

Formación de profesores y diversidad

Programas y prácticas pedagógicas

WALDERÊS NUNES LOUREIRO*
ARLENE CARVALHO DE ASSIS CLÍMACO**

RESUMEN: Este artículo aborda la diversidad y la formación de educadores del campo de diferentes movimientos sociales, sus prácticas pedagógicas frente a las diferencias y preconceptos, a partir del curso de pedagogía de la tierra, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG) [*Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. FE/UFG*], entre 2007 y 2011.

Palabras clave: Formación de profesores. Diversidad. Movimientos sociales. Pedagogía de la tierra.

Introducción

A partir de la década de 1980, los temas de la valoración y formación de los profesionales de la educación básica estuvieron en pauta no solamente de las entidades representantes de la categoría docente como del Estado y de gobiernos. Como hubo denuncias de las dificultades de la escuela pública, en el período de apertura política pos dictadura, surgieron análisis para intentar discutir la cuestión y proponer soluciones, una de las cuales sería la valoración y la formación de los profesores de la educación básica.

Posteriormente, el acceso a la enseñanza fundamental, de los niños de 7 a 14 años, alcanzó índices deseables, de 97%. De ahí por delante, las preocupaciones se centralizaron en el aprendizaje de los alumnos, en la escuela. El éxito de la escolarización, según

* Doctora en Educación. Profesora jubilada de la Universidad Federal de Goiás (UFG) [*Universidade Federal de Goiás (UFG)*]. Coordinadora del Curso de Pedagogía, convenio UFG/Incra/Vía Campesina. Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <wnloureiro@hotmail.com>.

** Doctora en Sociología de la Educación y Movimientos Sociales. Profesora jubilada de la Universidad Federal de Goiás (UFG) [*Universidade Federal de Goiás (UFG)*]. Coordinadora del Curso de Pedagogía, convenio UFG/Incra/Vía Campesina. Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <arleneclimaco@gmail.com>.

la óptica corriente de la época, estaba en las manos del profesor y eso reforzaba la defensa de la política de valoración y formación de ese profesional. Acciones y programas fueron enviados por el MEC con el objetivo de formar y profesionalizar los profesores.

La cuestión salarial, que necesariamente está incluida en la valoración del profesional de la educación, no recibió, consecuentemente, la misma atención. Mismo el establecimiento de un modesto piso salarial nacional de la categoría, posteriormente aprobado, fue enfrentado judicialmente por gobernadores de cinco estados. Muchas dificultades enyesaban la mejoría de las condiciones de trabajo del profesor, y aún más si consideramos otras condiciones básicas para el bueno ejercicio de la docencia, tales como: infraestructura de la escuela, número de alumnos por clase, materiales pedagógicos y plan de carrera.

Frente a las dificultades de implementación de una real valoración del profesor, los gobiernos enfatizan y dan prioridad a la formación docente como panacea. No obstante, la formación, a pesar de su importancia, por sí sola no reúne otras acciones y políticas que, de hecho, valorarían el profesor y mejorar el desempeño de la escuela pública.

La formación y la diversidad

La educación, desde 1966, fue definida por la ONU como uno de los derechos humanos fundamentales (DALLARI, 2004), reconociendo que todos los seres humanos tienen derecho al desarrollo intelectual, al aprendizaje, al conocimiento; tienen, por lo tanto, el derecho a la educación escolar. La Constitución Federal de 1988 establece la educación como derecho de todos y deber del Estado y de la familia. Segundo Marilena Chauí (2013, p. 3), “en las décadas de 1970 a 1990, junto con la implementación de la democracia en Brasil, fue introducida la idea de derechos sociales, económicos y culturales, yendo más allá de los derechos proclamados por el liberalismo.”

La sociedad pasa, entonces, a ser gestionada por esos valores, llegando a ser la educación un derecho de todos. Todos los niños tienen derecho a entrar en la escuela y aprender. La escuela no tiene la posibilidad de escoger los alumnos y los profesores tienen el deber de enseñarlos, con toda la diversidad que el rápido crecimiento de las matrículas provoca.

¿Cómo formar el profesor para tratar los diferentes mundos, en esa diversidad? ¿Cómo enseñar todos los alumnos? ¿Cómo trabajar en sala de clases, las diferencias, los prejuicios y las discriminaciones? (GOMES, 2005). Esta constituye una de las cuestiones más difíciles vividas por el profesor, raramente tratada en la formación inicial y en la continuada.

