad@s, las profesoras y teóricos<sup>118</sup>, de las experiencias y vivencias compartidas durante nuestro largo período de trabajos de campo (y de acompañamiento en la construcción de un proyecto de vida campesina, desde la agroecología, en el asentamiento de Serrinha), en este capítulo intentaremos recapitular. Sin embargo, vale decir que concluir e iniciar tienen la misma dificultad, al inicio, rondándonos la constante duda del “por dónde comenzar”, ahora, al querer “concluir”, percibimos que en realidad el tema no se agota, se van abriendo cada vez nuevos caminos y posibilidades (de lectura y de acción).

#### 9.1 ¿Qué proyecto de desarrollo para/desde el Asentamiento?

Como mostrábamos a lo largo de la presente tesis, la región donde se localiza el Asentamiento de Serrinha ha sido históricamente un espacio de luchas campesinas y, en ellas, se fue forjando un tipo de identidad campesina buscando mediar con la economía, política y cultura del azúcar.

---

<sup>118</sup> Vale destacar el permanente diálogo mantenido con diversos postulados teóricos durante el trabajo de investigación-acción desarrollado en esta tesis, contrastándolos con la realidad de l@s campesin@s de Serrinha. Por ejemplo, las estrategias pedagógicas planteadas por Freire (1974, 1983a, 1983b, 1984 y 1985), principalmente en la perspectiva de una educación libertadora y de democratización de oportunidades (que ocurre, en éste caso, mediante el acceso a la tierra y a políticas públicas). De Amartya Sen (2000) se destaca la idea de libertad como factor de desarrollo, mientras que de Illich (1975, 2006 y 2008) recuperamos el significado de lenguaje y de palabras llave generadoras, además, de su crítica a una escuela que prepara más para el consumo que para “la vida”. En Enrique Leff (2000, 2002, 2004 y 2006, entre otros), encontramos apoyo sobre las nociones de racionalidad ambiental y complejidad ambiental. Teniendo el agroecosistema (Gliessman, 2001; Altieri, 1989; Toledo, 1992 y; Sevilla, 2000, 2006a y 2006b) como unidad de análisis y acción, los autores referenciados, nos proporcionaron elementos para establecer la posibilidad de fundamentar, con las contribuciones de los campesinos y profesoras, las propuestas de educación que están trabajadas en el presente capítulo.

Fruto de experiencias acumuladas a lo largo de muchos años de convivencia con la caña de azúcar, estos agricultores desarrollaron saberes y prácticas de un manejo poco sustentable del ambiente donde viven. Pero, al mismo tiempo, desarrollaron estrategias de sobrevivencia en sitios o pequeñas áreas en los entornos de sus casas, con producción de alimentos para el consumo familiar.

Existen realidades y prácticas, también, existen vidas... Prácticas con sus peculiaridades, distintas, complejas, que muchas veces no se comprenden, porque el referencial adoptado y la visión del mundo es diferente de aquella de estos campesinos. Para entender estas distinciones se pueden caracterizar de un lado la diversidad, la parcela, el policultivo y, del otro lado, el monocultivo.

Muchas de las políticas públicas hacia el campo están impregnadas de una visión mercantilista, donde el mercado es quien define lo que se ha de producir, y los campesinos pareciera que son invisibles. Políticas centradas en la producción de mercancías como la única posible estrategia de vivir, ganar y acumular. Se busca homogeneizar y simplificar, porque el referencial es la industria o la sociedad industrial, el producto agrícola es apenas una "materia prima". Así, se realizan inversiones cuantiosas en parques industriales, mientras que las inversiones en el área agrícola son mucho menores y, en lo social, cualquier avance que se consiga es fruto de muchas e intensas luchas de los movimientos sociales.

La mayoría de las veces se asumen un fundamentalismo técnico y dogmatismo que poco contribuyen para entender las diferencias, por lo tanto, el desafío (al intentar caracterizar los grupos específicos que componen el mundo rural) está en la necesidad de relativizar y aceptar diferencias, convivir en ellas y en la diversidad..., considerar que existen modos de vida distintos y que es preciso entender, comprender y respetar.

El esfuerzo por comprender cualquier grupo de campesinos y/o agricultores, debe buscar aproximarse de las condiciones del *ser* que vive en un ambiente específico,... un *ser* de cultura e histórico, que actúa en diferentes contextos en los cuales interactúa,

codifica y da significado a la naturaleza; que reconfigura sus identidades y forja sus modos de vida.

Para comprender estos grupos, es necesario hacer un esfuerzo epistemológico e intentar alejarse del proyecto hegemónico y positivista de la sociedad, que aún existe y posee una objetividad heredada de las ciencias exactas, que se denomina universalista porque, manteniendo las mismas condiciones del experimento, “los resultados se pueden generalizar”. Aún más, distanciarse de una concepción donde los recursos naturales son sólo materias primas, para los cuales se establece valor económico, en un intento por unificar conocimientos, padronizar y masificar.

¿Cómo querer reducir la mirada (desde esa conceptualización) para analizar y comprender a un grupo de campesin@s que se han venido forjando en la constante resistencia y luchas contra la homogeneización; que sólo a través de sus luchas (y la diversidad de miradas a su interior) contra un modelo hegemónico y latifundista, pudieron conquistar su derecho a la tierra en el Asentamiento de Serrinha?

En su conjunto, l@s campesin@s asentad@s de Serrinha constituyen una resistencia a una modernidad irresponsable e inconsecuente que, a lo largo de los años, provocó una enorme “crisis civilizatoria y ecológica” (Leff, 2004). Crisis ésta, decurrente de prácticas poco recomendables de manejo de los recursos naturales, que también ocurre en la zona de la Amazonía brasileira, aunque con matices diferentes.

A partir de constatar la necesidad de consideración del ambiente, en sus diversas dinámicas y finitudes, gana importancia el conocimiento de las prácticas tradicionales, como señala Toledo (2003). Mientras tanto, es fundamental comprender qué ambiente no se reduce a la dimensión ecológica y sí se extiende para atender a la complejidad del mundo en sus diversas dimensiones.

Forzados a buscar la sobrevivencia, l@s agricultores amazónicos fueron construyendo sus andaduras como parte de la floresta, con base en una economía solidaria y de un

manejo sustentable del ambiente..., en un proceso coevolutivo, asumiéndose parte de los agroecosistemas donde viven. Son, orgánicamente, la misma cosa, se constituyen en una parte viva, entre millares de otros seres vivos existentes. También, con su trabajo, modifican, alteran, artificializan y usan la naturaleza apoyados en técnicas producto de observaciones, visitas, experiencias e intercambio de conocimientos, que caracterizan un manejo específico para cada ambiente donde viven. Est@s agricultores tienen una economía “invisible”, silenciosa, solidaria, sin embargo, sólida también..., tienen técnicas y conocimientos a partir de otros “referenciales epistemológicos” desde los cuales desarrollaron sus conocimientos adaptados al ambiente en que viven.

A diferencia de l@s amazónicos (con los cuales también trabajamos mientras desarrollábamos la presente tesis), l@s agricultores/campesinos nordestinos están condicionados a la caña de azúcar. Fueron separados arbitrariamente de la tierra y, en ella, apenas producen mercancías, sueñan con una parcela y que sus hij@s puedan salir del campo y ser “alguien”.

Sin embargo, aún así, cuando se hace una interlocución con est@s agricultores, es posible establecer un interesante dialogo de saberes. Saberes que explican prácticas y desde los cuales es posible actuar para modificarlas. Además, es desde la práctica que se materializan las teorías, por eso resulta importante considerar las contribuciones de Martins (1978) cuando analiza el *modo capitalista de pensar*. Es en ésta dimensión epistemológica que se da el proceso de producción de conocimiento y, es en éste campo donde se da la disputa entre el saber técnico, “académico”, “formal” y capitalista y el saber técnico, “popular”, “informal”, comunitario y social; entre lo técnico y lo campesino, respectivamente.

Es en el campo de la cultura, de lo simbólico e inmaterial, donde se dan los embates sobre la hegemonía<sup>119</sup>, muchas veces silenciosos, sordos pero profundos. Ante tales

---

<sup>119</sup> “Una hegemonía completamente desarrollada debe reposar en el consentimiento activo, en una voluntad colectiva en torno de la cual varios grupos de la sociedad se unen. De este modo, Gramsci va mucho más allá de una teoría de las obligaciones políticas basada en derechos civiles abstractos para argumentar que el más amplio control democrático se desarrolla bajo la forma más elevada de la

disputas el dialogo de saberes deja de existir, por la ausencia de complicidad creadora y de respeto al “otro”, así como por la desconfianza entre quienes no se perciben como andantes de un mismo camino, aunque opositores del proyecto de sociedad que cada uno quiere.

Es también en ese campo donde se da la disputa por la hegemonía, porque se establece una disputa de conceptos, de teorías para explicar los fenómenos y el mundo. Así, puede bien prevalecer una teoría donde lo individual se sobrepone a lo colectivo, donde la naturaleza es vista como materia prima y no como parte de nuestra vida; o bien, lo inverso, donde lo colectivo se sobrepone a lo individual, se optimiza y no maximiza resultados, donde el hombre es parte de la naturaleza y es la naturaleza quien reafirma las capacidades y las posibilidades debidas. Es decir, se concretizan en prácticas que corporifican teorías y con teorías que fundamentan prácticas. Es en estos mundos diferentes y de desiguales, no obstante, en un mismo espacio, donde se materializan las contiendas; donde surgen el conflicto, las respuestas y las soluciones para determinados fenómenos.

Por otro lado, reconociendo las diferencias y las importancias de esa diversidad, puede buscarse con humildad la construcción social de nuevos conocimientos, cuando la intención es comprender la lógica y “teoría” que sustentan determinada práctica o, cuando determinada práctica refleja una determinada teoría. Este es el campo de

---

hegemonía” (Bottomore, 1983: 178). En esta perspectiva, la reforma agraria en el momento que permite al campesino acceso a un bien de producción fundamental, posibilita la búsqueda de hegemonía. Usamos, entonces, el término de hegemonía en la perspectiva de Gramsci, cuando éste “no entendió el dominio burgués solo como una imposición, sino que percibió la capacidad de esta clase para establecer y preservar su liderazgo intelectual y moral más para dirigir que para mandar” (Acanda, 2006: 173). Además, el mismo Acanda (2006) llama la atención para una interpretación de cultura como dimensión esencial de la política y la visión de política como la tarea de estructuración y desarrollo de la hegemonía (más que la simple dominación por la fuerza) de una clase en relación a la sociedad.

En nuestro estudio de caso, por tratarse de un área de Reforma Agraria, se vuelve fundamental entender el concepto de hegemonía defendido por Gramsci, cuando éste “resalta la capacidad de la clase dominante para obtener y mantener su poder sobre la sociedad por el control que mantiene sobre los medios de producción económicos y sobre los instrumentos de represión, pero, principalmente, por su capacidad de producir y organizar el consenso y la dirección política, intelectual y moral de esa sociedad. La hegemonía es, al mismo tiempo, “dirección ideológico-política de la sociedad civil y combinación de fuerza y consenso para obtener el control social” (Acanda, 2006: 178).

actuación de la asistencia técnica, de la capacitación, de la asesoría y, por lo tanto, de un proceso educativo.

En reflexiones con diversos grupos de asentad@s, partimos por ofrecer la propuesta agroforestal como una opción diversificada al monocultivo de la caña de azúcar, ahí, nuevamente se unen los desafíos (alfabetización y profesionalización) en un punto común que es la búsqueda de la motivación. ¿Cómo motivar agricultores(as) para que asistan a un aula de clases? ¿Cómo motivar agricultores(as) para transformar sus formas de producción? Algun@s de ellos señalan, *“buscaba una salida, la caña de azúcar no era una salida, la plantación de banana y la cría de ganado no funcionaron, la vida en la ciudad era muy sacrificada y la tierra podía responder, ¿pero cómo?...”* (citado en Tavares de Lima, et al, 2006: 217). No obstante, una cosa es buscar una salida y, otra, es aceptar alternativas presentadas, principalmente cuando éstas “se alejan” a una aparente racionalidad y conocimiento previo “copiado” en el monocultivo... Los cambios son siempre difíciles...

El trabajo prosiguió buscando esta aproximación, no siempre fácil, de la escuela con el trabajo en la agrofloresta. Siempre pensábamos lo difícil que resulta juntar ambas cosas. Aun cuando subjetivamente nunca se separen, objetivamente, sin embargo, es como si la escuela no perteneciese a aquel espacio, a aquella población, una vez que está reproduciendo siempre lo “urbano” y, lo que es peor, reforzado por la televisión y por las relaciones establecidas fuera del Asentamiento donde predomina la lógica de la exclusión y del latifundio. Al final, la escuela es una creación urbana que responde, bien o mal, al proceso de artificialización de la naturaleza y al capital, en la formación del “ejército de mano de obra excedente”.

Resulta importante destacar algunos puntos vivenciados durante el proyecto educativo desarrollado por la UFRPE (con aparcería del MT), donde se buscó trabajar a partir de los problemas del asentamiento. Había interés en aprender a escribir el nombre (recordemos, aspecto del proyecto trabajado por el MT), y había el interés en trabajar

con otras alternativas en sus parcelas (aspecto dinamizado principalmente por nosotros desde la UFRPE).

Primero, el objetivo del proyecto (con sus dos vertientes) **no era enseñar** y sí **la construcción colectiva de conocimiento**. Segundo, y más importante de ellos, existe un proceso de aprendizaje de tod@s los involucrad@s, nadie consiguió ser el mismo después de dicho proyecto. Cada un@ incorporó elementos y/o valores en su caminar, porque, cuando se trabajaba la comprensión del universo vocabular, se estaba, al mismo tiempo, ejercitando la comprensión de las relaciones del hombre con la naturaleza y, paralelamente, buscando alternativas de mejoría de la calidad de vida, para ell@s, campesin@s y, para nosotr@s, urban@s y académic@s.

Tercero, se partía siempre del principio de trabajar radicalmente la promoción de la vida, centrada en agroecosistemas diseñados y artificializados por el hombre en tanto un componente más del mismo. Por eso, se reconoce la diversidad como principio... diversidad de plantas, de animales, pero sobre todo de opiniones, de sueños, de objetivos...

El dialogo constructivo y colectivo en la búsqueda de conocimientos constituye el hilo conductor de esta re-significación, para eso, fue importante reconocer y valorizar el conocimiento de las personas y, principalmente, al empoderarse, reconociendo su importancia en el proceso, se permitieran compartir sus conocimientos sin resistencia de una interpretación discriminatoria, por la confianza establecida de caminantes de un mismo viaje, no obstante caminantes reconocidamente diferentes aunque no por eso más o menos importante. Caminantes de una construcción de conocimiento a partir de la realidad concreta, porque, vivida por ellos, se mostraba diferente de la perspectiva de la escuela, que ignora la realidad y muestra conocimientos de otros espacios para “explicar” aquel ambiente donde se vive.

La experiencia desarrollada buscaba entender la realidad existente, usando conocimientos de otras realidades, para explicarla, comprenderla y transformarla. La

escuela no tiene su foco en la realidad del Asentamiento, explica la realidad en la generalidad, con ejemplos y contextos alejados del asentamiento. Éste, muchas veces se constituye en un serio problema para motivar a l@s alumn@s a permanecer en los salones de clase. No comprenden las explicaciones porque no consiguen percibir lo que se les presenta como realidad y, así, la escuela funciona, también, como un elemento de incentivo al éxodo rural.

En entrevistas con las profesoras, éstas señalan que *“la escuela enseña”*, otras dicen que *“produce conocimiento”*, algunas más que *“investiga”* y *“forma”*. Sin embargo, resulta preciso contextualizar las respuestas otorgadas. Algunas profesoras afirman que la escuela sólo tiene hasta la octava serie de la enseñanza fundamental, entonces, no se puede *“formar”*, o bien, que *“producir conocimiento es saber y comprender lo que se enseña en el aula de clase. Si un alumno comprende lo que está discutiéndose y reproduce este contenido, se entiende que se está produciendo conocimiento”*. Otras afirman que *“no se puede producir conocimiento en aulas multiseriadas y con niñ@s aún en proceso de aprendizaje de las primeras letras”*. Igual de significativas resultan afirmaciones como que *“en las facultades de formación de profesoras no se enseña a producir conocimiento y sí a enseñar”*. En sus comentarios, las profesoras aluden a una formación (la suya y, por tanto, la que continúan reproduciendo) *“bancaria”* y no *“transformadora”*, como diría Freire (1983a, 1984 y 1985).

Se percibe, por las respuestas, las dificultades de las profesoras y la repetición de posturas convencionales. Se observa además, desde el proceso formativo de las profesoras (y en las posteriores capacitaciones que reciben de la Secretaría de Educación del municipio), la tendencia para una educación convencional y dominada (como no podía dejar de ser) por la cultura predominante de la caña de azúcar...

