

DOCUMENTOS DE TRABAJO IELAT

**Nº 50 – Mayo
2013**

As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha



**Angela Maria
Hidalgo**



As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha

Angela Maria Hidalgo



Estos documentos de trabajo del IELAT están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro. Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión del IELAT. Están disponibles en la siguiente dirección: [Http://www.ielat.es](http://www.ielat.es)

Instituto de Estudios Latinoamericanos
Universidad de Alcalá
C/ Trinidad 1
Edificio Trinitarios
28801 Alcalá de Henares – Madrid
www.ielat.es
ielat@uah.es

Equipo de edición:
M^a. Cecilia Fuenmayor
Mercedes Martín Manzano
Eva Sanz Jara
Inmaculada Simón
Vanessa Ubeira Salim
Lorena Vásquez González
Guido Zack

Consultar normas de edición en el siguiente enlace:
<http://www.ielat.es/inicio/repositorio/Normas%20Working%20Paper.pdf>

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY
Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain
ISSN: 1989-8819

Consejo Editorial

UAH

Diego Azqueta
Concepción Carrasco
Isabel Garrido
Carlos Jiménez Piernas
Manuel Lucas Durán
Diego Luzón Peña
José Luis Machinea
Pedro Pérez Herrero
Daniel Sotelsek Salem

Unión Europea

Sergio Costa (Instituto de Estudios Latinoamericanos,
Universidad Libre de Berlín, Alemania)
Ana María Da Costa Toscano (Centro de Estudios
Latinoamericanos, Universidad Fernando
Pessoa, Porto, Portugal)
Georges Couffignal (Institute des Haute Etudes de
L'Amérique Latine, Paris, Francia)
Leigh Payne (Latin American Centre and Brazilian
Studies Programme, Oxford, Gran Bretaña)

América Latina y EEUU

Juan Ramón de la Fuente (Universidad Nacional
Autónoma de México, México)
Eduardo Cavieres (Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile)
Eli Diniz (Universidad Federal de Río de Janeiro,
Brasil)
Carlos Marichal (El Colegio de México, México)
Armando Martínez Garnica (Universidad Industrial
de Santander, Bucaramanga, Colombia)
Marcos Neder (Trench, Rossi e Watanabe Advogados
Sao Paulo, Brasil)
Peter Smith (Universidad de California, San Diego,
EEUU)
Francisco Cueto (Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales –FLACSO–, República
Dominicana)

“As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha”

Angela Maria Hidalgo *

Resumo:

Alterações significativas nas orientações das políticas atuais para a educação do campo no Brasil e na Espanha são anunciadas e justificadas como resultado do protagonismo das organizações sociais. Entretanto, ao estudar o desenvolvimento histórico das políticas implementadas para a educação rural no Brasil, percebe-se uma atuação decisiva dos organismos internacionais, com destaque para a Unesco. Apresentamos os projetos para esta modalidade de ensino desenvolvidos no Brasil, sobretudo na década de 1950, assim como os elementos que indicam uma gradativa alteração das propostas educativas do governo Franco, na Espanha, a partir do final desse período. Este artigo defende a pertinência de um estudo comparado que sistematize a constituição histórica das propostas para a educação rural nos dois países e identifique as influências da Unesco na definição das concepções apresentadas nos documentos norteadores das políticas elaboradas pelos governos federais na atualidade, em relação às políticas da década de 1950, tanto no Brasil quanto na Espanha.

Palavras-chave:

Educação rural; estudo comparado Brasil e Espanha; Unesco

Resumen:

Los cambios significativos en las orientaciones de las políticas actuales de la educación rural en Brasil y en España se anuncian y se justifican como consecuencia de la función de las organizaciones sociales. Sin embargo, al estudiar el desarrollo histórico de las políticas aplicadas a la educación rural en Brasil, se nota un papel decisivo de las organizaciones internacionales, especialmente la UNESCO. Enseñamos los proyectos para este tipo de educación desarrollado en Brasil, especialmente en la década de 1950, así como los elementos que indican un cambio gradual de las propuestas educativas del gobierno de Franco, en España, desde el final de ese período. En este artículo se argumenta a favor de la relevancia de un estudio comparativo que

* Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Brasil. Docente do Mestrado em Educação desta instituição. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Alcalá de Henares, sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Pérez Herrero, Diretor do Instituto de Estudios Latino Americanos - IELAT. Bolsista pós-doutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes. Contacto: angelamhidalgo@gmail.com



sistematize la constitución histórica de las propuestas de la educación rural en ambos países y que identifique las influencias de la Unesco en la definición de los conceptos presentados en los documentos rectores de las políticas desarrolladas por los gobiernos federales, tanto en la década de 1950 quanto actualmente, en Brasil y en España.