A partir de la producción académica que está siendo construida sobre ese tema y de los retos de la educación básica, es posible hacer reflexiones sobre la formación de profesores, analizar y proponer estrategias de intervención que tengan la diversidad y las diferencias de los alumnos como foco principal.

La premisa inicial para la formación de profesionales de educación para trabajar con las diferencias culturales de los alumnos es que nuestra sociedad está cargada de preconceptos y es discriminadora. Probablemente, gran parte de los profesores, alumnos, funcionarios y familiares, insertados en esa sociedad, es portadora de preconceptos. Aceptar eso implica no apenas combatir el preconcepto del otro, sino que también, los propios. Esta constatación también nos lleva a concluir que el cuestionamiento del preconcepto incluye raciocinio, conocimiento de su historia y de las razones de su surgimiento, en la sociedad y en nosotros. Es importante percibir, también, que fueron construidas, en nosotros e en el otro, estructuras afectivas que rechazan y aceptan las diferencias, cargadas de emociones, que facilitan o dificultan su superación, por tratarse de sentimientos íntimos, muy difíciles de ser superados y, mismo, reconocidos.

El núcleo de la formación de los profesores para la diversidad en la escuela, principalmente la pública, debe orientarse hacia los alumnos. Las diferencias entre identidad, etnia, cultura y género de los alumnos son enormes y portadoras de muchas riquezas y retos. Por los datos del censo realizado por la Fundación Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) [*Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*], 45% de la población del país es mestiza (MOURA, 2005), integrando la mayoría el pueblo trabajador, con bajos salarios, cuyos niños frecuentan la escuela pública. La experiencia educativa en la escuela considera, principalmente, los valores de la cultura dominante, o sea, el saber sistematizado es impuesto como el único válido.

Desde la década de 1970, analizando a fondo una perspectiva iniciada cerca de dos décadas antes, con Paulo Freire, existe una creciente preocupación, por parte de agentes formadores, de que los profesores no ignoren las experiencias de los alumnos fuera de la escuela, mas esta, en la mayoría de las veces, continua ignorándolas en la organización de su currículo, tanto en lo explícito cuanto en lo oculto. La escuela desconsidera la vida de los alumnos fuera de ella, tanto en la familia cuanto en el medio cultural, así como el saber aportado y adquirido por los alumnos en esa vivencia.

Necesitamos, entonces, construir la formación de profesores de diversas formas. Ellos no llegan a la formación como hojas en blanco, en la cual los formadores escribirán cosas imprescindibles para su actuación. Los profesores traen experiencias personales y profesionales donde aprendieron y desaprendieron muchas cosas (MOITA, 1995).

Sería el caso, entonces, de preguntarnos sobre la forma por la cual las instancias formadoras han tratado tal tema. ¿Estarían tratando, adecuadamente, la cuestión, al proponer que las diversidades de los alumnos de la educación básica sean consideradas, pero sin observar la diversidad de los alumnos que llegan a los cursos de formación? ¿Nuestras perspectivas teóricas, de carácter universal, han conseguido evaluar la multiplicidad de perspectivas, que los candidatos a profesor nos traen? ¿Cómo proceder para esa aproximación, que nos parece imprescindible, en un momento donde la flexibilización del currículo universitario ocurre, no apenas en función de las demandas

del capital, sino también por demandas de sectores populares, tal como nos apunta Santos (2005)?

La discriminación de la educación, en el campo

En Brasil, a pesar de explicitada y defendida en la legislación como derecho de todos, la escuela todavía no los atiende plenamente y de los que entran, ni todos salen debidamente escolarizados. En el caso específico de los moradores y trabajadores del campo, el acceso a la escuela es permitido y defendido, pero precariamente viabilizado, por la distancia y funcionamiento precarios.

Lo que está sucediendo, a pesar de la política más reciente del MEC indicar cierto favorecimiento de la educación del campo¹, es que las escuelas allí ubicadas han sido cerradas, mientras el transporte escolar del campo para las ciudades se amplía. Los alumnos, al ser transportados para la ciudad, son retirados de su *hábitat*, de su cultura, pasan por la dura convivencia con preconceptos, llevándolos muchas veces a abandonar la escuela (BRANCALEONI apud BRASIL, 2004). Debido a las grandes distancias, hay necesidad de que exista un transporte escolar intracampo, reuniendo los alumnos en distancias bien menores. Otra forma de hacer llegar la educación al campo sin construir escuelas son las clases multiserias², de organización pedagógica precaria y, hace mucho tiempo, eliminadas del área urbana.