Una herramienta que utilizamos mucho durante el proyecto desarrollado en el Asentamiento, fue el *mutirão*. Trabajar juntos; comer juntos; socializar opiniones, conocimientos, dudas y éxitos, fue uno de los puntos más significativos. Es el aula de clases en otra dimensión, es donde diferentes se encuentran, comparten y construyen

lo trazado de sus vidas, entendiendo inclusive que éstas extrapolan los límites de la sombra que los abriga. Es ahí donde convergen de un lado, el universo vocabular y sus significados y, del otro, el universo productivo. Es ahí donde “las palabras quedan fecundadas” por la fuerza de representar un conocimiento de los presentes, que acontece durante el debate. Es además en este espacio, no sólo de trabajo físico sino también de reflexión, donde se va ampliando la autonomía y se fortalece la solidaridad, ¿será que podríamos hablar de una educación agroecológica?

En la escuela, según las profesoras que participaron en éste ejercicio de investigación-acción, se trabaja como espacio pedagógico “*solamente el aula de clases*”, aunque, por otro lado, las mismas profesoras afirman que “*la escuela estimula reflexiones sobre la vida rural en el asentamiento*”. Sin embargo, durante los talleres de reflexión, cuando discutíamos este asunto de la educación en el asentamiento y el tipo de reflexiones que se realizaban, una de las profesoras dice que “*la educación debería ser diferenciada. Debería aprovechar los elementos del ambiente para mostrar. Usar el río, los árboles, etc., como elementos pedagógicos*”. Mientras tanto, ni se utiliza ni se busca en el ambiente éste tipo de interacciones, en el mismo sentido, otra profesora afirma que “*la agricultura no genera perspectiva de mejoría*”.

Los agricultores son más incisivos en éste aspecto, al afirmar que “*las profesoras sólo enseñan lo que existe en la ciudad*” y, más aún, cuestionan el hecho que, desconociendo la vida del asentamiento, ¿cómo podrían enseñar y reflexionar sobre su realidad? Lo que es muy evidente es que las respuestas de las profesoras y de los agricultores se dan muy por encima sobre lo deseable, de lo que se quiere.

Cuando se busca profundizar y verificar cómo es efectivamente la práctica, nos encontramos con la siguiente afirmación de una profesora cuando se refiere a la capacitación y su actuación junto a la escuela: “*la capacitación de las profesoras debería ser contextualizada en la realidad del campo. Con calendario escolar adecuado al calendario agrícola. Varias profesoras que viven en los ingenios, durante el período lluvioso quedan aisladas porque existe una gran dificultad de acceso en el invierno.*”

*Existe poco apoyo de la Secretaría para comprar semillas, construir cercas, la Prefectura primero atiende la ciudad y después las escuelas rurales. La merienda va primero para las escuelas en la ciudad y, después, es que va para el campo...”*

De esta forma, las actividades desarrolladas en nuestro proyecto educativo son diferentes a las de la escuela. Se trata de un proceso dinámico donde se trabaja a partir de la realidad para comprenderla, develarla, modificarla y no cómo convencionalmente trabaja la escuela, buscando repetir conceptos y teorías generales para explicar (cuando se intenta) la realidad donde se vive y trabaja. Muchas veces inclusive, como queda claro en las diversas argumentaciones, trabajando en la dirección de descalificar (aun cuando sea indirecta y no intencionalmente, aunque sí por no comprenderla) la vida en el campo.

Después de siete años de iniciado el trabajo y para una efectiva evaluación<sup>120</sup>, existe la necesidad de un proceso específico destinado a éste fin, cosa que no se realizó. En la evaluación realizada al término del proyecto, al final de la alfabetización, los resultados se mostraban alentadores, la interrogante ahora es: ¿se mantienen?<sup>121</sup>

¿La formación profesional motivó el cambio de actitudes y comportamientos en relación con la naturaleza? La respuesta es sí. Hoy, varias familias del asentamiento son referencias de una nueva agricultura en la Mata Sur de Pernambuco, están ofreciendo sus contribuciones a otras familias que buscan alternativas para la agricultura convencional, toda vez que ésta se muestra insustentable. Se puede hasta afirmar que una de las grandes dificultades de los asentamientos está en la forma de trabajar la

---

<sup>120</sup> La UFRPE mantuvo el proyecto de forma sistemática hasta inicio de 2002, aún cuando el convenio se había concluido en marzo de 2001, ¿Cómo permanecer trabajando sin recursos? La forma que se encontró fue la cooperación entre las diversas partes: las familias; el apoyo del Centro de Desarrollo Agroecológico Sabiá, aparcero de las primeras labores, principalmente en la formación profesional. La continuidad, sin embargo, no aconteció con la alfabetización, que se cerró al finalizar el convenio.

<sup>121</sup> En investigación directa, realizada en 2005, 83 por ciento de los asentados afirmaron saber escribir su nombre y sólo 17 por ciento dijeron que no sabían escribirlo. No obstante, este resultado no indica que el proceso de alfabetización desarrollado en 2000 haya contribuido para esta situación, primero, porque no se tienen datos de la situación inicial y, luego, porque posteriormente ocurrieron varios cursos más de alfabetización en el asentamiento.

tierra, lo cual nos remite al tipo de educación a través de la asistencia técnica que se ofrece y al sistema de crédito que, entre otros, configuran una forma de hacer agricultura altamente dependiente de insumos externos y que no han conseguido mejorar los ingresos y las condiciones de vida de los asentados. Lo que es peor, menos aún de los no asentados.<sup>122</sup>

Ahora, se registra un gran vacío de nuestra experiencia: el no involucramiento de la escuela del asentamiento y de sus profesoras. Se pensaba esta articulación en el proyecto para un segundo momento, no obstante, la no continuidad del trabajo inicial interrumpió dicha intención. Hoy, analizando la experiencia, se percibe que la escuela podría haber garantizado la continuidad, e incluso, habiéndose involucrado y trabajado desde el inicio, podría también haber sido beneficiada y contribuido en la construcción del conocimiento. Pero, ello implicaría una aceptación de la Prefectura (lo que por las dificultades de reunirse con el Secretario, la forma y el ritmo del trabajo adoptado por la Prefectura, entre otros) prácticamente dificulta e incluso inviabiliza éste tipo de articulación y de trabajo conjunto. Una lección más a aprender..., mientras tanto, existen diferencias significativas, sea en la perspectiva metodológica, sea en los contenidos, sea en la concepción que separa la escuela del proyecto que se desarrolló.

No obstante, en la presente investigación se observa que no siempre la escuela contribuye efectivamente para el desarrollo del Asentamiento. Esto es reconocido por las profesoras participantes de la investigación, afirman categóricamente que “*no contribuye*”, o “*contribuye más o menos*”. Resulta evidente que ésta contribución *más o menos* se puede entender, como afirman l@s asentad@s, que es un avance saber leer y escribir. Aun cuando las profesoras reconozcan que “*participan de capacitaciones y entrenamientos*”, sin embargo, éstas no se relacionan con la realidad de la escuela del campo.

---

<sup>122</sup> Gliessman (2001: 48) señala una reducción significativa de la renta de los agricultores en el mundo, en 1910, de cada 100 dólares pagados por el consumidor, 40 por ciento iban para el agricultor, mientras que en 1999 dicha proporción se sitúa en torno apenas del 9 por ciento.

Los currículos y contenidos de las escuelas no son adecuados a la realidad de los asentamientos, como reconocen las propias profesoras entrevistadas. Aun cuando la mayoría de las escuelas tenga proyectos político-pedagógicos, éstos son para todas las escuelas del municipio, la única distinción es que existen dos modelos de proyectos, uno para el campo y otro para la ciudad, ambos diseñados por la Secretaría de Educación del municipio.

El campo no es uniforme. Una escuela en una hacienda privada, cuyo dueño controla todo, es bastante diferente de una escuela de Asentamiento, donde los campesinos están construyendo con sus luchas, sus identidades y sus autonomías. Estas diferencias deberían contemplarse en los proyectos político-pedagógicos, al final, su elaboración fue única y exclusivamente a cargo de los gestores y no como se había recomendado, una construcción de un proyecto que involucrara a todos los profesores. Parece más que su elaboración fue para responder a determinadas exigencias burocráticas, así, se percibe un “conflicto/desvinculación” entre las políticas de educación del municipio y las profesoras, que puede entenderse a partir de lo que nos contaba una de ellas: *“¿Cuándo se capacitan la Secretaría, los gestores, las autoridades? ¿Por qué se capacita sólo a las profesoras y no también a los gestores? Eso crea irregularidades y los gestores no entienden muchas veces lo que las profesoras están reivindicando o solicitando”*.

Otro aspecto que sugiere la falta de atención a las necesidades del Asentamiento, se relaciona con el calendario escolar, el mismo que para las escuelas urbanas, lo que provoca en el medio rural (en determinadas épocas, sobre todo durante los tiempos de cosecha) la ausencia de alumnos en las escuelas. Tales ausencias se explican por la necesidad de ayudar en la agricultura. Así, las profesoras entrevistadas afirman la no existencia de un calendario escolar que atienda las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas, mientras que otras profesoras entrevistadas considera que *“más o menos se atiende”* a dichas fases. Ahora, no habiendo adecuación al calendario escolar, ¿Cómo puede contribuir la escuela para el Asentamiento y cómo puede adecuarse a su realidad?

Incluso existiendo por parte de la legislación esta posibilidad, no se trabaja tal adecuación a la situación de los Asentamientos. Existe una realidad concreta y en construcción, a partir del acceso de las familias a un pedazo de tierra en el Asentamiento. Acceder a tierra, posibilitó algunas modificaciones, entre ellas la posibilidad de acceso a políticas gubernamentales, como el crédito, financiamiento para viviendas y escuela en el propio Asentamiento. Sin embargo, consta que la escuela no avanza para responder a una nueva perspectiva, esto es muy claro cuando en los talleres, las profesoras de áreas de Asentamiento y de Ingenios, nos comparten las mismas dificultades y apuntan una homogeneidad en el tratamiento de los contenidos y metodologías, que, en su mayoría, provienen de las orientaciones de la Secretaría de Educación del municipio.

Las escuelas rurales se tratan de una misma manera, sean o no de Asentamiento, de esta manera, los conflictos son mayores porque, una escuela en un Ingenio (que enseña a los hijos de los trabajadores), éstos continúan como asalariados de la caña de azúcar, mientras que en los Asentamientos, las familias son “propietarias” de la tierra que trabajan. Teóricamente están en la misma posición en que está el dueño del Ingenio, lo que significa otras actitudes y diferentes escenarios. Para la escuela todo es igual, aún cuando la mayoría de las profesoras indiquen que “*conocen a los padres de los alumnos*” y que hay una “*participación de la comunidad en la gestión de la escuela*”.

Resultan evidentes los desafíos para la construcción de alternativas por una escuela que responda a los intereses de aquellos que recién han tenido acceso a la tierra y, con ello, transformaron sus vidas. La escuela precisa responder a su nueva realidad y adoptar una relación más cercana con las familias que trabajan la tierra, principalmente aquellas que utilizan como principio de trabajo con la tierra una relación más ecológica, a través de sistemas agroforestales.

Esta posibilidad de consolidar la transformación no puede prescindir de la escuela. Aún cuando ella continúe ausente de este esfuerzo, atiende cuando enseña a leer y escribir,

eso, para los agricultores es mucho, pero resulta muy poco para los ciudadanos que se están construyendo. La escuela situada en áreas de Asentamiento debería acompañar la edificación de esta nueva realidad, que surge mediante el acceso a la tierra, y asumir de forma clara su compromiso con otra sociedad más justa y más solidaria, como aquella explicitada tímidamente (y aún en construcción) en el Asentamiento.

Resulta de gran significancia lo que comenta una profesora participante de un proceso de transición de una agricultura convencional para una de base ecológica. Vale destacar que su participación no se dio como profesora y sí como parte de la familia: *“Nosotros quemábamos, tumbábamos árboles y después cambió completamente nuestra manera de trabajar con la adopción de un sistema agroforestal. Después de eso veo el mundo de manera diferente...”*

Así, cambió también la forma de trabajar los contenidos en el aula de clase, pero, además, nos lanza una interrogante *“¿Cómo se puede modificar los contenidos si no [se] cambia la forma de producir? En Serrinha hay escuelas en áreas particulares y otras son de la Prefectura. Mi suegro fue muy criticado porque trabajaba diferente, con muchas plantas, sin abonos químicos... la práctica es de mayor provecho, el campo tiene muchas informaciones que se pueden trabajar en el aula de clases... en Serrinha, en la parcela, la práctica es lo concreto que define comportamientos, actitudes, que conforma una conciencia y estimula innovaciones y, todo eso, se fortaleció a partir de los cambios de la forma de trabajar la tierra”.*

“Las posibilidades de modificar la producción y la tecnología hacia unas semejantes a los sistemas naturales son revolucionarias” (Orr, 2006: 10). Además, reflexiones como la que nos traía la profesora del párrafo anterior nos permite también la posibilidad de que podamos preocuparnos sobre “la necesidad de repensar la estrecha relación entre exclusión social y degradación ambiental” (Duailibi, 2006: 21).

¿Será que una nueva racionalidad educacional está en construcción y aún no percibimos sus contornos? ¿Será que la crisis ambiental (que puede ser también dicha,

la “crisis educacional”) nos estimula a buscar una educación agroecológica? ¿Será que continuamos estimulando la ruptura y no la articulación en los procesos educativos?

Nuevamente acudimos a las reflexiones a que Orr (2006) nos incita: “toda educación es educación ambiental [...] con la cual, por inclusión o exclusión, enseñamos a los jóvenes que somos parte integral (o separada) del mundo natural” (Orr, 2006: 11). En este sentido, cuando hacíamos la pregunta a las profesoras de si recibían capacitación en educación ambiental, 42 por ciento de ellas respondió que sí, 19 por ciento señalaron que no y el restante 39 por ciento dijo que “más o menos”. Ahora, resulta indispensable revisar a qué educación ambiental se refieren.

Nuevamente vienen los elementos urbanos como la “*recolección de basura*” y algunos trabajos específicos para el día del árbol o del indio, del medio ambiente o del agua. Cuestiones puntuales, mientras, los trabajos de la agricultura, de la producción de alimentos e incluso de la comercialización, pareciera que no forman parte de la pauta de discusiones sobre la educación ambiental.

Esta afirmación se fundamenta en la respuesta de una profesora en talleres realizados cuando explican las actividades de educación ambiental desarrolladas y cita: “*las experiencias con frijol; conservar los espacios limpios [colocar la basura en los botes de basura]; reciclaje de papel; huertos comunitarios; dulces de cascara de banana; botellas de plástico transformadas en cestas, juguetes, etc.; trabajos con arcilla para hacer objetos de arte...*”

Hay un imaginario construido a partir de la cultura de caña de azúcar. Las profesoras, en sus trabajos, reproducen en sus cotidianos lo que hay en sus imaginarios. Según Latouche (2009), los propios educadores deben desintoxicarse, ellos mismos, para poder transmitir unas enseñanzas no tóxicas. Fue así que con los cambios de la forma de producir en la familia de una profesora, cambió su forma de pensar y de enseñar.

Una educación agroecológica tiene otros referenciales simbólicos, debe preparar para la vida. Existe otra lógica donde la reproducción y la soberanía alimentaria son aspectos fundamentales; una nueva relación con el medio ambiente es una exigencia y; la relación con el otro, con todos los otros incluso los demás seres vivos, es un principio. ¿Cómo avanzar y cómo nos involucraremos en esta construcción de una educación agroecológica? ¿Cómo reconstruir una andadura de construcción del conocimiento campesino y cómo dialogar con él? ¿Será posible un paradigma agroecológico sin una educación agroecológica? ¿Qué tanto queremos avanzar en esa dirección?

## 9.2 Preparar para la vida

La investigación desarrollada genera algunas pistas. El punto de partida es la comprensión de la realidad campesina (desde los propios campesinos, en su complejidad y diversidad) y, por tanto, de cuál es la escuela que se aspira para campesin@s. Cuando buscamos junto a l@s asentad@s qué significa “ser campesin@”, las respuestas convergen para *“quien vive en el campo”, “aquél que siembra, cultiva y vive de la tierra”*. No obstante hay un acotamiento, es una exigencia *“vivir con dignidad”*, lo que implica: *“vivir en el campo con salud, felicidad y unión”, “tener un mundo mejor y mucha paz”, “tener una casa buena”, “una vida mejor”*...

Las respuestas señalan que la escuela debería tener una función más inclusiva que el simple hecho de “enseñar a leer y escribir”. Precisa preparar para la vida, como dice un asentado: *“trabajar la parte de la educación, pero no sólo eso, trabajar también en la preparación de una calidad de vida mejor”*.