Palabras clave:

Educación rural, estudio comparativo de Brasil y España, la UNESCO

Introdução

Alterações significativas nas orientações das políticas atuais para a educação do campo no Brasil e rural na Espanha são anunciadas e justificadas como resultado do protagonismo das organizações sociais. Entretanto, ao estudar o desenvolvimento histórico das políticas implementadas para a educação rural no Brasil percebe-se uma atuação decisiva dos organismos internacionais, com destaque para a Unesco. Em estudos concluídos e em andamento, identificamos um problema de pesquisa que consiste na inexistência de rupturas significativas em termos de concepção e direcionamento das propostas educativas da Unesco elaboradas nos anos 1950 em relação às elaboradas atualmente. Em face desse problema, o estudo proposto incide sobre a avaliação do protagonismo das organizações sociais, na atualidade, e sobre as influências da Unesco na definição das concepções apresentadas nos documentos norteadores das políticas elaboradas pelos governos federais na atualidade em relação às políticas da década de 1950, tanto no Brasil quanto na Espanha.

O problema engendra algumas questões: quais são os elementos de continuidade e ou rupturas entre as propostas educativas para as populações camponesas do Brasil e da Espanha dos anos 1950-1970 e as propostas apresentadas e implementadas a partir dos anos 2000? Em que medida a Unesco articula ou direciona as proposições que são esboçadas pelos educadores, disseminando-as aos demais países? Quais são as influências das orientações dos organismos internacionais nas campanhas de alfabetização desenvolvidas por Brasil e Espanha, desde meados da década de 1950 até os anos 1970? Quais são os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes às propostas educativas para as populações rurais implementadas no Brasil e na Espanha na atualidade? Em que medida o estabelecimento de relações entre países e épocas distintos contribui para elucidar o papel dos organismos internacionais na indução e/ou na elaboração de políticas públicas para a educação do campo?

Propomos um estudo comparado por meio de análise documental e de levantamento e revisão bibliográfica, a fim de permitir a verificação de como as orientações de uma mesma instituição, no caso a Unesco, incidem sobre países que apresentam, em dadas circunstâncias históricas, diferenças econômicas políticas e culturais, mas que por outro lado estão submetidos à pressões externas idênticas.

Os estudos de educação comparada adquiriram estatuto de ciência no decorrer do Século XX devido ao avanço na definição de objetivos, campos de ação, métodos e procedimentos científicos. Estes estudos, ao serem utilizados em larga escala pelos organismos internacionais na legitimação e homogeneização dos princípios e programas definidos e implementados pelas reformas educativas em países com distintas características sócio-econômicas, passaram por uma perda de prestígio no meio acadêmico nas décadas de 1980 e 1990 (Carvalho, 2008).

No bojo das transformações do capitalismo contemporâneo, marcado pelo auge da atual crise estrutural em que são desenvolvidos mecanismos de reestruturação da produção articulados com a intensificação dos processos de transnacionalização das

estruturas de poder, aumenta a visibilidade da definição dos fenômenos educativos para além das dimensões nacionais. Isso favorece o resgate dos estudos comparados, entretanto com uma nova perspectiva teórica, a da integração das dimensões da análise: define-se que as estruturas nacionais e locais possuem relações "mutuamente constitutivas" (Carvalho, 2000). Portanto, torna-se necessária a identificação de categorias de análise que permitam o conhecimento de uma realidade específica, estabelecendo analogias nas quais as semelhanças sejam contextualizadas a partir da historicidade dos fenômenos e as singularidades sejam apontadas na identificação das diferenças com outras realidades (Franco, 2000).