La propuesta del PNE (2011-2020), que tramita en el Congreso, admite, en relación a la educación del campo, la perpetuación de situaciones como el transporte de alumnos de la educación básica del campo para las ciudades y el mantenimiento de clases multiserias. En un PNE, que tendrá la vigencia de diez años, debería ser previsto, de forma planificada, el tiempo de superación de esas dificultades (DOURADO, 2011).

La discriminación de los educandos del campo es evidente, tanto en el tratamiento que reciben cuando transferidos a centros urbanos, cuanto en la negación de políticas que los respalden, en sus locales de morada. La existencia de la escuela, en el campo, es una reivindicación de los movimientos sociales que, a cada año nuevo, luchan contra su cierre. La escuela para los habitantes del campo, por lo tanto, todavía no es derecho de todos.

Formación del Campo

En el área rural o campo, además de la calificación ser más precaria que aquella de los profesores urbanos, la remuneración es inferior. Hay dificultades de acceso a las escuelas y no hay cualquier auxilio para la locomoción. En los años iniciales de la enseñanza fundamental, 9% de los profesores presentan formación en curso superior, mientras en la zona urbana ese porcentaje es de 38% (BRASIL, 2004). El agravante es que los profesores

con formación en nivel superior que actúan en el campo ni siempre enseñan la disciplina para la cual fueron formados.

Al hablar de profesores del campo, estamos hablando principalmente de una escuela de enseñanza fundamental diurna, porque es rara la oferta de educación infantil, enseñanza media y educación de jóvenes y adultos, conforme datos presentados en la Tabla 1, referentes a la atención escolar:

Tabla 1 – Atendimento escolar en el campo por nivel o modalidad

Nivel/Modalidad	Atendimento (%)
Educación infantil/guardería infantil	6,98%
Educación infantil/pre escuela	66,80%
Enseñanza fundamental	91,96%
Enseñanza media	18,43%
Eja – enseñanza fundamental	4,34%
Eja – enseñanza media	3,10%

Fuente: Silva (2012).

Considerando las escuelas del campo, ¿cómo los profesores tratan la diversidad, con preconcepciones y diferencias? Según los movimientos sociales, los profesores formados en el área urbana, en su mayoría, no conocen la cultura de los alumnos que habitan el campo. Los profesores y alumnos necesariamente tienen que convivir con sus diferencias culturales. ¿Mas es diferente la situación de los profesores y alumnos de las escuelas públicas urbanas y rurales? Varios estudios nos muestran semejanzas, pero la realidad del campo es agravada, porque el profesor que viene de la ciudad para el campo es temporario. Las dificultades de locomoción, la precariedad de las escuelas y las diferencias culturales hacen de él un profesional esperando una vacante, en la ciudad. Con la percepción de las diferencias culturales y con la preocupación de que los profesores fuesen más próximos de los movimientos sociales, ellos se adelantaron, luchando por formación específica.

Ese tipo de formación se inició a partir de 1990, por intermedio del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) [*Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*], con los cursos de magisterio, después denominados por la Ley de Directrices y Bases de la Educación [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*] (LDB, de 1996) como curso normal de nivel medio. Desde 1998, con la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria [*Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)*], la formación se amplió con cursos de graduación en pedagogía, llamados posteriormente, pedagogía de la tierra, y de otras licenciaturas

y con la incorporación de otros movimientos sociales del campo, teniendo como aliadas diversas universidades brasileñas (COORDINACIÓN..., 2002).

Ese trabajo de formación presionó el poder público y los intelectuales para asumir la discusión sobre la educación rural. La demanda por formación de profesores, iniciada por el MST y continuada con otros aliados, desencadenó, en la mitad de la década de 1990, el cambio de la denominación de “educación rural” para “educación del campo”.

La pedagogía de la tierra

El curso de pedagogía de la tierra de la UFG comenzó mediante convenio, establecido entre Pronera/Incrá y la Universidad Federal de Goiás [*Universidade Federal de Goiás (UFG)*]; comenzando en 2007 y terminando en 2011. Su objetivo fue preparar educadores del campo para la educación infantil, series iniciales de la enseñanza fundamental, actividades de coordinación y asesoría pedagógica en escuelas, sistemas educacionales y proyectos educativos.