Es justo en esa perspectiva nuestro planteamiento de que, la escuela debe tratar y preparar para la vida, tanto en sus aspectos simbólicos como en los prácticos. En esta línea, el agroecosistema se constituye en la unidad de análisis y referencial, en sus diversas dimensiones y relaciones (tanto sociales y productivas como históricas). La escuela debe trabajar en la construcción y reconstrucción de la historia del

Asentamiento, a través de la recuperación de la memoria de sus andaduras; deben ser conocidos sus recursos naturales, sus formas de organización y sus relaciones institucionales.

El agroecosistema (Gliessman, 2001: 61-80) constituye la principal sala de clases a ser trabajada en el proceso educativo. Obsérvese que no se defiende una posición de aislamiento ni de exclusividad de actividades rurales, y sí una estrategia de entender lo global a partir de lo local. Así, es necesario también discutir la distribución/arquitectura del asentamiento, ¿dónde se localizan los centros comunitarios?, ¿cómo y dónde serán organizadas y construidas las viviendas?, ¿cómo y dónde serán construidos los espacios públicos (para diversión, deportes, parques, etc.) es decir, espacios para la vida social y cultural?<sup>123</sup>

Siendo el agroecosistema la sala de clases, la responsabilidad con la educación es de tod@s. La escuela debe incluir a los diferentes actores (padres y madres de familia, técnic@s, profesoras, etc.) o, mejor dicho, a los diferentes educadores(as) presentes en el Asentamiento. Para eso, es importante destacar “tres características que un cuadro formador debe tener: buena capacidad teórica, capacidad pedagógica y, vinculación con la práctica de la organización” (Bogo, 2003: 184).

Se modificó la estructura física de la tierra (basada en el latifundio), ahora, parte de él se consiguió desmembrar y se tiene un Asentamiento con 132 familias. El desafío es la construcción de un proceso de desarrollo que contribuya para la mejoría de la calidad de vida de estas familias, lo que implica un desafío de pensar diferente, construir y consolidar otros referenciales iniciados durante las fases de ocupación de las tierras y del acampamiento.

---

<sup>123</sup> Lopes (2002) hace una vigorosa reflexión sobre la implantación de asentamientos, teniendo como referencia la geografía a ser construida. Profundiza la idea de una “concepción de otra ciudad” donde las prioridades sean de “encuentro y sociabilidad diferenciada”. Señala, “cuando el Movimiento se prescribe como sujeto colectivo a partir del individuo que produce vida y no exclusivamente mercancías [...], emerge la posibilidad de un proyecto de construcción de cultura. Salta a la vista los contenidos de la escuela [...], llama la atención la demanda de los asentados por espacios para teatro, música y danza. Tal vez sea ahí el campo de la orden contra-hegemónica y efectivamente emancipadora” (Lopes, 2002: 35).

Fue a través de la acción colectiva y política que se alcanzaron victorias, como el acceso a la tierra. La dimensión de lo colectivo, de lo público, se contrapone a aquella visión individual. Los proyectos están en disputa, la conquista de la tierra se vislumbra como camino para reafirmar la actual u otro tipo de sociedad y de desarrollo.

Cambiar esa dirección es la expectativa del Asentamiento. La escuela va a estar en el centro del debate y tiende a reafirmar el modelo de sociedad existente. La revolución va a estar en el proyecto de desarrollo y en las nuevas relaciones productivas y sociales que se establecerán en el Asentamiento. Existiendo estas transformaciones en el proyecto de desarrollo, la escuela puede acompañarlo o también resistirse a él.

El desafío es establecer una transición en la educación. Desde una escuela convencional, para una agroecológica; desde una educación estructurada en disciplinas, para una educación por proyecto, que incorpore la interdisciplinariedad y dialogo de saberes; desde una educación que usa saberes externos para conformar y explicar la realidad, a aquella que partiendo de la realidad, revela, explica y construye conocimientos y dialoga con otros saberes; desde una educación centrada en el profesor que transmite informaciones para “generar” conocimiento, para una donde el profesor es un mediador de procesos y donde los alumnos encuentran sentido en lo que aprenden durante el proceso de producción, de levantar dudas, de observar, investigar y crear relaciones que incentiven nuevas búsquedas, descubrimientos, comprensiones y re-construcciones de conocimiento.

La cultura de la caña constituye el contexto en el cual se desarrolló este proyecto, y es en ese escenario también donde se implantó un proyecto educativo, buscando transformar dicha cultura hegemónica de la caña, para hacerla parte de una diversidad mayor... Uno de los primeros cambios ocurrió con el acceso a la tierra de est@s campesin@s, ahora, el desafío es buscar otra lógica de desarrollo y, en esa línea, la escuela tiene un papel fundamental. Formar en una praxis, lo que implicaría tiempos de

aprendizaje en la escuela y tiempos de investigación, observación, trabajo y reaprendizajes en el campo.

En el proceso educativo buscamos apoyo en Paulo Freire. El desafío es comprender la crítica que hace en “¿Comunicación o extensión?”, donde informa que para áreas de asentamiento la difusión no es un instrumento adecuado y sugiere una perspectiva dialéctica, por lo tanto, dialógica, en el proceso educativo (Freire, 1983b). Sin embargo, se observa un aspecto poco destacado<sup>124</sup>, Freire (1983) está discutiendo una educación en un área del Asentamiento, espacio donde ocurrió una ruptura estructural.

Aun considerando que el todo no se modifica, sí ocurren modificaciones sustantivas en la dimensión micro. Es decir, como nos señala Saviani (2005), se crea “una nueva situación”, y la experiencia se desarrolla en un contexto donde ocurre una alteración estructural, en un área donde se llevó a cabo la Reforma Agraria. Proceso que posibilita la democratización de la tierra y viabiliza además el acceso a ésta de los hombres y, por tanto, la alternativa de producir convivir y vivir.

También, Freire (1996) nos recuerda que la educación debe tener un compromiso con la autonomía, y que enseñar es una especificidad humana. Además, defiende este mismo autor, “una educación que posibilite al hombre la discusión seria de sus problemáticas. De su inserción en esas problemáticas” (Freire, 1974: 89). En el caso del Asentamiento y sujetos que hoy nos ocupan en la presente tesis, la problemática del azúcar, de una sociedad que excluye, de una nueva realidad en el Asentamiento (al conseguir la desapropiación primero del latifundio y, luego, la pose de una parte de tierra), de un nuevo compromiso de construcción de una propuesta de inclusión y de

---

<sup>124</sup> En Paulo Freire se encuentra explicitada la defensa de una democratización de las oportunidades. En éste libro específico al que hacemos referencia (¿Comunicación o extensión?), Paulo Freire (1983) trata y analiza la educación en un contexto de Reforma Agraria. Es decir, una educación libertadora significa y exige alteraciones estructurales, libertando los medios de producción y creando a través de las luchas, que es en sí, pedagógica, oportunidades de acceso para el trabajador o sea libertad. En la dirección económica se tiene también como trabajo referencial a Amartya Sen cuando afirma: “el punto de partida es identificar la libertad como el principal objetivo de desarrollo, el alcance de las medidas políticas depende de establecer los encadenamientos empíricos que tornan coherentes y convincentes el punto de vista de la libertad como perspectiva orientadora del proceso de desarrollo” (Sen, 2000: 10).

reafirmación en todos los momentos de su acción como una práctica de libertad, de autonomía, de transformaciones de actitudes y de comportamiento en la búsqueda de una sociedad más justa.

Una escuela que busque la utopía, sin por ello perder su relación intrínseca con la realidad y su proyecto de desarrollo. Para eso, la escuela precisa contribuir para la “decodificación que es análisis y, consecuentemente, reconstrucción de situaciones vividas: reflejo, reflexión y abertura de posibilidades concretas de ultra-pasaje” (Freire, 1983: 5). Comprender la cultura de la caña constituye el primer paso para superarla, para crear otra, para superar una situación y partir para la construcción de alternativas concretas, reivindicando derechos, sin embargo, sin esperar por “ayudas”.

La lucha y movilización social son caminos donde ocurre el proceso de educación. La lucha es, al mismo tiempo, acción y capacitación. La tierra es fruto de una primera conquista ciudadana, de lucha y, como consecuencia, se recrea una nueva realidad. Otros desafíos aparecen y exigen nuevas luchas, nuevas soluciones y nuevos ejercicios de ciudadanía, nueva “educación”. Otras capacidades son exigidas, en la perspectiva productiva, organizacional, de articulación, así como la vivienda, la electricidad, la salud, la escuela, entre otras. En esta perspectiva, la educación puede ser revolucionaria porque estimula un proceso de autonomía y de libertad.

Un proceso de libertad es aquél construido por los actores sociales en la lucha y movimentación social, pero ¿cuál es la metodología? Enfocar en la tierra como objeto, tener un proyecto de vida, es decir, una pedagogía. Una pedagogía donde “el análisis de lo ambiental ha reclamado una visión sistémica y un pensamiento holístico para lograr la reconstitución de una realidad total” (Leff, 2000: 27). Una pedagogía del proyecto se fundamenta en palabras clave o en temas generadores. Es a partir de éstas que el proceso se desarrolla, articulando, construyendo, explicando el todo a través de las partes. Así, cuando identificásemos las “palabras clave” en el universo vocabular<sup>125</sup>,

---

<sup>125</sup> Illich (2008) hace una discusión profunda sobre las palabras y sus diversos significados. Dice, “el examen de las lenguas modernas revela que la utilización de las palabras clave es poderosa y

éstas, necesariamente traerían otros (nuevos o no) significados. Entonces, es fundamental comprender en qué contexto se da la identificación de la palabra y qué significado asume en la reproducción de la unidad familiar en este Asentamiento de Serrinha.

Esta andadura en la alfabetización es una exigencia que surge desde el inicio y se amplía con la posesión de la tierra. Cuando el agricultor va a escribir su nombre en el papel que le otorga la posesión de su tierra, o el acceso a un crédito bancario, se exige que por lo menos sepa escribir su nombre. Aquella educación para cortar caña que sólo exige la fuerza física deja de existir, se presentan nuevas relaciones y, así como la vida, lo cotidiano refuerza la motivación para el aprendizaje y ésta al mismo tiempo responde a las exigencias del día a día.

Ahora tienen un espacio donde viven junto con sus familias y donde sus hij@s precisan estudiar y recibir “educación”. Así el Asentamiento se convierte en una especie de “territorio donde se construye una identidad en la cual se enlazan lo real, lo imaginario y lo simbólico. [Donde] el ser cultural elabora su identidad construyendo un territorio y haciendo de él su morada” (Leff, 2006: 158).

¿Cómo el acceso a la tierra puede contribuir (de manera efectiva) para mejorar la vida de la familia?<sup>126</sup> La cuestión es, partiendo del acceso a la tierra (dígase del “pasaje”, después de muchas luchas) cómo contribuir para que ésta responda efectivamente en la mejoría de la calidad de vida de estas personas y, así, no represente una frustración.

---

persuasiva. Algunas son etimológicamente antiguas, pero han adquirido un sentido nuevo, que no tiene relación con el anterior. Tal es el caso de “familia”, “hombre”, “trabajo”, entre otras. Otras se acuñaron recientemente, aunque al principio sólo para uso especializado. Se fueron deslizando en el habla cotidiana y asumieron vastas connotaciones: “rol”, “sexo”, “energía”, “producción”, “desarrollo”, “consumidor”, para dar ejemplos que todos conocemos. Estas palabras clave asumen la apariencia del sentido común en los idiomas de la era industrial. Toda lengua moderna posee las suyas, que dan a cada sociedad su óptica única de la realidad social e ideológica del mundo contemporáneo” (Illich, 2008: 186). Destaca así que, el estudio de las “palabras clave” exige cierta comparación entre las lenguas. Desde esta perspectiva, se debe tener cautela con las “palabras clave” de los campesinos cuando son analizadas por nosotros, inmersos y originarios de una sociedad industrial y urbana.

<sup>126</sup> En el capítulo dos, mientras analizábamos la educación brasileira, cabe resaltar el “ruralismo pedagógico” que durante el período 1920-1930 ocurre en Brasil, teniendo entre sus motivaciones la “fijación del hombre en el campo” buscando de esa manera disminuir el éxodo rural.

Porque, si, efectivamente, la tierra y el trabajo a desarrollarse en ella no contribuyen para ampliar las oportunidades de reproducción de la familia, ¿Cuál es el sentido de la lucha por la tierra?<sup>127</sup> ¿La caña contribuye a mejorar tales condiciones de reproducción? Esta es otra discusión importante que, sin embargo, continúa pendiente para futuros estudios.

Durante los trabajos de campo se buscó identificar frustraciones con el Asentamiento y con las condiciones de trabajo, de producción y de vida. Algunos argumentos son significativos y específicos del Asentamiento de Serrinha, como es el caso de un intento de desalojo de los campesinos después de estar en sus tierras. No obstante, la principal decepción apuntada en los trabajos de campo es que *“ya trabajábamos desde hace muchos años en la agricultura y, hasta ahora, no tenemos condiciones de asegurar decentemente la familia”* con ingresos provenientes de la producción agrícola. Otros reclaman que *“el trabajo es difícil”*, así como la gran distancia que existe del Asentamiento a la ciudad y *“la mala calidad del acceso [caminos] al Asentamiento”*. Existe, sin embargo, un dato muy concreto que se relaciona con la capacidad de uso de la tierra, reclaman que *“no consiguen una buena producción de banana, de mandioca”, etc.* Por otro lado, expresan también su insatisfacción con la *“falta de políticas públicas que efectivamente contribuyan para el desarrollo del Asentamiento”*. Muchos reclaman de *“la tierra pobre, de poca producción”*.

En realidad, existe un elemento muy fuerte que es la tierra, así como su uso intensivo con un cultivo único, la caña de azúcar, que generó un proceso de degradación en los recursos naturales y con eso existe la necesidad de un proceso de regeneración del suelo, mediante el uso de técnicas adecuadas y fuera del conocimiento de la mayoría de los campesinos. Para eso, resulta fundamental el desarrollo de programas educativos para generar otras competencias.

---

<sup>127</sup> No estamos queriendo simplificar el proceso político, social y económico de la lucha por la tierra, reduciéndola apenas a una instancia de sobrevivencia. Sólo queremos resaltar que, para alimentar la propia lucha existe la necesidad de respuestas concretas en la alimentación, en la salud, en las condiciones de vivienda, entre otras, para que también se dé y fortalezca el sentido de la lucha por la tierra.

Así, la agroecología pasa a ser un proceso de resignificación de las relaciones de los hombres y mujeres con la naturaleza. La agroecología no es una propuesta de agricultura, es mucho más que eso, es un campo de conocimiento, por lo tanto, resulta preciso que la educación desarrollada esté centrada en la vida de las personas y, consecuentemente, en una nueva cosmovisión y una racionalidad ambiental, que regenere nuevos saberes.

Para casi todas las personas, las cuestiones de lo local resultan fundamentales para sus vidas. Para l@s campesin@s, resulta vital lo que acontezca en el ambiente donde viven, su Asentamiento es un “sitio de deseos, demandas y reclamos de la población para reconstruir sus modos de vida y reconfigurar sus identidades a través de sus formas culturales de reapropiación de la naturaleza” (Leff, 2006: 157).

El Asentamiento configura un tipo de suelo, disponibilidad o no de agua, proximidad o no de centros comerciales, etc.,... establece desafíos en sus modos de trabajar.<sup>128</sup> Así, configura lo concreto, donde se busca actuar y reproducir socialmente su fuerza de trabajo, donde se busca sobrevivir/vivir con dignidad.

En este espacio también se desarrolla una nueva racionalidad ambiental (Leff, 2006),<sup>129</sup> construida y desarrollada por hombres y mujeres específicos, por lo tanto, una racionalidad ambiental propia, que se configura en la elaboración de estrategias específicas de desarrollo para aquel grupo y para aquel ambiente. Al mismo tiempo, genera saberes y conocimientos adecuados para éste ambiente, por lo tanto, es intrínseca la relación orgánica del campesinado con la naturaleza, el ambiente, lo local,

---

<sup>128</sup> Boff (1993) señala que Marx percibió que “en cada sociedad entran en acción, de forma siempre articulada, tres fuerzas fundamentales [dialéctica, tal vez sería mejor dicho, donde cada fuerza exige, presupone e involucra a la otra]: la económica, responsable de la producción y reproducción de la vida material; la política, que incorpora las formas como distribuimos el poder y organizamos las relaciones sociales, especialmente lo relacionado con los bienes necesarios para la vida humana y; la simbólica, que comprende las maneras de significar el mundo mediante símbolos, ideas, religiones, místicas y valores” (Boff, 1993: 116).