Assim, apontamos a pertinência da realização de um estudo que identifique, em diferentes configurações histórico-culturais (Brasil e Espanha dos anos 1950-70 e da atualidade), as semelhanças e as especificidades regionais e locais, de modo que a análise permita identificar as perspectivas dos grupos que atuam na constituição das alternativas educativas.

Educação Rural no Brasil e na Espanha: primeiras aproximações

As propostas atuais para a educação rural tanto na América Latina quanto na Europa, em geral, e no Brasil e na Espanha, em particular, possuem, não obstante suas especificidades locais, largos traços em comum, tais como a perspectiva de atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico vinculada ao discursos da sustentabilidade e a defesa das teorias pedagógicas ativas.

Definimos como hipótese que essas características comuns ocorrem em países com desenvolvimentos históricos tão distintos em função sobretudo da ação dos organismos internacionais, não apenas na atualidade, mas desde os anos 1950.

Em meados do século XX, Brasil e Espanha viveram momentos políticos e pedagógicos distintos. No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um processo de democratização política, depois de um período de constituição do regime autoritário chamado de Estado Novo (1937-1945). Consolidou-se a partir desse período o chamado Nacional Desenvolvimentismo, no qual governos de caráter populista instituíram reformas que visavam alavancar o desenvolvimento econômico. Na área da educação são difundidas e implementadas ações voltadas para o desenvolvimento de comunidades. Nesse sentido, missões rurais são implementadas entre 1951 e 1963, em projeto orientado pela Unesco, que defendia a educação rural como portadora da missão de modernização e democratização da sociedade. Objetivou-se com estas ações criar condições de desenvolvimento cultural das comunidades do campo e, do ponto de vista pedagógico, difundiram-se princípios de pertinência social dos conteúdos e as pedagogias ativas, como podemos observar nos documentos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Nesse período, o movimento da Escola Nova difundiu no país o pragmatismo educacional norte-americano.

Na Espanha, entre 1939 e 1975 o franquismo caracterizou-se como um regime autoritário, de suspensão dos direitos políticos e de restabelecimento da influência da Igreja Católica sobre o sistema de ensino. No campo educativo, até início dos anos

1950 predominou um discurso tradicional-cristão. Após esse período, mesmo prevalecendo o regime autoritário, no bojo das campanhas de alfabetização de 1954 e da Reforma Curricular de 1958, passaram a ser veiculados o discurso da escola como fator de dinamização cultural e propostas de metodologias ativas vinculadas a um ponto de vista técnico.

Ou seja, mesmo em países com momentos políticos distintos em termos de processos de democratização, propostas pedagógicas similares são instituídas, apesar dos vieses peculiares de cada uma. Enquanto na Espanha há indícios de que houve um avanço na disseminação de pedagogias ativas com um caráter tecnocrático, no Brasil as missões culturais foram acompanhadas de tentativas de ampliação do engajamento da comunidade na resolução das limitações de desenvolvimento social, sob a égide do pragmatismo norte-americano então em disseminação, que defendia princípios, de uma pedagogia ativa, não dissociados da defesa de ampliação dos processos de democratização.

Na atualidade, tanto no Brasil quanto na Espanha um dos discursos mais veiculados na área da educação do campo promove dois movimentos articulados: um que não valoriza os avanços e as propostas de mudanças na direção da promoção de uma educação voltadas às necessidades da população campestre, definidas e implementadas nas décadas anteriores; e outro que ressalta a contribuição dos educadores e das organizações sociais na articulação do discurso atual, ao mesmo tempo em que não tem dado atenção devida ao papel exercido pelos organismos internacionais.

A educação rural no Brasil

No período de constituição das políticas desenvolvimentistas no final dos anos 1940 operam-se no Brasil políticas de favorecimento das atividades industriais, simultaneamente às políticas de manutenção das relações sociais no campo. Após a queda do Governo Vargas (1930-1945), estabelece-se a discussão de um “novo pacto social”, que, na perspectiva das classes hegemônicas, consistia em reduzir os riscos de ataques à propriedade privada.