UFG no fue la primera universidad brasileña a ofrecer cursos de graduación, para asentados, en áreas de reforma agraria. Ellos ya habían sido ofrecidos en 17 universidades, en las áreas de pedagogía, agronomía, letras, historia y geografía.

En 2005, la dirección de la Facultad de Educación (FE) [*Faculdade de Educação (FE)*] de la UFG fue contactada por movimientos sociales campesinos, que integraban la Vía Campesina en Goiás, solicitando que les fuera ofrecido un curso de pedagogía para formar profesores para las áreas de asentados de la reforma agraria. A partir de ese pedido, FE envió el proyecto elaborado del curso, en conjunto, con una comisión nombrada por la Dirección de la FE y representantes de los movimientos sociales campesinos. El proyecto fue sometido a debate y aprobación de las instancias deliberativas de la FE y de la UFG.

Lo igual y lo diferente

El curso de pedagogía de la tierra, oficialmente, no fue un nuevo curso, creado en la UFG. Su currículo fue el mismo del curso regular de pedagogía de la FE, cuanto a las disciplinas ofrecidas, a la carga horaria y al registro académico. Pero, a pesar de esas semejanzas, hubo muchas diferencias: a) fue orientado para alumnos específicos, muy diferentes de los alumnos del curso regular; b) la organización curricular fue hecha en módulos, y la FE, hasta aquel momento, no había tratado, concretamente, con tal experiencia. La organización en módulos,

comportando, cada uno de ellos, un tiempo escuela y un tiempo comunidad³, exigió que los contenidos fueran distribuidos y trabajados de forma específica; c) los profesores tuvieron que tener una actuación diferenciada, pues tenían que planear y evaluar actividades para el tiempo comunidad y el tiempo escuela; y d) el curso funcionó durante las vacaciones, con los alumnos alojados en la propia FE, lo que obligó a la UFG a reorganizarse, bajo varios aspectos.

Es evidente que esa situación, presentada de forma bastante resumida, exigió de todos los participantes mucha disponibilidad, para realizar tal experiencia, que implicó en una reconstrucción constante del curso, ya sea por límites financieros, o por las exigencias impuestas por las condiciones concretas de los alumnos – aislados unos de los otros, en el tiempo comunidad, sin acceso a bibliotecas, a la internet y hasta mismo a teléfono, en algunos casos. Teniendo que vivir juntos 24 horas por día, en el período presencial, hecho que los marcó mucho.

Destacamos, en ese sentido, algunos aspectos del curso, con el objetivo de explicitar sus diferencias en relación al curso regular de la UFG, a la especificidad de sus alumnos y a las discriminaciones abiertas y aparentes referentes a las condiciones socio económicas y culturales de los alumnos y que, de alguna forma, interfirieron en su proceso de formación.

Formación fuera de la sala de clase⁴

En la perspectiva de los alumnos, su formación en el curso de pedagogía de la tierra sucedió tanto en la sala de clase, cuanto fuera de ella. Presentamos, a continuación, algunos destaques, porque creemos que, aunque singulares, pueden contribuir con el debate sobre la formación del educador.

La habitación conjunta fue considerada por los alumnos muy educativa, pues exigió del grupo organización y tolerancia, cuanto a diferencias entre personas y movimientos sociales, ya que la convivencia era obligatoria, considerándose el pequeño espacio para estudio y habitación. Ese aspecto fue tan significativo que, cuando instados a indicar lo que cada uno destacaría como más significativo, en su experiencia en el curso, la gran mayoría se refirió a la vivencia en lo colectivo: el aprender a vivir junto, el intercambio de experiencias, el intercambio de culturas – tanto entre las regiones cuanto entre los diferentes movimientos, pastorales (apoyados por iglesias) y personas –, el apoyo a aquellos que, por diferentes motivos, merecieron una atención especial, en fin, la construcción de un espacio de vivencia común.

Otro elemento que contribuyó para el aprendizaje de los alumnos fuera de la clase fue la dinámica de la crítica y de la autocrítica. Tal instrumento, también común

a movimientos de carácter político-religioso, causó conmoción entre los participantes del curso, principalmente entre aquellos que jamás habían vivido tal situación. Fue necesario cambiar la dinámica, empezando por tratar de comprender lo que significan crítica y autocrítica y, gradualmente, ir realizándolas. Alumnos se refirieron a ellas como un momento difícil, pero que aportó mucho aprendizaje.