<sup>129</sup> En “Racionalidad ambiental”, Leff (2006) reconoce una crisis civilizatoria y de la racionalidad de la modernidad. Entiende que la racionalidad ambiental se forja en una ética de la otredad, en un dialogo de saberes y en una política de la diferencia que va más allá de toda ontología y de toda epistemología que pretenden conocer y englobar el mundo, controlar la naturaleza y sujetar a los mundos de vida.

la ecología. Por eso, la agroecología reconoce de forma radical al campesinado, además, en el campo se entiende que no existen posibilidades de existencia de la agroecología al margen del campesinado.

Existe, por lo tanto, un tiempo para consolidar nuevos aprendizajes que surgen continuamente, en función de la nueva situación provocada por su conquista de tierra. Nuevas competencias se les exigen y, con ello van generando nuevas competencias que a su vez generan otras más... Como forma de vida, esta nueva agricultura “considera tales especificidades en lo que respecta a los mecanismos de reposición de los materiales utilizados y a los procesos de reproducción social y ecológica, ya que tanto la naturaleza como la sociedad están vinculadas a una ‘cosmovisión’ que explica tanto el manejo de los recursos naturales como su economía moral. Por el contrario, la agricultura como negocio opera sin tener en cuenta los ciclos de reproducción de los agroecosistemas, partiendo del supuesto de que la ciencia puede resolver tales problemas” (Guzmán Casado, *et al*, 2000: 36). En la comprensión de Norgaard (1989), generando un proceso co-evolutivo, mediante la co-producción que, según Ploeg (2008), se considera uno de los elementos más importantes en la concepción del campesinado, sobre todo por “las interacciones y transformaciones constantes entre hombre y naturaleza viva” (Ploeg, 2008: 40).

¿Cuál ha sido el papel de la escuela en este caminar? ¿Cómo puede la escuela contribuir en esta reconversión? ¿Cómo se puede trabajar una transición de una educación convencional hacia una educación agroecológica? Sin una educación comprometida que ayude al campesino a reencontrar/construir su identidad, resulta difícil la viabilización del Asentamiento. Para que se haga efectiva la viabilización del Asentamiento, las familias que están asentadas necesitan de una reconversión, de ideas, de prácticas, de posicionamiento y de comprensión del mundo. Para que se viabilice la transición para una mejor condición de vida, en aquél espacio y en aquellas condiciones, con aquellas personas, existe un desafío que se materializa al implantar un proceso educativo del que la escuela puede (o no) formar parte.

En esta perspectiva, para que efectivamente ocurra la transición hacia la agroecología se necesita de educación. Esta debería, de manera general, buscar la recuperación de gran parte del conocimiento campesino, reconociéndolo como una forma distinta de la convencional. Donde la búsqueda por insumos modernos y la productividad lleva cada vez más la ampliación de la sustitución de conocimientos e insumos locales por aquellos externos/importados, que generan la dependencia gradual. No obstante, lo que ocurre es que al ofrecerse asistencia técnica y la escuela para este Asentamiento, éstas, “reafirman un proyecto antiguo, de subordinación al capital y, lo que es más grave, descalifican el saber del trabajador, minimizándolo o no reconociendo su historia de resistencia y de luchas” (Tavares de Lima y Carneiro, 2006: 97). En realidad, en esta etapa de implantación del Asentamiento, se materializa concretamente el embate histórico que se verifica en todo el mundo, donde el campesinado tiene su organización, economía y cultura, mientras que el capital financiero posee otras completamente distintas.

Para esta caminata compleja, multidimensional, que implica diversos campos de conocimiento, se adopta la terminología de transición agroecológica. Una transición que depende fundamentalmente de lo simbólico, de las decisiones que se toman, que reflejan una cosmovisión que se tiene del mundo, cuya síntesis es como se planea, trabaja e implanta el diseño de cada unidad productiva (y de vida) que compone el Asentamiento..., de una nueva racionalidad ambiental (al decir de Enrique Leff).

Ésta ocurre y evoluciona mediante procesos educativos. “Las transformaciones del conocimiento inducidos por el saber ambiental tiene, pues, efectos epistemológicos (transformaciones en los objetos de conocimiento), teóricos (transformaciones en los paradigmas de conocimiento) y metodológicos (interdisciplinariedad, sistemas complejos, etc.). El ambiente se constituye en campo de externalidades y complementariedad de las ciencias” (Leff, 2001: 159). La transición educacional agroecológica fundamentada en una nueva racionalidad ambiental es un campo abierto para nuevas investigaciones en la materia.

## Bibliografía referenciada

- Abromovay, Ricardo (1998). *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Hucitec. 2ª Edição. Campinas/São Paulo, Brasil.
- Acanda, Jorge Luis (2006). *Sociedade civil e hegemonia*. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil.
- Acuña, Cristobal (1994). *Novo descobrimento do grande rio das amazonas*. Agir (1ª Edição 1641). Rio de Janeiro, Brasil.
- Adu Schwade, Mauricio (2007). *Estudo sobre a dinâmica econômica dos agricultores da REATA*. Relatório para GTZ/IDAM. Manaus, Brasil.
- Alavi, Hamza y Theodor Shanin (1988). “La cuestión agraria: el discurso marxista de Kaustsky”, en *Revista Agricultura y Sociedad*. Nº 47. Madrid, España.
- Altieri, Miguel (2000). *Agroecologia. A dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Ed.Universitaria/UFRGS. Porto Alegre. Brasil.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Edición Fundamento. Madrid, España.
- Ammann, Safira Bezerra (1985). *Ideologia do desenvolvimento de comunidades no Brasil*. Cortez Editora. 5ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Andrade, Márcia Regina & Maria Clara Di Pierro (2004). “A construção de uma política de educação na reforma agrária”, en Márcia Regina Andrade et al (orgs.). *A Educação na reforma agrária em perspectiva. Uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária*. PRONERA. Brasília, Brasil. Pp.19-35.
- Andrade, Márcia Regina & Maria Clara Di Pierro (2004). “As aprendizagens e os desafios na implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, en Márcia Regina Andrade, et al (org.). *A Educação na reforma agrária em perspectiva. Uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária*. PRONERA. Brasília. DF. Pp.37-57.

- Araújo, Cristina (2002). *A escola nova em Pernambuco. Educação e modernidade*. Prefeitura do Recife. Fundação de Cultura da Cidade do Recife. Coleção Capibaribe. Vol.1. Recife, Brasil.
- Argumedo, Alcira (2006). *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional. 6ª reimpresión de la 1ª edición. Buenos Aires, Argentina.
- Arraes, Miguel (1964). *Palavras de Arraes*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Brasil.
- Arroyo, Miguel G. (2004). “Por um tratamento público da educação do campo”, em Mônica C. Molina, et al. (orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção por uma educação no Campo. Nº 5. NEAD-MDA-MST-CNBB-UNICEF-UNESCO. Brasília, Brasil.
- Assumpção, Leilah Landim (1978). *A cooperativa do trabalhador. Organização camponesa*. Tesis de maestría en Antropologia Social. Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Azevedo, Fernando Antonio (1982). *As ligas Camponesas*. Paz e Terra. Coleção Estudos do Nordeste. Rio de Janeiro, Brasil.
- Barrio, Angel B. Espina (2005). *Manual de antropologia cultural*. Massagana. Recife, Brasil.
- Barroca, Antonio Valentim da Silva (1978). *Trabalhos do Congresso Agrícola do Recife, outubro de 1878, Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco*. Edição facsimilar comemorativa do primeiro centenário 1878-1978, publicado pela Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco. Brasil. Pp.161-195.
- Barros, Adirson de (1965). *Ascensão e queda de Miguel Arraes*. Editora Equador. 1ª edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Barroso, Oswald (2005). *A arte e a cultura na construção da reforma agrária*. INCRA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Fortaleza-Ceará, Brasil.
- Bastos, Elide Rugai (2001). “Casa Grande & Senzala”, em Lourenço Dantas Mota (Org.) *Introdução ao Brasil. Um banquete no trópico*. SENAC. 3ª Edição. São Paulo, Brasil. Pp.216-233.

- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós. Barcelona, España.
- Benjamin, César et. al. (1998). *A opção brasileira*. Editora Contraponto. Rio de Janeiro, Brasil.
- Boeira, Daniel Alves (2006). "O mundo infanto-juvenil e as relações de gênero: olhares ampliados", ponencia presentada en el *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos*. 28-30 de agosto de 2006. Universidade Federal de Santa Catarina. Consultado en línea: [www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/D/Daniel Alves Boeira 08.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/D/Daniel%20Alves%20Boeira%2008.pdf)
- Bof, Alvana Maria -Org.- (2006). *A educação no Brasil rural*. INEP. Ministério da Educação. Brasília, Brasil.
- Boff, Leonardo (1993). *Ecologia, mundialização, espiritualidade. A emergência de um novo paradigma*. Ática. São Paulo, Brasil.
- Bogo, Ademar (2003). *Arquitetos de sonhos*. Expressão Popular. São Paulo, Brasil.
- Bogo, Ademar (2008). *Identidade e luta de clases*. Expressão Popular. São Paulo. Brasil.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2001). *México Profundo. Una civilización negada*. Lecturas Mexicanas, Cuarta serie. Edición CONACULTA. México.
- Bottomore, Tom -ed.- (1988). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Jorge Zahar Ltda. Rio de Janeiro, Brasil.
- Bové, José y Francois Dufour (2001). *El Mundo no es una mercancía. Los agricultores contra la comida basura. Conversaciones con Gilles Luneau*. Icaría & Antrazyt. Análisis Contemporáneo. Barcelona, España.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1986). *Identidade & etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*. Editora Brasiliense. São Paulo, Brasil.
- Brayner, Flávio Henrique Albert (1989). *Partido Comunista em Pernambuco*. Massangana, FUNDAJ. Recife, Brasil.
- Buarque de Holanda, Sergio (1978). *Raízes do Brasil*. 12ª Edição. José Olympio. Rio de Janeiro, Brasil.
- Cabral, Pedro Eugenio T. (1987). "Tempo de morada: a constituição do mercado de trabalho semi-assalariado na lavoura canavieira Pernambucana", en Yony

- Sampaio (Org.) *Nordeste Rural: a transição para o capitalismo*. UFPE. Recife, Brasil. Pp.17-56.
- Calazans, Maria Julieta Costa (1993). "Para compreender a educação do estado no meio rural: Traços de uma trajetória", en Jacques Therrien y Maria Nobre Damasceno (Coord.) *Educação e escola no campo*. Papirus. Campinas. São Paulo, Brasil. Pp.15-40.
- Caldart, Roseli Salete (1997). *Educação em movimento. Formação de educadores e educadores no MST*. Editora vozes. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil.
- Caldart, Roseli Salete (2004). *Pedagogia do movimento sem terra*. Editora Expressão Popular. São Paulo, Brasil.
- Candido, Antonio (2001). *Os parceiros do rio Bonito. Um estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. Editora duas cidades. Coleção Espírito crítico. São Paulo, Brasil.
- Caporal, Francisco R. & José Antonio Costabeber (2004). *Agroecologia e extensão rural. Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. MDA/SAF/DATER-IICA. Brasília, Brasil.
- Caporal, Francisco Roberto & José Antonio Costabeber (2007). *Agroecologia: Alguns conceitos e princípios*. MDA/SAF/DATER-IICA. Brasília, Brasil.
- Carneiro, Edílson (2001). "Singularidades dos quilombos", en Clóvis Moura (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Editora UFAL. Maceió, Brasil. Pp.11-16.
- Carneiro, Edilson. (2005). *Antologia do Negro Brasileiro*. Agir. Rio de Janeiro, Brasil.
- Casado Guzmán, Gloria; et al. -coords.- (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Mundi-Prensa. España.
- Casado Guzmán, Gloria; Manuel González de Molina y Eduardo Sevilla (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Mundi-Prensa. Madrid, España.
- Castells, Manuel (1999). *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 2*. Paz e Terra. São Paulo, Brasil.
- Castoriadis, Cornelius (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.

- Castro, Josué de (1965). *Sete palmos de terra e um caixão. Ensaio sobre o nordeste uma área explosiva*. Brasiliense. São Paulo, Brasil.
- Cayeros López, Laura (2010). "Migración de saberes. Ires y venires de la producción de tabaco en Nayarit", en Eduardo Meza y Lourdes Pacheco (Coords.). *De aquí, de allá. Migración y desarrollo local*. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- Chacon, Vamireh (1989). *A luz do Norte. O nordeste na história das idéias do Brasil*. Massagana/FUNDAJ. Recife, Brasil.
- Charle, Christophe & Jacques Verger (1996). *História das Universidades*. UNESP. São Paulo, Brasil.
- Charnela, Janet M. (1987). "Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukâno)", en Darcy Ribeiro (Ed.). *Suma etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians, Vol. 1– Etnobiologia, Coordenada por Berta Ribeiro. Vozes. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.151-158.
- Chayanov, Alexander (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Chevitarese, André -org.- (2002). *O campesinato na história*. Relume Dumará. FAPERJ. Rio de Janeiro, Brasil.
- Congresso Agrícola do Recife (1978). Edição facsimiliar reproduzida do original publicado em 1879 pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco. CEPA/PE: Recife, Brasil. Pp.439-442.
- CONTAG (1981). *As lutas camponesas no Brasil 1980*. Marco Zero. Rio de Janeiro, Brasil.
- Cooper, John M. (1987). "Estimulantes e narcóticos", en Darcy Ribeiro (Ed.). *Suma etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South. Vozes. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.101-118.
- Correia de Andrade, Manuel (1980). *A terra e o homem no Nordeste*. Brasiliense Livraria Editora Ciências Humanas. 4ª edição (1ª edição em 1963). São Paulo, Brasil.
- Correia de Andrade, Manuel (1986). *Lutas camponesas no nordeste*. Editora Atica. Serie Princípios. São Paulo, Brasil.

- Correia de Andrade, Manuel (1989). *História das Usinas de Açúcar de Pernambuco*. Editora Massangana/FUNDAJ. Recife, Brasil.
- Correia de Andrade, Manuel (1991). *Abolição e Reforma Agrária*. Editora Atica. Série Princípios. 2ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Correia de Andrade, Manuel -Org.- (1989). *Movimentos populares no Nordeste no Período Regencial*. Massangana/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Brasil.
- Costa Gomes, João Carlos (2005). “Bases epistemológicas da agroecologia”, em Adriana Maria de Aquino y Renato Linhares de Assis (Eds.). *Agroecologia. Princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável*. Embrapa Informações Tecnológicas. Brasília, Brasil. Pp.71-98.
- Costa, Maria Aída B.; Vera Jaccoud & Beatriz Costa (1986). *MEB: Uma história de muitos*. Cadernos de educação Popular, nº 10. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Demo, Pedro (1980). “Educação rural: sua sintonia com o desenvolvimento”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N 146, V. 63, Jan/abr. INEP. Brasília, Brasil. Pp.289-298.
- Duailibi, Mirian (2006). “Prefácio à edição brasileira”, em Michael K. Stone y Zenobia Barlow (Orgs.). *Alfabetização ecológica. A educação das crianças para um mundo sustentável*. Editora Cultrix. São Paulo, Brasil. Pp.17-22.
- Engels, Friedrich (2005). *A origem da família, da propriedade e do Estado*. Editora Bertrand Brasil. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Fausto, Boris (2006). *Historia concisa do Brasil*. Editora Universidade de São Paulo. 2ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Fernandes Callou, Ângelo Brás (2006). *Extensão Rural. Polissemia e Memória*. Edição Bagaço. Recife, Brasil.
- Fernandes, Bernardo Maçano -Org.- (2008). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária*. Expressão Popular. Coleção Grupos de Trabalho. São Paulo, Brasil.
- Fernandes, Bernardo Maçano; et al -Org.- (2009a). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas. O camponês como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. Vol. 1*. UNESP / NEAD. Brasil.

- Fernandes, Bernardo Mançano; *et al* -Org.- (2009b). *Lutas camponesas contemporâneas: a diversidade das formas das lutas no campo. Vol. II*. UNESP / NEAD. Brasil.
- Flamarion Cardoso, Ciro –org.- (1988). *Escravidão e abolição no Brasil. Novas perspectivas*. Jorge Zahar editor. Rio de Janeiro, Brasil.
- Florençano, José Carlos Simões & Maria José Milharezi Abud (2002). “Histórico das profissões de engenheiro, arquiteto e agrônomo no Brasil”, en *Revista Ciências Exatas*. Universidade de Taubaté. V.5-8. Brasil.Pp.97-105. En línea: [www.agri.unitau.br/exatas/ojs/include/getdoc.pdf](http://www.agri.unitau.br/exatas/ojs/include/getdoc.pdf)
- Freire, Paulo (1974). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra. 4ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freire, Paulo (1983a). *Extensão ou Comunicação?* Paz e Terra. 8ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freire, Paulo (1983b). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. 13ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ediciones Siglo XXI. Madrid, España.
- Freire, Paulo (1985). *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra. 10ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freyre, Gilberto (1967). *Nordeste*. Livraria José Olympio Editora. 4ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Furtado, Celso (1980). *Formação econômica do Brasil*. Nacional. 17ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Garcia Ferrando, Manuel; *et. al.* (1992). *El análisis de la realidad social*. Edición Alianza universidad. Madrid, España.
- Garcia-Junior, Afrânio Raul (1989). *O sul: O caminho do roçado. Estratégia de reprodução camponesa e transformação social*. Universidade de Brasília, MCT, CNPq. Brasil.
- Garrido Peña, Francisco (2007). “Sobre la epistemología ecológica”, en Francisco Garrido, *et al* (eds.). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Icaria Editorial. Barcelona, España. Pp.31-53.