Tendo em vista a garantia da paz social, propunham-se no período medidas estatais de “justiça social” e de controle por parte do governo e do empresariado dos processos, além da valorização do trabalho, de forma articulada com a ideia de planejamento. Diante dos objetivos de expansão da industrialização, em 1945 as lideranças empresariais propuseram “apoio creditício à lavoura existente, melhoria no sistema de transportes, armazenagem e política de preços mínimos [...] investimentos em saúde e educação da população rural e assistência técnica à agricultura”, sem, contudo, admitir alterações na estrutura fundiária existente, e sem muito menos tolerar a extensão dos direitos trabalhistas recém conquistados na área urbana aos trabalhadores do campo (Bielschowsky, 2000: 305).

As propostas educativas para os camponeses no período foram elaboradas por interlocutores de forma articulada aos projetos populistas-desenvolvimentistas e à luta pela escolarização de jovens e adultos do final dos anos 1940 e início dos anos 1950,

por ação das esquerdas marxistas, que apostavam na “criação de programas para adultos a partir das organizações de massa e com vista a sua multiplicação e fortalecimento” (Paiva, 2003: 188).

Após um período de “otimismo pedagógico” presente nos programas de educação comunitária, tem início a “Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais, em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas unidades do interior do país” (Paiva, 2003: 189).

Nesta primeira etapa do desenvolvimentismo no país, a educação rural articulou-se ao projeto de modernização conservadora, que visava à subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização e aos preceitos da cultura moderna. Em 1945 foi assinado um acordo entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation, Inc., que resultou na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), vinculada ao Ministério da Agricultura, com o objetivo de coordenar a execução do programa Desenvolvimento de Comunidades por técnicos americanos e brasileiros, com missões rurais como técnica de trabalho (Souza, 2010).

Ainda em 1949, o governo brasileiro, a UNESCO e a União Pan-americana, realizaram no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, com o propósito de analisar as experiências dessa área. A partir do pressuposto de que o analfabetismo representava “um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso e uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América”, a educação de massas passou a ser empreendida como “um instrumento para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica”. Como o maior contingente de analfabetos concentrava-se nas áreas rurais, a “educação de adultos [voltou-se] diretamente à solução dos problemas rurais” (Ammann, 1997: 31-34).

Em análise dos documentos do Seminário Interamericano de Educação promovido pela Unesco e OEA no Rio de Janeiro, Souza (2010) aponta que, no contexto internacional do pós-guerra, a educação rural configurou-se em uma proposta educativa articulada a um projeto de “manutenção da ordem democrática liberal, à educação para a paz e ao combate ao comunismo”. No plano nacional, esse projeto representou para os segmentos modernizadores da sociedade brasileira o desafio de agrupar “uma estrutura agrária caracterizada, dentre outros, pelo predomínio do latifúndio, pelo atraso tecnológico e pela alta exploração do trabalho” de acordo com nova dinâmica do capitalismo em desenvolvimento, desencadeando processos de disciplinarização dos movimentos sociais do campo. Apesar das críticas iniciais ao latifúndio, o processo resultou em seu benefício, na medida em que manteve integradas as medidas de combate aos movimentos sociais autônomos, como as ligas camponesas (Souza, 2010: 4).

Se inicialmente a educação das populações rurais efetivou-se por intermédio de projetos de educação de adultos, em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual assumiu a filosofia da educação como propulsora do desenvolvimento econômico e social. Atendendo aos apelos da ONU, foram implementados os Centros Sociais de Comunidade e as Missões Rurais, como

estratégias para a promoção do progresso e desenvolvimento social das populações rurais (Ammann, 1997).

A partir dessa época, foram criadas escolas de formação de professores para atuar no interior do país, articuladas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que assumiu o papel de uma “espécie de mini ministério, no interior do próprio ministério” na gestão de Anísio Teixeira (1952-1964) (Mendonça, Xavier, 2010: 5). Dentre as medidas desencadeadas por esse órgão destacam-se a construção e reforma das unidades escolares, a educação de jovens e adultos e a formação de professores com a criação dos Centros Regionais de formação e especialização de professores primários.

Entretanto, a partir de 1958 tem início uma nova fase da educação de adultos, pois desenvolve-se um novo quadro de profissionais da educação que trata basicamente dessa especialidade, com “influências da teorização do ISEB, bem como do pensamento filosófico cristão europeu mais recente que começava a se difundir no Brasil” (Paiva, 2003: p. 191).