Para la construcción de una organización interna al grupo, elemento esencial para los movimientos sociales, contribuyó para el seguimiento del curso por líderes de la Vía Campesina, con experiencia en organización de eventos colectivos, además de la presencia de algunos líderes de los movimientos, en la condición de alumnos del curso. En el proceso de construcción de esa organización, juzgamos fundamental la trama organizacional construida por los alumnos, que suponía la integración de todos, en una o más actividades.

Como parte del proceso de construcción de esa organización, es importante destacar la realización de la *mística*, tal vez por ella tener una forma pública de manifestación. En medio de los varios grupos por los cuales se distribuyeron los alumnos, había uno, encargada de la mística, que era hecha todas las mañanas, excepto en los sábados, cuando la responsabilidad se transfería a un movimiento o a una pastoral (movimiento con algún representante de la iglesia). La mística, que remite a manifestaciones religiosas (MENEZES NETO, 2003), segundo testimonio de alumnos, es parte del cotidiano y apunta a un futuro, a una utopía que se quiere construir y da fuerzas para continuar en la lucha. Parece muy apropiada esa concepción de la mística como elemento unificador de personas vinculadas en una acción, en el caso, el curso.

Muchos de los alumnos, que se refirieron a la mística, resaltaron que ella expresa algo significativo para el colectivo: sea una situación vivida, sea una idea, una fecha o una persona que pueda servir como referencia para el grupo. Además de contribuir para la disciplina interna, pues el momento de la mística es también el momento donde se verifica la presencia de cada uno. Y, seguramente, el grupo encargado de la disciplina tiene como una de sus tareas verificar la presencia, en los eventos comunes.

La ronda infantil era formada por niños de menos de seis años, hijas de alumnos y alumnas que necesitaban traerlas, porque no tenían con quien dejarlas, en su lugar de origen. Esos niños fueron acompañados por cuidadores, indicados y traídos por los movimientos sociales integrantes del curso. Las actividades y la organización de la ronda infantil eran supervisadas por la coordinación de los alumnos, responsable por esa actividad, en cada tiempo escuela. La ronda infantil, con sus cuidadores, fue imprescindible para el funcionamiento del curso. Todos los alumnos destacaron su importancia y apuntaron el aprendizaje que esa vivencia, ampliamente practicada por el MST, trajo para la formación de cada uno.

Los alumnos, los movimientos sociales y la universidad

El paso de esos alumnos por la universidad, en nuestra perspectiva, exigió que ellos recordasen aprendizajes anteriores, como el de sobrevivir en condiciones materiales y emocionales adversas, para conseguir construir un espacio posible de convivencia continua, entre personas con históricos distintos. La administración de la diversidad fue una constante, tanto por las diferencias entre movimientos e interpersonales cuanto por estar, en un ambiente diferente del habitual y, por veces, hostil. En ese sentido, destacamos algunos episodios vividos por los alumnos que expresan, simultáneamente, la extrañeza y la búsqueda de la supervivencia, en ese nuevo universo llamado universidad.

Como el curso fue hecho durante las vacaciones, el contacto de los alumnos con la universidad se resumió al restaurante universitario; al lavado de ropa en la casa del estudiante, donde, al final del curso, también consiguieron acceso a las canchas de deporte; a la biblioteca, poco frecuentada, por dificultades burocráticas y por el poco hábito de lectura, para muchos de ellos; y a los funcionarios y profesores de la FE, en número reducido, lo que no impidió reacciones de extrañeza y de protestos por parte de algunos profesores y funcionarios. Inúmeras veces, el director recibió personas indignadas con los espacios improvisados para tender la ropa, con las banderas de los movimientos distribuidas por la facultad, con los objetos de la mística expuestos en el *hall* de entrada de la facultad.

La relación con la universidad, representada principalmente por los profesores y por la coordinación del curso, aunque evaluada por los alumnos como buena y marcada por respeto recíproco, tuvo momentos de tensión, manifestados, principalmente, en la crítica a la metodología o a la concepción ideológica de uno u otro profesor; en la discordancia con relación a alguna actitud de la coordinación del curso, especialmente en lo que se refiere a conflictos entre posturas de los movimientos y normas de la universidad. En cada caso, la coordinación intermedio el entendimiento, a veces ignorando ciertas normas, a veces haciendo prevalecer las formas de orientación previstas por la UFG.