- Garrido Peña, Francisco –coord.- (1993). *Introducción a la Ecología Política*. Ecorama. Granada, España.
- Gauer, Ruth M. C. (2004). “O pensamento iluminista português e a influência na intelectualidade brasileira”, em Maria Stephanou y M<sup>a</sup> Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol I. Séculos XVI-XVIII*. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.146-157.
- Giménez, Eric Holt (2008). *Campesino a campesino. Voces de Latinoamérica. Movimiento de campesino a campesino para la Agricultura Sustentable*. SIMAS. Manágua, Nicaragua.
- Gliessman, Stephen (2001). *Agroecología. Procesos ecológicos em agricultura sustentável*. Editora Universitaria/UFRGS. 2<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre, Brasil.
- Gomes, Flávio dos Santos (2005). *A hidra e os pântanos. Mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)*. UNESP. Polis. São Paulo, Brasil.
- Guimarães, Alberto P. (1989). *Quatro séculos de latifúndio*. Editora Paz e Terra. 6<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A. 10<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro. Brasil.
- Harnecker, Marta (2002). *Sin Tierra. Construyendo movimiento social*. Siglo XXI. Madrid, España.
- Heredia, Beatriz M. Alásia de (1979). *A morada da vida*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Hoornaert, Eduardo (1994). *A igreja no Brasil-colônia (1550-1800)*. Coleção Tudo é história nº 45. Brasiliense. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo, Brasil.
- Ianni, Octavio (1987). *Raças e classes sociais no Brasil*. Brasiliense. São Paulo, Brasil.
- Illich, Ivan (2006). *Obras reunidas 1. Revisión de Valentina Borremans y Javier Sicília*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Illich, Ivan (1975). *La convivencialidad*. Barral Editores, Biblioteca de Respuestas. Barcelona, España.
- Illich, Iván (2008). *Obras reunidas II*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Julião, Francisco (1962). *Que são as Ligas Camponesas?* Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Brasil.
- Julião, Francisco (2009). *Cambão. A face oculta do Brasil*. Bagaço. Recife, Brasil.
- Kautsky, Karl (1980). *A questão agrária*. Proposta Editorial. São Paulo, Brasil.
- Kerr, Warwick E. (1987). "Agricultura e seleção genéticas de plantas", em Darcy Ribeiro (Ed.). *Suma etnológica brasileira. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Volume I: Etnobiologia*. Coordenada por Berta Ribeiro. Editora Vozes. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.159-172.
- Kolling, Edgar Jorge, et al (2002). *Educação no campo: Identidade e políticas públicas*. Universidade de Brasília. Nº4. 2ª Edição. Brasília, Brasil.
- Kolling, Edgar Jorge, et al (1999). *Por uma educação básica no campo. Memória*. Editora Universidade de Brasília. Nº 1. 3ª Edição. Brasília, Brasil.
- Kuitenbrouwer, Joost (1987). *Génesis y dinámica psicosocial de la acumulación en Occidente, y sus implicancias para la justicia social y los derechos humanos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Santiago de Chile, Chile.
- Las Casas, Bartolomé de (2003). *Brevísima relación de la destrucción de las indias*. Ediciones Cátedra. Letras Hispánicas. 13ª Edición. Madrid, Espanha.
- Latouche, Serge (2009). *Pequeno tratado do decrescimento sereno*. Martins Fontes. São Paulo, Brasil.
- Leff, Enrique (2001a). *Ecología y capital*. Siglo Veintiuno Editores. 4ª Edición. México.
- Leff, Enrique (2001a). *Ecología y capital*. Siglo XXI editores. 4ª Edición. México.
- Leff, Enrique (2001b). *Saber Ambiental*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Leff, Enrique (2002). *Epistemologia ambiental*. Cortez Editora. São Paulo, Brasil.
- Leff, Enrique (2004). *Aventuras da epistemologia ambiental. Da articulação das ciências ao dialogo de saberes*. Editora Garamond. Série Idéias sustentáveis. Rio de Janeiro, Brasil.
- Leff, Enrique (2006). *Racionalidade ambiental: A reapropriação social da natureza*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Brasil.
- Leff, Enrique -Coord.- (2000). *La Complejidad ambiental*. Siglo XXI editores. México.
- Leite de Lopes, José Sergio (1976). *O vapor do diabo. O trabalho dos operários do açúcar*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.

- Leite, Glacyra Lazzari (1988). *Pernambuco 1817. Estrutura e comportamentos sociais*. Massangana. Recife, Brasil.
- Leite, Sérgio Celani (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. Editora Cortez. Questões de nossa Época. São Paulo, Brasil.
- Lenin, Vladimir Ilich (1985). *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. Tradução e apresentação de José Paulo Netto; revisão, com base no original russo, de Paulo Bezerra. 2ª Edição. Editora Nova Cultural. Coleção os economistas. São Paulo, Brasil.
- Letizía, Marie-Eve (2002). “O zoofornismo dos heróis de cultura indígena como veículo dos ensinamentos éticos junto aos índios do rio Madeira, no Amazonas”, em *Leituras da Amazônia. Revista Internacional de Arte e Cultura*. Universidade Federal do Amazonas e Universidade Stendhal-Grenoble . Ano II, Nº 2 (Jan-Dez 2000). Manaus:, Brasil. Pp.109-132.
- Lévi-Strauss, Claude (1987). “O uso das plantas silvestres da América do sul tropical”, em Darcy Ribeiro (Ed.). *Suma etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Volume I: Etnobiologia. Coordenada por Berta Ribeiro. Editora Vozes. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.29-57.
- Lombardi, José Claudinei & Dermeval Saviani -orgs.- (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Histedbr. São Paulo, Brasil.
- Lopes, João Marcos de Almeida (2002). “O dorso da Cidade: os sem terra e a concepção de uma outra cidade”, em Boaventura Souza Santos (Org.). *Produzir para Viver. Os caminhos da produção não capitalista*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Brasil.
- Lousa da Fonseca, Maria Teresa (1985). *A Extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. Edições Loyola. Coleção Educação Popular. São Paulo, Brasil.
- Malassis, Louis (1979). “Educação e desenvolvimento rural”, em Tamaz Szmrecsányi y Oriowaldo Queda (orgs.). *Vida rural e mudança social*. Companhia Editora Nacional. 3ª edição. São Paulo, Brasil. Pp.80-93.
- Manfredi, Silvia Maria (2002). *Educação profissional no Brasil*. Cortez Editora. São Paulo, Brasil.

- Marcondes, Sandra (2005). *Brasil, amor à primeira vista! Viagem ambiental no Brasil do século XVI ao XXI*. Editora Petrópolis. São Paulo, Brasil.
- Mariategui, José Carlos (2004). *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. Alfa-Omega. 2ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Mariátegui, José Carlos (2005). *Do sonho às coisas: retratos subversivos*. Editora Boitempo. São Paulo, Brasil.
- Martinez Alier, Joan (1999). *Introducción a la economía ecológica*. Cuadernos de Medio Ambiente. Rubens. Barcelona, España.
- Martins de Carvalho, Horácio (2005). *O campesinato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Martins, José Souza (1978). *Sobre o modo capitalista de pensar*. Editora Hucitec. Coleção ciências sociais. São Paulo, Brasil.
- Martins, José Souza (1978). *Sobre o modo capitalista de pensar*. Hucitec. Coleção ciências sociais. São Paulo, Brasil.
- Martins, José Souza -org.- (1986). *Introdução crítica à sociologia rural*. Editora hucitec. 2ª edição. São Paulo, Brasil.
- Mello, Evaldo Cabral de (2004). *A outra independência. O federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. Editora 34. São Paulo, Brasil.
- Melo Neto, João Cabral (s.f). *Morte e vida de severina. Auto de natal pernambucano*. <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/joao-cabral-de-melo-neto/morte-e-vida-severina.php> consultado el 08 de Julio de 2008.
- Melo, Mário Lacerda de (1975). *O açúcar e o homem. Problemas sociais e econômicos do nordeste canavieiro*. Edições IJNPS. Série Estudos e Pesquisas Nº 4. Recife, Brasil.
- Mendonça, Sonia Regina (1997). *O ruralismo brasileiro*. Hucitec. Série Estudos rurais. São Paulo, Brasil.
- Mendonça, Sonia Regina (2005). “Educação, poder e política no Brasil: O ensino agrônomo entre 1930 e 1961”, en *Revista Ciências e Letras*, nº 37. Porto Alegre, Brasil. Pp.179-204.
- Mészáros, István (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo. São Paulo, Brasil.

- Mészáros, István (2009). *Para Além do capital*. 3ª reimpresão. Boitempo. São Paulo, Brasil.
- Mindlin, Betty (1999). *Terra Grávida*. Editora Rosa dos Tempos. Rio de Janeiro, Brasil.
- Mintz, Sidney W. (2003). *O poder amargo do açúcar. Produtores escravizados, consumidores proletarizados*. Organização e tradução de Christine Rufino Dabat. Editora Universitária da UFPE. Recife, Brasil.
- Molina, Mônica C. & Sonia M. S. Jesus -orgs.- (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção por uma educação no Campo. Nº 5. NEAD-MDA-MST-CNBB-UNICEF-UNESCO. Brasília, Brasil.
- Molina, Mônica Castagna -org.- (2006). *Educação do campo e pesquisa. Questões para reflexão*. NEAD-MDA. Brasília, Brasil.
- Monteiro, Mario Ypiranga (2001). *Iurupuri e seus princípios. Ciclo de lendas e mitos iuruparienses*. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Brasil.
- Morais, Clodomir Santos (2003). *Dicionário de reforma agrária América Latina*. IATTERMUND-Edufro. Porto Velho, Brasil.
- Morais, Clodomir Santos de (1997). *História das ligas camponesas do Brasil*. IATTERMUND. Brasília, Brasil.
- Morin, Edgar (2000). "Identidad nacional y ciudadanía", en Pedro Gómez García - coord.-. *Las ilusiones de la identidad*. Frónesis. Cátedra. Universitat de València. Madrid, España. Pp.17-26.
- Moura, Clóvis (2000). *Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos. Da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST*. Editora Expressão Popular. São Paulo, Brasil.
- Moura, Clóvis (2001). "A quilombagem como expressão de protesto radical", en Clóvis Moura -Org.-. *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. UFAL. Maceió, Brasil. Pp.103-115.
- Muniz Tavares (1969). *História da revolução de Pernambuco de 1817*. Governo do Estado. Casa Civil de Pernambuco. Recife, Brasil.
- Nagle, Jorge (1997). "A educação na primeira república", en Boris Fausto (Org.). *O Brasil republicano. Tomo III. Sociedade e instituições (1889-1930)*. Coleção

- História Geral da Civilização Brasileira. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.259-291.
- Naredo, José Manuel (2003). *La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*. Siglo XXI editores. 3ª edición actualizada. Madrid, España.
- Nazareth Wanderley, Maria (1978). *Capital e propriedade fundiária: suas articulações na economia açucareira de Pernambuco*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Neves, Delma Pessanha & Maria Aparecida Moraes Silva- orgs.- (2008). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: Formas tuteladas de condição camponesa*. Editora Unesp/NEAD/MDA. Vol I. São Paulo. Brasília, Brasil.
- Neves, Delma Pessanha -Org.- (2009). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: Formas dirigidas de constituição do campesinato*. Editora Unesp/NEAD/MDA. Vol II. São Paulo, Brasil.
- Norgaard, Richard (1989). "A base epistemológica da Agroecologia", en Miguel Angel Altieri (coord.). *Agroecología: as bases científicas da agricultura alternativa*. Editora PTA/FASE. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.43-46.
- Noronha, Olinda Maria (1986). *De camponesa a "madame". Trabalho feminino e as relações de saber no meio rural*. Edições Loyola. Coleção Educação Popular. Nº4. São Paulo, Brasil.
- Oliveira, Francisco (2001). "Celso Furtado, Formação Econômica do Brasil", en Lourenço Dantas Mota (Org.). *Introdução ao Brasil. Um banquete no trópico 1*. Senac. São Paulo, Brasil. Pp.315-333.
- Oliveira, Milton Ramon Pires (2003). *Formar cidadãos úteis: Os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república*. Editora universitária São Francisco. Bragança Paulista. São Paulo, Brasil.
- Pereira Queiroz, Maria Izaura (1960). "Désorganisation des petites communes brésilliennes", en *Cahiers Internationaux de Sociologia*, vol XXVIII, 7ª année, Paris, Francia.
- Pereira Queiroz, Maria Izaura (1963). "Uma categoria rural esquecida", en *Revista Brasiliense*. Num. 45. São Paulo, Brasil.

- Péret, Benjamin (2002). *O quilombo dos Palmares*. Editora da UFRGS. Porto Alegre, Brasil.
- Perruci, Gadiel (1978a). *A república das usinas. Um estudo da história social e econômica do nordeste: 1889-1930*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Perruci, Gadiel (1978b). “O Canto do cisne dos barões do açúcar (um Congresso de classe)”, em *Congresso Agrícola do Recife (1978)*. Edição facsimiliar reproduzida do original publicado em 1879 pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco. CEPA/PE: Recife, Brasil.
- Piletti, Nelson y Claudino Piletti (2003). *Historia da educação*. Ática. 7ª Edição, 4ª Impressão. São Paulo, Brasil.
- Pinto, José Marcelino de Rezende, *et al* (2006). “O desafio da educação do campo”, em Alvana Maria Bof (Org.). *A educação no Brasil rural*. INEP. Ministério da Educação. Brasília, Brasil.
- Pinton, Florence y Laure Emperaire (2004). “Agrobiodiversidade e agricultura tradicional na Amazônia: que perspectivas?”, em Doris Sayago, Jean-François Tourrand y Marcel Bursztyn (Orgs.). *Amazônia: cenas e cenários*. UNB. Brasília, Brasil. Pp.73-100.
- Ploeg, Jan Douwe van Der (2008). *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Editora da UFRGS. Porto Alegre, Brasil.
- Porro, Antonio (1995). *O povo das águas. Ensaio de etno-história amazônica*. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Posey Darrell A. (1987). “Introdução. Etnobiologia: teoria e prática”, em Darcy Ribeiro (Ed.). *Suma etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Volume I: Etnobiologia. Coordenada por Berta Ribeiro. Vozes. 2ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.15-25.
- Prado Junior, Caio (2006). *Formação do Brasil contemporâneo*. Brasiliense. 8ª Reimpresão da 23ª edição. São Paulo, Brasil.
- Queiroz, Maria Isaura Pereira (2003). *O messianismo no Brasil e no Mundo*. Alfa-Omega. 3ª edição. São Paulo, Brasil.

- Rahnema, Majid (1997). "Pobreza", en G. Sachs (ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento del poder*. Pratec. Lima, Perú. Pp.251-276.
- Remmers, Gaston. (2000). "El desarrollo endógeno en zonas rurales: acertando en un blanco móvil", en Gloria Casado Guzmán, Manuel González de Molina y Eduardo Sevilla (coords.). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Mundi-Prensa. España. Pp.411-429.
- Ribeiro, Berta (2001). *O índio na história do Brasil*. Editora Global. 9ª Edição. São Paulo, Brasil.
- Ribeiro, Berta G. (2000). *O índio na cultura brasileira*. Editora Revan. 3ª edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ribeiro, Darcy (1986). *América Latina. A pátria grande*. Guanabara Dois. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ribeiro, Darcy (1995). *O povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo, Brasil.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (2006). *História da educação no Brasil (1939/1973)*. Vozes. 30ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Rugai Bastos, Elide (1984). *As ligas camponesas*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Salustiano da Silva, Dimas (2001). "Constituição e diferença étnica: o problema jurídico das comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil contemporâneo", en Clóvis Moura (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. UFAL. Maceió, Brasil. Pp.351-366.
- Salvador, Vicente (1982). *História do Brasil. 1500-1627*. Itatiaia. Edusp. Série Reconquista do Brasil, nº 49. São Paulo, Brasil.
- Sánchez de Puerta, Fernando (1996). *Extensión Agraria y desarrollo rural*. MAPA-Secretaria General Técnica. Madrid, España.
- Santiago, Vandecck (2001). *Francisco Julião: luta, paixão e morte de um agitador*. Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco Perfil Parlamentar século XX, Vol. 8. Recife, Brasil.
- Santos, Boaventura de Souza -Org.- (2005). *As Vozes do mundo*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Brasil.