Ou seja, naquele momento os movimentos sociais ligados ao campo não tiveram protagonismo no processo de elaboração das propostas na área da educação em relação aos partidos políticos e aos movimentos de educadores ligados ao projeto nacional desenvolvimentista das mais variadas matizes: liberais conservadores, liberais progressistas e marxistas, dentre outros.

A partir de 1964, no contexto da ditadura militar, a maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos e educação popular foram suspensos. É apenas no final da década de 1970, no debate em torno do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, o qual apresentou o planejamento para o período de 1980-1985, que volta a fazer parte das discussões a preocupação em minimizar, por meio de ações governamentais, os problemas sociais causados pelo desenvolvimento econômico às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas. Andrade e Di Pierro (2003), destacam nesse período o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), os quais fracassaram em função da ausência do ensino de primeiro grau com oito anos de duração para as zonas rurais, pois:

“Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais” (Andrade, Di Pierro, 2003: 5).

A ação dos movimentos sociais, juntamente com as Universidades e organismos internacionais na retomada das discussões sobre a educação do campo nos anos 1990 é evidenciada quando da realização, em 1997, do Encontro Nacional de Educadores da reforma Agrária (ENERA), uma ação conjunta da Universidade de Brasília, do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Confederação

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Após o ENERA, em outubro de 1997 representantes de universidades brasileiras organizaram uma reunião para definir a atuação das instituições de ensino superior nos projetos de educação a serem implementados nos assentamentos da reforma agrária. Na ocasião foi eleito um grupo de trabalho para organizar e definir um projeto educacional das universidades para a educação do campo. Essa iniciativa confluiu para que em abril de 1998 fosse criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2004).

Também em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que marcou o momento em que os representantes dos movimentos sociais defendem uma proposta de educação definida por seus protagonistas, assim como reafirmou a “legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (Vendramini, 2007: 123). A I Conferência Nacional defende, portanto, uma educação do campo voltada aos interesses de emancipação das populações camponesas, diferentemente da educação rural dos anos 1950. Como resultado dessa mobilização em torno da Educação do Campo, em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, avaliadas como uma conquista do conjunto das organizações do campo.

Destacamos na constituição de políticas públicas para a área a criação pelo Ministério da Educação, em 2003, de um Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo e, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo. Para Munarin (2006), esta Coordenação representa a concretização do início de um árduo processo de configuração de políticas públicas para a área. Em 2008 é criada a Comissão Nacional de Educação no Campo, com a participação de representantes dos movimentos sociais organizados nacionalmente, a qual, segundo Lima (2008), tem o papel de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas para a área. Em 2012, o governo federal lança o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que visa a articular todas as ações educativas implementadas na área.

A educação rural na Espanha

Díaz (2008) afirma que entre 1939 e 1951 predominam nos discursos e orientações para a educação rural na Espanha valores conservadores e tradicionais, tais como o patriotismo e a religiosidade. Di Pierro (2000) avalia que mesmo a Lei do Ensino Primário, de 1945, estabelecendo a obrigatoriedade da educação elementar até os 12 anos, não alcança a universalização do ensino até essa idade durante o regime, em função de o Estado atuar como subsidiário das ações do setor privado e confessional. Mesmo assim, Ferrer (2004) aponta um reconhecimento dos esforços da campanha de alfabetização empreendida nos anos 1950, demonstrada em números: nos anos 1940 as taxas de analfabetismo entre a população acima de 10 anos de idade era de 17,2% entre os homens e 28,4% entre as mulheres. Nos anos 1970 o

analfabetismo entre a população acima de 10 anos de idade era de 4,6% entre os homens e 12,5% entre as mulheres

Díaz (2008) avalia que a partir de 1951, por pressões demográficas e econômicas ocorridas pelo desenvolvimentismo dessa década e por uma aproximação do regime com os EUA, ocorreu um processo de modernização incipiente, que reflete nas reformas curriculares de 1958, acentuando-se em 1965 e completando-se com a ampla reforma educacional de 1970. Desde a década de 1950, com a realização de acordos com os EUA, intensificando a presença de investimentos econômicos de empresas estrangeiras no país, ocorreram transformações positivas no setor educativo. Di Pierro (2000) destaca que a partir de 1950, ano em que foi criada a Junta Nacional contra o Analfabetismo, tornou-se obrigatório o ensino primário para a população adulta e, a partir de 1954, iniciaram as campanhas de alfabetização e foram criadas as escolas de temporada e as missões educativas nas zonas rurais. Nesse período, a escola é concebida como elemento dinamizador da cultura da comunidade (Díaz, 2008).