Otro aprendizaje destacado por los alumnos fue cuanto a la relación profesor alumno. Existía, entre ellos, la expectativa de que, a ejemplo de sus experiencias anteriores de escolarización, los profesores universitarios fueran más rígidos y cerrados al diálogo, tanto en lo que se refiere a contenidos cuanto a la metodología de trabajo. Todos apuntaron, como positiva sorpresa, el hecho de que los profesores en casi su totalidad, dialogaban con los alumnos, cambiaban la estrategia de abordaje cuando percibían que no serían comprendidos, estimulaban el debate y suportaban la crítica que, por a veces, sucedía.

Cuanto al proceso de trabajo pedagógico, una de las cuestiones que los alumnos percibieron, como más intrigantes, fue la forma de trabajar el error. La mayoría de los alumnos, al comienzo, se indignó profundamente con el hecho de tener que rehacer trabajos. No en tanto, en la evaluación que hicieron de esa metodología, ya al final del curso, casi todos lo consideraron como una de las innovaciones significativas, por trabajar el error, en una perspectiva totalmente diferente de la forma tradicional, que había como modelo. Evaluaron que esa forma de trabajar los ayudó a comprender muchas cosas y que cobrar mejoras, en un trabajo no es despreciar aquello que el alumno ya hizo, sino contribuir para que él aumente su conocimiento. Algunos, incluso, dijeron que ya estaban utilizando ese método, con sus propios alumnos.

Aprendizajes anteriores dieron a los alumnos una condición que podríamos clasificar de madurez, frente a la percepción de actitudes de preconcepción y discriminatorias. La mayoría dijo que, inicialmente hubo posturas y referencias depreciativas al grupo, principalmente por parte del personal que trabajaba en la limpieza y de algunos guardias que trabajaban en la FE⁵.

Afirmaron que, durante el curso, la persistencia de ropa colgada para secar en los espacios libres de la universidad y la presencia continua de niños caminando por la facultad incomodó algunos, curiosidad y aproximación en otros. Encontraron, también, cierta resistencia inicial en funcionarios del restaurante universitario (RU), donde comían. No en tanto, casi todos dijeron que comprenden tal tipo de discriminación como resultante de informaciones incorrectas, en general vehiculadas por la prensa y que ellos tuvieron como norma no entrar en clima de provocación. Cuanto a funcionarios - y estudiantes de la casa de los estudiantes, con los cuales tuvieron que negociar algunas cosas - la estrategia siempre fue la saludar, tratar de conversar, convidar para los momentos festivo-culturales, para que los espíritus fueran desarmándose y la convivencia, con todas esas categorías, fue, al final del curso, evaluada como buena. Hubo quien relatará actos de preconcepciones que contribuyeron para inhibirlos, en algunos espacios, como la biblioteca y el laboratorio de informática. Otros se refirieron a una discriminación recíproca, debido a que algunos llegaron aquí "armados" contra los demás y dispuestos a ver discriminación en cualquier cosa.

Las evaluaciones de los alumnos sobre las condiciones materiales del curso, principalmente alojamiento y alimentación, van en dirección contraria a las imaginadas por quien está fuera del curso⁶: mientras para estos las condiciones de alojamiento serían deshumanas, aquellos las evalúan como problemáticas, por juntar mucha gente en una sala, pero que, comparadas a las situaciones de campamentos y a la situación de vida de muchas familias, no llegaron a ser un problema.

Cuando preguntados sobre la contribución del curso para los alumnos y para los movimientos y pastorales, prácticamente todos destacaron la importancia de la adquisición de fundamentación teórica para una práctica pedagógica, que muchos ya ejercían, sea como profesores de escuela, sea en actividades de educación popular. Mismo líderes que ya habían participado de cursos de formación teórica apuntaron como gran contribución del curso, la adquisición o ampliación de fundamentos teóricos, para una mejor sustentación de sus análisis sociales, la planificación de clases y conferencias y la práctica diaria, que reforzó la solidaridad, así como valores humanistas y socialistas ya desarrollados por las organizaciones campesinas. Apuntaron, también, el hecho de que los movimientos campesinos y pastorales, aprendieron juntos, en especial con el MST, que ya disponía de una concepción de educación del campo, además de la ronda infantil, centro de elogios por parte de la mayoría.