- Santos, Boaventura Souza (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Editora Graal. 4ª edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Santos, Boaventura Souza (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez Editora. 5ª edição. São Paulo, Brasil.
- Santos, Paulo (2006). *A noiva da revolução. O romance da República de 1817*. Editora Comunigraf. Recife, Brasil.
- Saviani, Dermeval (2004). "Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil", en Maria Stephanou y Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.121-130.
- Schmidt, Carlos Borges (1976). *Técnicas agrícolas primitivas e tradicionais*. Editora Conselho Federal de Cultura e Departamento de Assuntos Culturais. Rio de Janeiro, Brasil.
- Schueler, Alexandra Frota Martinez (2000). "A "infância desamparada" no asilo agrícola de Santa Izabel instrução rural e infantil (1880-1886)", en *Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP*. USP. Brasília, Brasil. Pp.119-133.
- Schupp, Ambrósio (2004). *Os muckers. Episódio histórico ocorrido nas colônias alemães do Rio Grande do Sul*. Senado Federal. Nº 32. Brasília, Brasil.
- Schwarcz, Lilia Moritz (1993). *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. Companhia das Letras. São Paulo, Brasil.
- Sen, Amartya (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. Editora Companhia das Letras. São Paulo, Brasil.
- Sevilla Guzmán, Eduardo (2000). "Extensão rural inicia transição ecológica", en *Revista Agroecología e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Emater. Brasil.
- Sevilla Guzmán, Eduardo (2006a). *Desde el pensamiento social agrario*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba. Instituto de sociología y Estudios Campesinos. Universidad Córdoba. España.
- Sevilla Guzmán, Eduardo (2006b). *De la sociología rural a la agroecología*. Icaria Editorial. Perspectivas agroecológicas. Barcelona, España.

- Sevilla Guzmán, Eduardo y Manuel González de Molina (2005). *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. Expressão Popular. Via Campesina do Brasil. Brasília, Brasil.
- Sigaud, Lygia (1979). *Os clandestinos e os direitos. Estudo sobre trabalhadores da cana de açúcar de Pernambuco*. Livraria duas cidades. São Paulo, Brasil.
- Sigaud, Lygia (1980). *Greve nos engenhos*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Soares, Edla; et al -cords.- (2009). *A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco*. UFPE. Recife, Brasil.
- Soares, Leôncio y Ana Maria de Oliveira Galvão (2005). “Uma história da alfabetização de adultos no Brasil”, en Maria Stephanou y Maria H. Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.257-277.
- Soares, Suely Galli (2000). *Arquitetura da identidade. Sobre educação, ensino e aprendizagem*. Cortez. Coleção Questões da nossa época. Nº 76. São Paulo, Brasil.
- Souza, Jessé (2009). *A ralé brasileira. Quem é e como vive*. UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais, Brasil.
- Souza, João Francisco (1987). *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da educação brasileira*. Cortes e Autores Associados. São Paulo, Brasil.
- Souza, João Francisco -org.- (2006). *Investigación acción participativa: ¿¿Qué??*. Bagaço. NUPEP/UFPE. Recife, Brasil.
- Souza, Maria Antonia de (2006). *Educação do campo. Propostas e práticas do MST*. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil.
- Staden, Hans (2006). *Viagem ao Brasil*. Martin Claret. Coleção a Obra Prima de Cada Autor. São Paulo, Brasil.
- Stédile, João Pedro y Bernardo Mançano Fernandes (1999). *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, Brasil.
- Szmrecsányi, Tamaz y Oriowaldo Queda -orgs.- (1979). *Vida rural e mudança social*. Companhia Editora Nacional. 3ª edição. São Paulo, Brasil.

- Tambara, Elomar (2005). "Educação e positivismo no Brasil", em Maria Stephanou y M<sup>a</sup> Helena Camara Bastos (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol.II – Século XIX*. Vozes. Rio de Janeiro, Brasil. Pp.166-178.
- Taunay, Carlos Augusto (2001). *Manual do Agricultor Brasileiro*. Editora Companhia das Letras. São Paulo, Brasil.
- Tavares de Lima, Jorge Roberto (2001). *Relatório final do Pronera encaminhado pela UFRPE/FADURPE ao INCRA*. Mimeo. Recife, Brasil.
- Tavares de Lima, Jorge Roberto y Ladjane Ramos –orgs.- (2006). *Rede de Agricultores Tradicionais*. Bagaço. Recife, Brasil.
- Tavares de Lima, Jorge Roberto y Sonia Quintela Carneiro (2006). "Desenvolvendo o local com Severinos e Quitérias", em Maria Salett Tauk Santos y Ângelo Brás Fernandes Callou (coords.). *Associativismo e desenvolvimento local*. Edições Bagaço. Recife, Brasil. Pp.87-110.
- Tavares de Lima, Jorge Roberto, et al (2006). "Agrofloresta e reforma agrária. A experiência do assentamento de Serrinha", em Marcos Bezerra Figueiredo y Jorge Roberto Tavares de Lima (Orgs.). *Agroecologia. Conceitos e experiências*. Bagaço. Série Educação e Economia Solidária. Recife, Brasil. Pp.215-228.
- Tavares de Lima, Jorge Roberto. (2006). "Agroecologia. Cada caso, um caso", em Emanuel Gomes de Moura y Alana das Chagas Ferreira Aguiar (Orgs.). *O desenvolvimento rural como forma de ampliação dos direitos no campo: Princípios e tecnologias*. Editora UEMA. Série Agroecologia, UEMA, Volume II. São Luiz, Brasil. Pp.15-26.
- Tavares de Miranda, Maria do Carmo (1978). *Educação no Brasil. (Esboço de Estudo Histórico)*. UFPE. 3<sup>a</sup> Edição. Recife, Brasil.
- Tavares, Carlos Alberto (1980). "Educação agrícola em escolas rurais", em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 146, V. 63, Jan/abr. INEP. Brasília, Brasil. Pp.349-356.
- Tavares, Carlos Alberto (2005). "A formação de professores agrícolas na Universidade Federal Rural de Pernambuco: histórico, realidade e perspectivas", em *Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica*. Universitária da UFRPE. Volume 2. Recife, Brasil. Pp.32-41.

- Tavares, Carlos Alberto (2006). "A ciência agrônômica na escola rural", en Romero Marinho de Moura et all (Eds.-). *Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica*. Imprensa Universitária da UFRPE. Volume 3. Recife, Brasil. Pp.45–52.
- Teles, José (2004). *Um movimento amado e odiado. Série na trilha do golpe. Jornal do Commercio*. Caderno c, fls 6. De 02/02/2004. Recife, Brasil.
- Toledo, Victor M. (1991). *El juego de la supervivencia. Un manual para la investigación etnoecologica en Latinoamerica*. CLADES. Berkeley, California.
- Toledo, Victor M. (1992). "La racionalidad ecológica de la producción campesina", en Eduardo Sevilla y Manuel González de Molina (eds.). *Ecología, campesinado e historia*. Ediciones de la Piqueta. Madrid, España.
- Toledo, Víctor M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. Universidad Iberoamericana- PNUMA. México.
- Vasconcelos Barros, Edgard (1994). *Princípios de Ciências Sociais para a Extensão Rural*. UFV. Minas Gerais, Brasil.
- Vechia, Ariclê (2005). "O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites", en Maria Stephanou y Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil. Vol. II – Século XIX*. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, Brasil.
- Veiga, José Eli da (2002). *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Autores Associados. Campinas. São Paulo, Brasil.
- Velho, Otávio Guilherme (1976). *Capitalismo autoritário e campesinato*. Editora Difel. São Paulo, Brasil.
- Vieira, Luiz de Goes (1988). *Extensão Rural. Origem, evolução, conceituação, filosofia e princípios*. Universitária da UFRPE. Recife, Brasil.
- Villas Boas, Orlando (2000). *A arte dos pajés. Impressão sobre o universo espiritual do índio xinguano*. Globo. São Paulo, Brasil.
- Vinhas, Maurício (1972). *Problemas Agrário-Camponeses do Brasil*. Civilização Brasileira. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- Weigel, Valéria Augusta de Medeiros (2000). *Escolas de branco em malokas de índio*. Editora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Brasil.

Wolf, Eric (1982). *Los Campesinos*. Editorial Labor. 3ª Edición. Barcelona, España.

Woortmann, Ellen F. y Klass Woortmann (1997). *O trabalho da terra. A lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Editora Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.

## Anexo 1.

### Guión de “questionário” aplicado a agricultores(as)

#### Questionário Agricultores(as)

1. Estado Civil: ( ) Casado; ( ) Solteiro; ( ) Vive Junto; ( ) Viúvo; ( ) Outros.
2. Sexo: ( ) Masculino; ( ) Feminino
3. Escolaridade:
  - ( ) Terminou o primeiro grau; ( ) Terminou o segundo grau; ( ) Nível superior;
  - ( ) Sabe assinar o nome; ( ) Não sabe assinar o nome.
4. Nasceu onde: \_\_\_\_\_
5. Idade: \_\_\_\_\_
6. Trabalhou em que antes do assentamento:
  - No campo: ( ) Corte da cana; ( ) roça; ( ) Trabalhador rural; ( ) com gado; ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
  - A terra era: ( ) Terra de outros; ( ) Terra própria; ( ) Em terra alugada: ( ) Em Terra da família; ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_.
  - Na cidade: ( ) Indústria; ( ) Cobrador de Ônibus; ( ) Construção civil; ( ) vendendo mangaio; ( ) Pintor: ( ) carpinteiro; ( ) ajudante de pedreiro; ( ) Pedreiro; ( ) Outros. Qual: \_\_\_\_\_
7. Trabalhou onde? ( ) Recife ( ); São Paulo ( ); Salvador ( ); Brasília ( ) Outro. Onde? \_\_\_\_\_
8. Participou do acampamento? ( ) Sim; ( ) Não.
9. Quanto tempo ficou acampado? \_\_\_\_\_
10. Qual é a sua religião: \_\_\_\_\_
11. Que é ser camponês?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. A luta pela terra é importante? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos; Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Todos os assentados são camponeses? ( ) Sim ( ) Não. Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Que quer para o futuro?

---



---



---

15. Qual é a frustração, decepção?

---



---

16. Quer que seu filho seja agricultor? ( ) Sim; ( ) Não.

17. A escola é importante? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

18. Você participa de reunião na escola? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) As vezes.

19. A escola ajuda a ser da terra, ser camponês, ser agricultor? ( ) Sim; ( ) Não.  
Por que ?

---

20. A professora entende a realidade do assentamento? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.  
Deveria entender? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

21. Seus filhos gostam de ir para a escola? ( ) Sim; ( ) Não. Por que?

---



---

22. Diga o que é bom na escola?

---



---

23. Diga o que é ruim na escola:

---



---

24. Você sabe o que seus filhos aprendem na escola ?  
( ) Sim; Não ( ); ( ) Mais ou menos.

25. Seus filhos usam o que aprendem na escola na parcela?  
( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

26. A escola vai melhorar a vida de seus filhos?  
( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos Por que ?

---



---

27. A escola ajuda a melhorar a vida no assentamento? Sim ( ); Não ( ) Como?

---



---

28. Sua vida melhorou depois que veio para o assentamento? Sim ( ); Não ( ); Mais ou menos ( ).

Data:  
Nome:

## Anexo 2.

### Guión de “questionário” aplicado a professoras

#### Entrevista com as professoras

1. Trabalha há quantos anos no assentamento? \_\_\_\_\_
2. Gosta do trabalho? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.
3. Conhece os pais dos alunos ? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou Menos.
4. A escola prepara para o mundo do trabalho? Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos ( )
5. A escola desenvolve atividades práticas com os alunos? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, quais?: \_\_\_\_\_
6. A escola é boa? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.
7. A escola contribui para o desenvolvimento do assentamento? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos  
Como: \_\_\_\_\_
8. A escola tem projeto político-pedagógico? ( ) Sim; ( ) Não.
9. Quem elaborou? ( ) Somente os professores; ( ) Professores e pais; ( ) Professoras, pais e alunos; ( ) Outros. Quem: \_\_\_\_\_
10. A escola contribui para construção de uma identidade camponesa?  
( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.
11. Você conhece os problemas do assentamento? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos. Pode indicar alguns?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. O currículo, os conteúdos e a metodologia são adequados à realidade do assentamento?  
( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.
13. Os conteúdos são adequados à natureza do trabalho no campo? ( ) Sim; ( ) Não.
14. A escola tem um calendário que atende as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou Menos.
15. As professoras recebem capacitações? ( ) Sim; ( ) Não.
16. A escola trabalha a história da luta pela terra? ( ) Sim; ( ) Não.
17. A escola estimula a curiosidade dos alunos? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.
18. A escola estimula reflexões sobre a vida rural no assentamento? ( ) Sim; ( ) Não

19. Os alunos devem trabalhar nas unidades produtivas da família? ( ) Sim; ( ) Não

Porque: \_\_\_\_\_

17. A escola: ( ) Ensina; ( ) Produz Conhecimento; ( ) Pesquisa; ( ) Forma.

18. O estatuto da criança e adolescente favorece a formação da criança para o mundo do trabalho? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

19. A escola tem merenda? ( ) Sim; ( ) Não.

20. A evasão escolar é grande? ( ) Sim; ( ) Não.

21. Os alunos estão motivados para freqüentar a escola? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

22. A educação ambiental é um tema transversal. Ele é trabalhado em todas as disciplinas? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

23. É importante trabalhar a temática da educação ambiental na escola de um assentamento? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

24. A educação ambiental está relacionada com processos produtivos no assentamento? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

25. As professoras receberam capacitação sobre o tema educação ambiental? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos

26. Você conhece as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

Se sim, Elas (as diretrizes) são aplicadas nesta escola? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

27. Você acha que o ensino na escola no campo deve ser igual o da cidade? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

Porque:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. O ensino contempla a diversidade do mundo rural nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos.

29. Há uma participação da comunidade na gestão da escola? ( ) Sim; ( ) Não.

30. A escola trabalha como espaço pedagógico somente a sala de aula? ( ) Sim; ( ) Não.

31. Há um direcionamento da escola em suas ações pedagógicas e formativas para um desenvolvimento sustentável? ( ) Sim; ( ) Não.

Data:

Nome:

### Anexo 3.

#### Talleres de socialización<sup>130</sup> con asentad@s y profesoras



<sup>130</sup> Tanto de diseño de cuestionarios como de su posterior aplicación y resultados.





## Anexo 4.

### Algunos datos sobre el Asentamiento de Serrinha

#### LEVANTAMENTO DA DOCUMENTAÇÃO SOBRE ASSENTAMENTO DE SERRINHA NO FUNTEPE

Ano	Documento	Aspectos destacados nos documentos
08/1991	Diário Oficial do Estado	Decreto Nº 15.163 de 09/08/1991 com a seguinte ementa: Declara de necessidade e utilidade pública e de interesse social, para fins de desapropriação, o imóvel Engenho Serrinha, localizado no município de Ribeirão, deste Estado de Pernambuco e dá outras providências.
11/1991	Relatório de vistoria pelos técnicos da Secretaria	Casas de Taipa, piso de barro, cobertura de telhas comum variando de 15 m <sup>2</sup> a 60 m <sup>2</sup> . Produção predominantemente de cana de açúcar.
03/1992	Mandado de imissão provisória de posse Fls 2, do documento da Procuradoria Geral do Estado	Em 17/03/1992, o juiz acatou proposta de desapropriação do Engenho Serrinha, realizado pelo Decreto 15.163, de 09/08/1991, do Governo do Estado, com 838,5 hectares. Sendo aceito um ajuste de contas entre o valor da terra e benfeitorias e dívidas da Usina Estreliana para com o Estado, ficando este ainda com a responsabilidade de fazer um depósito de vinte e nove milhões de cruzeiros. Mesmo reconhecendo que o valor das dívidas da Usina era maior que o valor das terras. No parecer do Juiz, item 3 diz “o bem objeto do decreto de desapropriatório destina-se a implantação pela Secretaria da Agricultura “de mini-fazendas experimentais, nas quais serão fundadas culturas de subsistências, em confronto à monocultura tradicional da região”, aproveitando-se para a instalação das mini-fazendas “tanto quanto for possível” das pessoas residentes na região do imóvel.
06/1992	Laudo de avaliação de terra nua. Técnicos da Secretaria	Total da área 838,5 há, potencial para irrigação baixa, chãs que representam 4,72% da área, com solos latossolos amarelo ou vermelho amarelo com textura argilosa. Nas encostas que corresponde a 93% do imóvel, solo podzólico vermelho-amarelo, latossolico vermelho amarelo. Nas várzeas que corresponde a 2,28% do imóvel, encontramos solos hidromorficos, predominando os gleissolos de textura argilosa.  O imóvel possui vários córregos e filetes que formam uma

		das sub-bacias do rio Amaraji. Consideração geral sobre a possível utilização dos solos: Nas chãs, (4,72%) cultivo de cara da costa, mandioca e outras. Nas várzeas (2,28%) cultivo de olerícolas com exceção de tomates, pimentão e cenoura. Nas encostas recomenda-se o cultivo de bananas com necessidade de conservação de solos, no tocante a erosão.
09/1992	Descrição do Título de Posse e Uso da terra, emitido pelo Governo do Estado e assinado pelo Estado e o Agricultor.	O Título de Posse e Uso, que é emitido pelo Governo do Estado, em favor do assentado, que é caracterizado através de nome, profissão, estado civil, Nº de documento de identificação, nacionalidade, data de nascimento, CPF, dados do imóvel, área objeto do título e cláusulas definidas como reguladoras. I – O outorgante (indicado no quadro 2) com fundamento na legislação própria (indicado no quadro 04) e tendo em vistas o que consta no respectivo processo administrativo (referido no quadro 01) concede ao Outorgando (qualificado no quadro 03) o presente título de posse e uso, mediante as seguintes condições: a) Residir e cultivar a área; b) comprometer-se a pagar as despesas relativas à demarcação, bem como quaisquer outras, decorrentes de eventuais benfeitorias exigidas com o concurso do poder público; c) acatar as determinações do Funtepe, relativas a programação da área. II – O outorgado deverá ser associado da Associação dos assentados do imóvel objeto deste título, a qual deverá ser criada no máximo decorrido 06 (seis) meses da titulação, devendo a mesma além de aprovada pelos parceiros, ter a aprovação do Conselho Superior do Funtepe. III – Nas associações não poderá intervir como associado, diretor, conselheiro, assessor ou sob qualquer outra denominação, pessoas que não sejam beneficiadas pelo Programa de Ação Fundiária de Pernambuco, na condição de parceiro do Imóvel sob o qual o presente título incide. IV – A transferência desta cessão de Posse e Uso a terceiros caracterizará posse de má fé. V – O outorgado fica expressamente autorizado a dar em penhor as benfeitorias constituídas no imóvel objeto do presente título, em garantia de financiamento para exploração agrônômica do mesmo. VI – A presente cessão torna-se nula e de nenhum efeito, se o outorgado descumprir qualquer das cláusulas e condições aqui estipuladas. O presente Título é firmado em 03 (três) vias, aceitando o outorgado, expressamente, as cláusulas e condições dele decorrentes, ficando eleito o foro da Capital do estado, com renúncia de qualquer outro, para dirimir questões que resultem deste. Governador do Estado, Secretario da Agricultura e Outorgado.
11/1991	Relatório elaborado pelos	Identificação e levantamento de benfeitorias dos seguintes rendeiros ou arrendatários de terras da Usina Estreliana no

	técnicos da Emater	Engenho Serrinha: Severino Severiano dos Santos, José Manuel dos Santos, Amaro Gaspar da Costa, Eduardo Bonifácio da Silva, Antonio Pedro de Azevedo, Amaro José Felipe (espólio -inventariante Eurico José Felipe), Manoel José Felipe, Clóvis José Pragana Paiva, Luiz da Silva, Francisco Virginio de Barros (espólio – inventariante Maria da Penha Oliveira), Paulo Carneiro Leão. Totalizando 11 arrendatários.
07/1992	Estatutos da Associação	Estatutos constitutivos da associação comunitária dos assentados de Serrinha de 16/07/1992, tendo como presidente José Vieira de Araújo; Secretário, Manoel Rodrigues Lamartine e tesoureiro, Paulo Sebastião da Silva.
01/1993	Avaliação das canas. Técnicos da Secretaria	Produção estimada de cana 11.700 toneladas nos 838,5 hectares. Nesta área havia 10 arrendatários, plantando cana de açúcar.(Segundo Laudo de avaliação de benfeitorias da secretaria, em maio de 1992.
08/1993	Relatório sobre a situação atual do assentamento elaborado pelos técnicos da Emater	Culturas e área total plantada. Banana 22,0 há; Batata doce 8,71 há; cana de açúcar 252,4 há; feijão 31,34 há; Mandioca 67,11 há; Milho 32,5 há; Cará /inhame 0,75 há; Pimentão 0,006 há; fumo 0,15 há; Maracujá 0,75 há; Tomate 0,04 há; Abacaxi 0,02 há; Abóbora 0,6 há; Mamão 0,25 há. Fruteiras (jaqueira, cajueiro, abacate, mamão, acerola etc.)890 pés. As culturas de milho, feijão e Batata doce já se encontram na fase final de colheita, e que, o destino principal da produção é para o consumo familiar e o excedente é comercializado nas feiras de Ribeirão, Gameleira e Cortês. Nesta data foi registrado a existência de 129 assentados. Sendo indicado como problemas, a irregularidade da distribuição da cesta básica, ausência de apoio na área de saúde e o repasse de lotes para outras pessoas sem a devida regularização, sendo identificados 13 casos.  Paulo Sebastião tinha nesta oportunidade 0,2 há de banana; Batata doce 0,15 há; cana de açúcar 2,5 há; feijão 0,2 há; Mandioca 0,25 há; 30 pés de fruteiras.
09/1993	Proposta simplificada de criação de Projeto de assentamento, elaborada por Arlindo Costa Lima, da SAG.	Em formulário próprio foi elaborada proposta para ser encaminhada ao INCRA, com objetivo do reconhecimento por aquele órgão da área como um projeto de assentamento, que possibilita com este reconhecimento, o acesso aos recursos das linhas de crédito e de fomento a reforma agrária. A seguir algumas informações contidas neste plano; a) É anotada a ação de pressão do MST junto ao estado, para desapropriação desta área; b) Os solos são classificados no que diz respeito a classe de capacidade de uso do solo, como tipo I – 0%, II- 0%, III – 4,72%, IV

		<p>62,73%, V – 0,39%, VI – 25,75%, VII – 0% e VIII – 3,41%; c) A previsão é de assentamento de 135 famílias; d) O relevo 20% é suave ondulado, 65% ondulado, 15% forte ondulado; e) A precipitação média é de 1553,3 mm/aa, com clima tropical ; f) Período chuvoso- 03 a 09 e período seco de 10-02; g) Temperatura mínima de 19, máxima de 29 e média de 24; h) A cobertura vegetal mata 3%, outras ocorrências 5,9%;; i) Para agricultura tem-se 537,02 há , para preservação 260,99 e para outras finalidades 40,49 há. J) Não se encontra neste documento identificado posseiros, rendeiros ou arrendatários nas terras, apenas os 135 assentados na categoria de outras categorias; l) O projeto terá duração de 15 anos; m) O custo total de projeto 77.489.499,40, sendo o custo por família de 573.995,30; n) A produção esperada: em 320 há de fruticultura um valor de 17.127.120,00, culturas de subsistência em 50 há o valor de 1.900.000,00, capim elefante em 40 há e capim pangola em 30 há não sendo indicado nenhum valor produto do extrativismo. Na pecuária de leite a produção de 189.000 litros de leite de 72 vacas, estima-se um valor de 1.323.000,00, da suinocultura com 42 cabeças produzindo 76.300kg de carne, espera-se um valor de 2.450.000,00, Na avicultura com 115.200 cabeças o valor de 3.571.200,00 e com a bovinocultura de corte com 103 cabeças 1144 arrobas o valor de 34.320,00, o que totaliza 26.405.720,00. Sendo estimado a renda bruta por família de 231.629.120,00, valores de janeiro de 1993. o) O modelo de exploração agrícola- Diante das características dos recursos naturais do engenho, em que a maior potencial produtivo de água e de solo está concentrado em uma determinada subárea e considerando a elevada pressão social existente, optou-se por adotar um sistema de exploração comunitária para as atividades mais exigentes (avicultura, Bovinocultura, suinocultura) enquanto as atividades frutícolas e de produção de alimentos poderão, a critério dos subgrupos sociais, ser praticadas grupal ou isoladamente. Neste sentido, criou-se a Associação Comunitária dos Assentados de Serrinha, que será a detentora do título de propriedade de área como um todo, reservando espaços para as atividades coletivas e familiares ou subgrupais.</p> <p>Abaixo quadro com demonstrativo dos custos</p> <table border="0"> <tr> <td>1. Obtenção da área</td> <td></td> </tr> <tr> <td>    TDA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>    Pagamento em moeda</td> <td>16.899.503,59</td> </tr> <tr> <td>    Subtotal</td> <td>16.899.503,59</td> </tr> <tr> <td>2. Organização Territorial</td> <td></td> </tr> <tr> <td>    Demarcação do perímetro</td> <td>469.560,00</td> </tr> <tr> <td>    Demarcação das parcelas</td> <td>704.340,00</td> </tr> </table>	1. Obtenção da área		TDA		Pagamento em moeda	16.899.503,59	Subtotal	16.899.503,59	2. Organização Territorial		Demarcação do perímetro	469.560,00	Demarcação das parcelas	704.340,00
1. Obtenção da área																
TDA																
Pagamento em moeda	16.899.503,59															
Subtotal	16.899.503,59															
2. Organização Territorial																
Demarcação do perímetro	469.560,00															
Demarcação das parcelas	704.340,00															

		<table> <tr> <td>Subtotal</td> <td>1.173.900,00</td> </tr> <tr> <td>3. Assentamento (135)</td> <td>18.073.403,59</td> </tr> <tr> <td>4. Levantamento recursos naturais</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estudos de solo</td> <td>853.600,00</td> </tr> <tr> <td>5. Crédito Alimentação</td> <td>1.513.341,90</td> </tr> <tr> <td>Fomento</td> <td>11.232.000,00</td> </tr> <tr> <td>Habitação (91 famílias)</td> <td>3.640.000,00</td> </tr> <tr> <td>6. Infra-estrutura</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escola (01)</td> <td>218.940,00</td> </tr> <tr> <td>Armazém(01)</td> <td>45.928,00</td> </tr> <tr> <td>Sistema de abastecimento de água</td> <td>297.247,00</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sub total</td> <td>562.115,00</td> </tr> <tr> <td>7. Administração INCRA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. Serviços</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capacitação (135)</td> <td>720.000,00</td> </tr> <tr> <td>Assistência Técnica</td> <td>1.350.000,00</td> </tr> <tr> <td>Sub total</td> <td>2.070.000,00</td> </tr> <tr> <td>9. Crédito para Produção</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Custeio (135 famílias)</td> <td>5.056.528,00</td> </tr> <tr> <td>Investimento (135)</td> <td>17.268.708,00</td> </tr> <tr> <td>Sub total</td> <td>22.325.236,00</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td><b>77.489.499,40</b></td> </tr> </table> <p>No programa anual para 1993 repete os mesmos valores com exceção do item I, obtenção de área no valor de 16.899.503,59 totalizando assim 60.589.996,49</p>	Subtotal	1.173.900,00	3. Assentamento (135)	18.073.403,59	4. Levantamento recursos naturais		Estudos de solo	853.600,00	5. Crédito Alimentação	1.513.341,90	Fomento	11.232.000,00	Habitação (91 famílias)	3.640.000,00	6. Infra-estrutura		Escola (01)	218.940,00	Armazém(01)	45.928,00	Sistema de abastecimento de água	297.247,00	Outros		Sub total	562.115,00	7. Administração INCRA		8. Serviços		Capacitação (135)	720.000,00	Assistência Técnica	1.350.000,00	Sub total	2.070.000,00	9. Crédito para Produção		Custeio (135 famílias)	5.056.528,00	Investimento (135)	17.268.708,00	Sub total	22.325.236,00	<b>TOTAL</b>	<b>77.489.499,40</b>
Subtotal	1.173.900,00																																															
3. Assentamento (135)	18.073.403,59																																															
4. Levantamento recursos naturais																																																
Estudos de solo	853.600,00																																															
5. Crédito Alimentação	1.513.341,90																																															
Fomento	11.232.000,00																																															
Habitação (91 famílias)	3.640.000,00																																															
6. Infra-estrutura																																																
Escola (01)	218.940,00																																															
Armazém(01)	45.928,00																																															
Sistema de abastecimento de água	297.247,00																																															
Outros																																																
Sub total	562.115,00																																															
7. Administração INCRA																																																
8. Serviços																																																
Capacitação (135)	720.000,00																																															
Assistência Técnica	1.350.000,00																																															
Sub total	2.070.000,00																																															
9. Crédito para Produção																																																
Custeio (135 famílias)	5.056.528,00																																															
Investimento (135)	17.268.708,00																																															
Sub total	22.325.236,00																																															
<b>TOTAL</b>	<b>77.489.499,40</b>																																															
09/1993	Portaria SAG	Em 23/09/1993, através da Portaria SAG 050/93, o Secretario da Agricultura José Mendonça Bezerra Filho, Resolve: Fica Criado, com a vigência a partir desta data, o Projeto de Assentamento de Serrinha, no município de Ribeirão no Estado de Pernambuco.																																														
01/1994	Diário Oficial da União	Publica Portaria N º 136 de 28/01/94 do INCRA, aprovando a proposta de destinação, para assentamento de agricultores em imóvel denominado engenho Serrinha com 865 hectares e 1857 centares localizado no município de Ribeirão, no Estado de Pernambuco, adquirido para fins de reforma agrária, mediante escritura pública de compra e venda, matriculada em nome do Estado de Pernambuco, sob o nº 304, Reg. R-25304, livro 2F, às fls 344 em 18/06/1993, no Cartório do único ofício da Comarca de Ribeirão no Estado de Pernambuco, que prevê a criação de 135 unidades agrícolas familiares e implantação de uma infra-estrutura física necessária ao desenvolvimento da comunidade rural de conformidade com o plano preliminar elaborado pela Superintendência Regional do INCRA naquele estado e as recomendações da diretoria de assentamento, objeto do processo da FUNTEPE/SA de Nº																																														

		21/93
06/1994	Plano de crédito Rural	Valor total do projeto: 481.783.421,10 para: Aquisição de 41 matriz bovina e 40 burros; 78,45 há de banana; 4,8 há de inhame; 2,65 há de maracujá; 26,85 há de mandioca; 1,7 há de chuchu. Este projeto foi elaborado pela EMATER
08/1994	Processo	Antonio Pedro de Azevedo, solicita ao FUNTEPE, titulação de parte do imóvel do Engenho Serrinha. O requerente era arrendatário de 120 h, Usina Estreliana, contrato de arrendamento verbal, de acordo com a legislação da lavoura canavieira, Artº 11 do Decreto 59566 de 14.11.1966. Assim, vem o peticionário externar a V.S a. o interesse de adquirir 57 hectares, do engenho Serrinha, como autoriza a Lei de Nº 10.969 de 08.11.93, dando em pagamento o valor das benfeitorias que lhe pertencem, encontrada na área de 63 hectares a ser utilizada de pequenos agricultores. O processo de desapropriação de Serrinha foi realizado em duas etapas. A primeira concernente as terras de propriedade da Usina Estreliana, e a segunda onde se procurou determinar valores das benfeitorias de terceiros (arrendatários).
09/1994	Proposta de crédito	Valor total de 19.1.074,12 para investimento e custeio, para captar recursos através do FNE/Pronera via BNB, Implantação de 30 há de inhame, 30 há de banana e 30 há de mandioca e construção de aviário e de estábulos, para beneficiar 30 associados da cooperativa. Neste projeto se aponta uma área de 930 há e 138 famílias assentadas (O que é inconsistente estes dados). Sendo indicados como pontos de estrangulamento do projeto a inexistência de crédito; a falta de assistência técnica; falta de capacitação técnica, o baixo nível tecnológico dos assentados e grande ocorrência de pragas.
12/1994	Ata do Conselho Superior de terras	O conselho Superior de Terras do Estado de Pernambuco, em sua 9ª Reunião ordinária, autorizou a cessão do requerente da área de terra pleiteada no Engenho Serrinha, mediante o pagamento das benfeitorias por ele cedidas ao Estado de Pernambuco. Foi aprovado para Antonio Pedro de Azevedo, que tinha 120 há arrendado uma área de 57,0613; Manoel José Felipe que tinha 20 há, uma área de 15,5792 há; Amaro Gaspar da Costa que tinha 40 há , uma área de 33,13 há; Luis da Silva, tinha 10,2510 há , uma área de 10,2510 há.  Com estes desdobramentos e aquisição de terras para assentamento de famílias decorrente desta negociação, chega-se a uma área total de 902,8768 hectares o assentamento de Serrinha.