En lo referente a la contribución del curso para la universidad, en líneas generales, fue apuntada la quiebra de muchos límites, iniciando por la transformación de salas de clase en alojamiento y la conquista gradual de otros espacios, como el acceso a llaves del mini auditorio, laboratorio de informática, sala de audio e imagen. Apuntaron, también, el cambio de tratamiento por parte de los profesores, muchos de los cuales manifestaron su positiva sorpresa con la capacidad de organización, de esfuerzo y de superación demostrada por gran parte de los alumnos. Dejaron, además, un ejemplo de relacionamiento con todos los niveles de funcionarios y profesores, sin distinción de jerarquía – o que se expresó más en gestos que con palabras.

Notas

- 1 MEC creó, en 2004, la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi) [*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)*], cuyo objetivo es “contribuir para el desarrollo inclusivo de los sistemas de enseñanza, orientado para la valoración de las diferencias y de la diversidad, para la promoción de la educación inclusiva, de los derechos humanos y de la sostenibilidad socio ambiental.” En su estructura, fue también creada la Coordinación General de Educación del Campo [*Coordenação Geral de Educação do Campo*], que coordina la construcción de políticas de educación para el campo (SILVA, 2012).
- 2 Las clases multiserias son formadas por grupos de alumnos con edad y nivel de escolaridad diferente, bajo la regencia de solo un profesor, en una misma clase.
- 3 Tiempo escuela era la denominación del período de permanencia de los alumnos, en Goiânia, con actividades lectivas en la FE; tiempo comunidad denominaba el período entre dos tiempos escuela, cuando los alumnos realizaban, en sus domicilios, actividades programadas y evaluadas por los profesores del curso, en el tiempo escuela.
- 4 Fueran hechas, por las autoras, varias entrevistas con alumnos del curso y dirigentes de movimientos sociales, de mucha importancia para la elaboración de este texto. Ellas no fueron transcritas debido a las limitaciones del espacio que les fue destinado.
- 5 Dos funcionarios - uno de la limpieza y un vigilante – tuvieron que ser transferidos, por reiteradas y exa-

geradas manifestaciones de hostilidad en relación a los alumnos.

- 6 Esa observación se basa, por ejemplo, en conversas con diferentes profesores y en los debates donde las coordinadoras participan con el Consejo Director de la FE [*Conselho Diretor da FE*], cuando se presentó el Informe Final del Curso (mayo/2011).

Referencias

- BRASIL. Constitución (1988). **Constitución de la República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministerio de Educación. **Referencias para una política nacional de educación del campo**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- _____. Cámara de los Diputados. **Proyecto de Ley nº 8.035, de 20 de diciembre de 2010**. Aprueba el Plan Nacional de Educación para el decenio 2011-2020 y da otras providencias. Brasília, DF: Cámara de los Diputados, 2010.
- CHAUI, Marilena. O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação. **Revista Teoria e Debate**, v. 113, p. 1-5, 27, jun. 2013.
- COORDENAÇÃO pedagógica. Apresentação. Cadernos do ITERRA, n. 2, p. 5-6, dic. 2002.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. En: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.
- MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. En: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1995.
- MOURA, Glória. **O direito a diferença**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Adilson Alves da. A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra. 2012. 180 f. **Dissertação** (Maestría en Educación) – Pontificia Universidad Católica de Goiás [Pontificia Universidade Católica de Goiás], Hunib, Goiânia, 2012.

Recibido en agosto y aprobado en septiembre de 2013

Teacher formation and diversity *Pedagogical programs and practices*

ABSTRACT: This article discusses diversity and the formation of rural teachers from different social movements, their pedagogical practices in the face of differences and prejudices. It takes as its starting point the Pedagogy of the Land course in the Faculty of Education at the Federal University of Goiás between 2007 and 2011.

Keywords: Teacher formation. Diversity. Social movements. Pedagogy of the land.

Formation des enseignants et diversité *Programmes et pratiques pédagogiques*

RÉSUMÉ: Cet article aborde la diversité et la formation des éducateurs en milieu rural de différents mouvements sociaux, leurs pratiques pédagogiques face aux différences et aux préjugés, à partir du cours de pédagogie de la terre à la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás.(FE/UFG), entre 2007 e 2011.

Mots-clés: Formation des enseignants. Diversité. Mouvements sociaux. Pédagogie de la terre.