11/1995	Proposta de crédito Pronera/FNE	Valor 33.238,56 para beneficiar 10 famílias. Com a implantação de 11,9 há de banana pacovan; 0,7 ha de inhame; 2,5 há de maracujá; aquisição de 06 vacas.
11/1995	Proposta de crédito Elaborado pela EMATER	<p>Valor total do Projeto 230.530,06 sendo para Crédito individual 115.886,76 e para crédito coletivo 114.643,30. Segundo o projeto, existe uma estrutura produtiva fruto de créditos anteriores do FNE/Procera liberados em 02/1995, com 20 vacas, 07 bezerras, 01 bezerro e um reprodutor PO Gir, em semi- confinamento. Uma exploração de avicultura com 16.000 frangos de corte. Existe 04 aviários, com capacidade de 4.000 frangos de corte, 05 há de capim elefante rocho e Cameron, uma moto Yamaha 200-R.</p> <p>Para o crédito individual o projeto contempla 29 há de banana e 40,6 de maracujá e para o crédito coletivo a construção de um estábulo para 30 rezes, um aviário para 500 pintos; uma pocilga para 10 matrizes e um reprodutor. Equipamentos para avicultura, suinocultura e bovinocultura. Aquisição de um reprodutor bovino, 05 burros, 10 matrizes suínas, um reprodutor suíno, ração para o reprodutor suíno e para os leitões; Implantação de 1 há de inhame, 03 há de capim Cameron e 15 há de maracujá.</p> <p>Este projeto é para beneficiar 29 assentados filiados a cooperativa e a própria cooperativa.</p>
12/1995	Projeto de crédito para a cooperativa	Valor de 121.779,42 para investimento e custeio e beneficiando 29 assentados. Banana (29ha) e Maracujá (40,6ha), com financiamento de pocilgas, aviários e cocheira para o gado. Este projeto foi aprovado e contratado em 15/04/1996 para o custeio individual e 04/11/1996 para as atividades coletivas. Em outubro de 1996 foi sugerido substituir o plantio da maracujá por uma fabrica de queijo, em função de uma virose identificada nesta cultura e neste local, no valor de 11.508,56. Aprovado pela Comissão Estadual em 18./12/1995.
04/1996	Projeto credito	Valor total 331.648,05 através do FNE/PRONERA via BNB, beneficiando 80 assentado. Para aquisição de 10 matrizes bovinas e 36 animais de serviço. Plantio de 3,10 há de inhame; 77,75 há de banana pacovan; 5,0 há de banana comprida; 7,0 há de coco anão;5,5 de laranja pêra; 8,75 de maracujá. Neste projeto indica que a área é de 838,50 hectares e com 135 assentado e mais 05 arrendatário, totalizando 140 famílias na área. Existem uma Associação com 110 sócio e uma cooperativa com 25 sócios. Sendo a Diretoria da Associação composta por: Presidente, Josenildo Belo Ferreira, Vice presidente Roberto José dos Santos Azevedo; Tesoureiro Paulo Sebastião da Silva e Secretário Antonio Carlos de Melo Ferreira. Neste projeto

		Paulo Sebastião da Silva recebe para investimento na implantação de 1,25 há de banana pacova e para custeio de 0,10 há de inhame o valor de 3.919,55 Neste projeto de crédito é indicado a participação do MST para desapropriação da área, bem como a existência de 18 nascentes de água no assentamento.
06/1996	Relatório	Situação do agricultor, 32 assentados regularizados, 34 irregulares e 18 assentados dependendo da aprovação de cadastro na Funtepe. Esta situação foi identificada para efeito de obtenção de um novo crédito.
06/1996	Relatório da Procuradoria geral do Estado	Na conclusão: Item b) estranho, sim, a disparidades avaliações constantes dos autos apresentados por iniciativa da Usina ré e do avaliador do juízo. É mais do que discrepante a diferença nos valores apresentados, sem qualquer contestação. Flagrantemente está caracterizado o prejuízo sofrido pelo Estado com a transação efetuada.
07/1996	Proposta de crédito	Valor 40.669,41 para captar recursos junto ao programa da terra FNE/Procera com objetivo de aquisição de 04 burros e plantio de 15,9 há de banana prata pacovan; 0,26 há de inhame; 2,5 de maracujá; 1,0 há de graviola; 1,0 há de laranja. Neste projeto é informado que em 1994 foi aprovado um projeto de credito que beneficiou 76 famílias, elaborado pela Emater. Em 1995 foi elaborado um projeto pela Coonap beneficiando 10 famílias.
09/1996	Ofício Funtepe	Ofício da Funtepe para gerente do BNB, agência de Vitória de Santo Antão de 06/09/1996, informando da existência de lote comunitário denominado de 80-A, com área de 4,9934 há, o referido lote atenderá os pleitos coletivos contemplado no projeto comunitário, devidamente aprovado pela Comissão Estadual do Precera, em favor da cooperativa de produção Agropecuária de Serrinha Ltda – COOPASE, servindo para construção de galpões e outras edificações programadas no referido projeto. Esta área foi decorrente de doação de alguns assentados (Luiz Vaz Salgado, Wadelson Cardoso da Silva entre outros)
12/1996	Projeto crédito	Valor total 28.000,00 para implantar 3,36 há de inhame, beneficiando 28 famílias.
05/1996		Presidente da cooperativa do assentamento Jonas Ferreira de Lira.
07/1997	Plano de crédito rural	Valor total da proposta 102.116,13 para plantio de 2,4 há de banana pacovan; 16,2 há de laranja pêra; 14,05 há de coco anão; 1,0 há de limão; 1,4 há de maracujá; 16,2 há de laranja pêra; 3,24 há de inhame; 2,06 de banana comprida e manutenção de 24 há de banana pacovan já plantada.

		Este proposta beneficia 55 famílias. Nesta proposta é indicado a área total de 838,5 há , distribuídos 3,36 há para obras sociais, 28,5 para área de reserva e 132,82 para antigos posseiros da área. Que o assentamento conta com apoio da FASE, sendo o Presidente da Associação José Vieira de Araújo; Antonio Carlos de Melo Ferreira, Secretario e Roberto José Santos Azevedo Tesoureiro da Associação. Projeto foi elaborado por M <sup>a</sup> Nazaré Calvacanti Menezes
07/1997	Proposta de credito	Valor total de 190.510,98 para investimento no plantio de 14,70 há de maracujá; 5,32 há de banana pacovan; 2,06 de graviola; 8,87 há de limão;12,55 de coqueiro,; 3 há de chuchu . Aquisição de caminhão. Este projeto destina-se a cooperativa.
05/1998	Prorrogação da Divida	Do crédito contrato em 9/1994 no valor de 191.074,12 foi necessário prorrogar e rescalonar a divida dos assentados. Neste processo muitos não foram contemplados porque não utilizaram os recursos corretamente e há laudos técnicos apontando estas distorções.
08/1999	Proposta de crédito	No valor total de 68.168,81, elaborado pela EMATER, para atender a linha do Procera, através da associação na implantação de 81,60 há de mandioca; 1,44 há de inhame e 1,50 há de pimentão. A diretoria da Associação tinha como presidente José Vieira de Araújo, Vice David Ribeiro de Melo, Tesoureiro Eurico José Felipe e Secretaria Marilene Severo Alves Feitosa.
12/1999	Convênio Pro rural	Projeto de captação de recursos do PAC, no valor de 38.165,85 para a cooperativa agropecuária de Serrinha, para construção de 25 casas populares medindo 8X6 m <sup>2</sup> . O presidente da Cooperativa Wandelson Cardoso da Silva
05/2000	Proposta de crédito	Valor total 90.486,38 para atender a linha de crédito do Pronaf C – Programa de Terras, elaborado pelo FUNTEPE, beneficiando 62 famílias, para plantio de Mandioca, Batata doce, Banana comprida.
03/2004	Observações	Durante a semana de 08 a 12 de 2004, fizemos levantamento nos documentos disponíveis no FUNTEPE, Fundo de Terras de Pernambuco, onde a documentação está em 3(três) Caixas de plástico, sem a devida catalogação, com documentos repetidos e somente até 2000. Dos 135 assentados apenas, 12 (doze) são mulheres. Não sendo possível identificar nos documentos aos quais tivemos acesso, a origem destas pessoas. Há um documento de mandato de prisão de Aldeido José Lessa, que consta da lista dos assentados, embora a data do documento seja anterior ao próprio assentamento. Na

		relação consta além do nome, o número do título. Da terra onde está assentado, porém segundo informações hoje, não se tem nenhuma idéia de quem explora as terras, em função de transferências entre pessoas, sem o devido conhecimento do órgão de terra.
--	--	--

## Anexo 5.

### Otro tipo de “productos” a partir del trabajo realizado con/desde el asentamiento de Serrinha

#### a) Publicaciones

Referencia bibliográfica	Observaciones
Tavares de Lima, Jorge Roberto -coord.- (2005). <i>Extensão rural e desenvolvimento Sustentável</i> . Bagaço. Recife, Brasil.	Libro ISBN 85-7409-609-1
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Marcos Bezerra Figueiredo (2005). “A extensão rural e o desenvolvimento local”, en, Jorge Roberto Tavares de Lima –coord.- <i>Extensão rural e desenvolvimento Sustentável</i> . Bagaço. Recife, Brasil. Pp.71-96.	Capítulo de libro ISBN 85-7409-609-1
Tavares de Lima, Jorge Roberto (2006). “Agroecologia. Cada caso, um caso”, en Emanuel Gomes de Moura y Alana das Chagas Ferreira Aguiar -coords.- <i>O desenvolvimento rural como forma de ampliação dos direitos no campo: Princípios e tecnologias</i> . Editora UEMA. Série Agroecologia, UEMA, Volume II. São Luiz, Brasil. Pp.15-26.	Capítulo de libro ISBN 85-86036-16-1
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Ladjane Ramos – coords.- (2006). <i>Rede de Agricultores Tradicionais</i> . Bagaço. Recife, Brasil.	Libro
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Sonia Quintela Carneiro. (2006). “Desenvolvendo o local com Severinos e Quiteiras”, en Maria Salett Tauk Santos y Ângelo Brás Fernandes Callou -coords.- <i>Associativismo e desenvolvimento local</i> . Edições Bagaço. Recife, Brasil. Pp.87-110.	Capítulo de libro ISBN 85-373-0089-6
Tavares de Lima, Jorge Roberto, Marcos Bezerra Figueiredo y Paulo Sebastião Silva (2006). “Agrofloresta e reforma agrária. A experiência do assentamento de serrinha”, en Marcos Antonio Bezerra Figueiredo y Jorge Roberto Tavares de Lima –coords.- <i>Agroecologia. Conceitos e</i>	Capítulo de libro. ISBN 85-373-0106-X

<i>experiências</i> . Bagaço. Série Educação e Economia Solidária. Recife, Brasil. Pp.215-228.	
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Marcos Bezerra Figueiredo -coords.- (2006). <i>Extensão rural, desafios de novos tempos. Agroecologia e sustentabilidade</i> . Bagaço. Recife, Brasil.	Libro ISBN 85-373-0105-1
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Marcos Bezerra Figueiredo (2006b). "Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável", en Jorge Roberto Tavares de Lima y Marcos Bezerra Figueiredo – coords.- <i>Extensão rural, desafios de novos tempos. Agroecologia e sustentabilidade</i> . Bagaço. Recife, Brasil. Pp.57-82.	Capítulo de libro ISBN 85-373-0105-1
Bezerra Figueiredo, Marcos y Jorge Roberto Tavares de Lima (2006). "Agroecologia e desenvolvimento sustentável", en Jorge Roberto Tavares de Lima y Marcos Bezerra Figueiredo –coords.- <i>Extensão rural, desafios de novos tempos. Agroecologia e sustentabilidade</i> . Bagaço. Recife, Brasil. Pp.29-46.	Capítulo de libro ISBN 85-373-0105-1
Tavares de Lima, Jorge Roberto y Ladjane Ramos – coords.- (2006). <i>Assistência Técnica e Extensão Rural</i> . Bagaço. Recife, Brasil.	Libro ISBN 85-373-0066-7
Tavares de Lima, Jorge Roberto (2006b). "Desenvolvimentos, uma perspectiva plural", en Jorge Roberto Tavares de Lima y Ladjane Ramos -coords.- <i>Assistência Técnica e Extensão Rural</i> . Bagaço. Recife, Brasil. Pp.103-116.	Capítulo de libro ISBN 85-373-0066-7
Madera Pacheco, Jesús y Jorge R. Tavares de Lima (2009). "Escuela, Agroecología y reproducción social. Algunas notas para su estudio acerca de las redefiniciones de lo campesino", en César Adrián Ramírez Miranda, Darío Alejandro Escobar Moreno, Carlos Guadarrama Zugasti y Artemio Cruz León -coords.-. <i>Desarrollo rural: democracia, soberanía, migración. Enfoques sobre desarrollo y migración</i> . Universidad Autónoma Chapingo. México. Pp.67-82.	Capítulo de libro ISBN:978-607-12-0087-7
Madera Pacheco, Jesús y Jorge R. Tavares de Lima (2010). "Poco de mucho... estrategias de reproducción campesina a la sombra del café", en Jordi Bolòs, Antonieta Jarne y Enric Vicedo - coords.- <i>Família pagesa i economia rural</i> . Institut D'estudis Ilerdencs. Lleida, España. Pp.783-793.	Capítulo de libro ISBN: 978-84-96908-53-6

## b) Presentaciones en Congresos y Seminarios

Año	Título	Congreso / Seminario	Autores
2006	Princípios, possibilidades e desafios para a formação agroecológica.	VII Seminário Internacional sobre Agroecologia e VIII Seminário estadual sobre Agroecologia. Rio Grande do Sul, Brasil	- Jorge Roberto Tavares de Lima
2007	Wilbur Schramm	Seminário: <i>Schramm e os paradigmas da comunicação para o desenvolvimento nacional, global e local.</i> UFRPE. Recife, Brasil	- Jorge Roberto Tavares de Lima
2007	Escuela, agroecología y reproducción social. Algunas notas para su estudio acerca de las redefiniciones de lo campesino	II Congreso Internacional sobre perspectivas del desarrollo rural regional. Universidad Autónoma Chapingo. Zacatecas, México.  VI Congreso de La Asociación Mexicana de estudios Rurales (AMER). Veracruz, México.	- Jesús Antonio Madera Pacheco - Jorge Roberto Tavares de Lima
2007	Soberania alimentar como um fim	Oficina de trabalho INCRA/IBAMA para formulação de estratégias, orientações e procedimentos para o desenvolvimento rural sustentável nos assentamentos de reforma agrária no estado de Pernambuco. Recife, Brasil.	- Jorge Roberto Tavares de Lima. - Marcos Antonio Bezerra Figueiredo
2008	Qual o sentido de encontros do ensino da matemática com a educação do campo?	Seminário: Educação matemática e educação do campo: encontros e identidades. UFPE. Centro de Educação. Grupo de pesquisa em educação matemática nos contextos da educação do campo. Brasil.	- Jorge Roberto Tavares de Lima. - Marcos Antonio Bezerra Figueiredo
2008	Nem tudo que reluz é ouro	Seminário O estado da arte	- Jorge Roberto

		do ensino em extensão rural. Itamaracá. Pernambuco, Brasil.	- Tavares de Lima. Marcos Antonio Bezerra Figueiredo
2009	Poco de Mucho... Estratégias de reprodução campesina a la sombra del café	VII Congr�s sobre sistemas agraris, organizaci� social i poder local. Universidad de Lleida. Lleida, Espa�a.	- Jesús Antonio Madera Pacheco - Jorge Roberto Tavares de Lima
2009	Camponeses e acad�micos: A necessária reciprocidade na constru�o de uma caminhada	VI Congresso Brasileiro de Agroecologia y II Congresso latinoamericano de Agroecologia.	- Jorge Roberto Tavares de Lima - Jesús Antonio Madera Pacheco - Marcos Antonio Bezerra Figueiredo
2010	Uma releitura do Quilombo dos Palmares a partir da Agroecologia	VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. ALASRU. Porto de Galinhas, Brasil.	- Marcos Antonio Bezerra Figueiredo - Jorge Roberto Tavares de Lima
2010	Camponês, que Camponês?	VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. ALASRU. Porto de Galinhas, Brasil.	- Jorge Roberto Tavares de Lima - Jesús Antonio Madera Pacheco - Marcos Antonio Bezerra Figueiredo
2010	Que extensão universitária? Para que desenvolvimento?	II Congresso Nordestino de Extensão Universitária. CNEU. Recife, Brasil	- Jorge Roberto Tavares de Lima
2010	Ensino extensão, buscando uma interdisciplinaridade. Uma experiência recente	II Seminário Nacional de Ensino de Extensão Rural. Santa Maria. Rio Grande do Sul. Brasil.	- Jorge Roberto Tavares de Lima - Maria de Fátima Massena de Melo - Laurileide Barbosa da Silva
2010	Alternativas Sustentáveis	I� Semana do Meio Ambiente. Globaliza�o x Meio Ambiente: A Biologia e a Sociedade como meio de transforma�o. UFRPE. Recife, Brasil.	- Jorge Roberto Tavares de Lima