Quando assume o ministério da Educação em 1956, Jesús Rubio Garcia Mina implementa o primeiro plano quinquenal de construções escolares e, em 1958, os Centros de Orientação e Documentação Didática de Ensino Primário, com o objetivo de aperfeiçoamento técnico. Nota-se já nesse período uma preocupação com a superação de um discurso meramente ideológico e a difusão de um ponto de vista técnico, metodologias ativas e a individualização didática (Museu Pedagógico de Aragón, 2012)

Para Di Pierro (2000), a Campanha Nacional de Alfabetização, já no contexto do surto desenvolvimentista, não apresentou resultados significativos em função de que os objetivos ideológicos do regime sobrepuseram-se aos fins pedagógicos.

Díaz (2008) indica que no período entre 1959 e 1970 intensificam-se o êxodo rural e um desmantelamento da sociedade e da escola rural tradicional. Para Ferrer (2004), na última fase do franquismo (anos 1960-70) ocorreram os primeiros avanços no sistema educativo espanhol, caracterizado pelo desenvolvimentismo e pela tecnocracia. O autor indica que nesse período, num esforço de modernização do regime, é implementado o modelo político-tecnocrático como forma de aproximação ao modelo educacional dos países europeus. Ferrer (2004) observa que isso ocorre em função da articulação dos reformadores com os organismos internacionais tais como a Unesco e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Também Di Pierro (2000) destaca que a aprovação da Lei Geral de Educação de 1970 ocorre como resultado não apenas das necessidades de qualificação de mão de obra e de formação do migrante para sua inserção ao contexto urbano, mas também por pressões da Unesco, que desde 1949 promovia as Conferências Mundiais de Educação de Adultos (Confinte).

Di Pierro (2000) afirma que as influências dos princípios educativos da Unesco sobre a educação espanhola só ganharam relevância com a queda do regime franquista. A partir daí, um novo paradigma de educação continuada de adultos se configura no país, em cujos princípios a autora destaca: a integração, que consiste na defesa da pertinência da educação às necessidades da vida cotidiana; a participação,



como forma de se conseguir a inserção dos sujeitos às dimensões política, econômica e cultural do país; e a equidade, que almeja a superação das barreiras de classe, gênero e etnia, dentre outras, para o acesso à educação.

Essas mudanças foram introduzidas no sistema de ensino por meio da aprovação de legislação federal, na qual se destacam: a Lei Orgânica 1/1990 de Organização Geral do Sistema Educativo (LOGSE), promulgada na vigência do governo do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), e a Lei Orgânica 10/2002 de Qualidade da Educação (LOCE), promulgada durante o governo do Partido Popular (PP).

As mudanças mais significativas para a organização das escolas rurais na Espanha ocorreram a partir das eleições de 1982, em que o PSOE é eleito e inicia “um ambicioso programa de apoio à escola rural articulado com o programa de educação compensatória de 1983” (Mata, 2008: 33). Segundo o autor, as Zonas Escolares Rurais (ZER) na Catalunha e os Colégios Rurais Agrupados (CRA) em outras comunidades autônomas do Estado espanhol surgiram a partir de um debate impulsionado pelo movimento de professores, desencadeando, dessa forma, avanços na definição da identidade das escolas rurais.

“El cambio de tendencia más evidente se produjo con el freno del proceso de concentraciones escolares y el inicio de un profundo debate sobre las necesidades de la escuela rural. Este debate, impulsado inicialmente desde el movimiento de maestros, afectó al modelo organizativo de la escuela rural, pero, en un claro intento de avanzar con más profundidad, se ocupó de la misma identidad de esta tipología escolar” (Mata, 2008: 33).

O estudioso indica que nas Jornadas Celebradas em Banyoles em 1987 foi produzido um documento intitulado *de zones escolars per a l'escola rural*, discutido e assinado por mais de 200 professores e que se constituiu em referência para a política educativa para as escolas rurais na Catalunha.

Ou seja, também na Espanha, articula-se o discurso de alterações significativas nas propostas para a educação rural a partir da ação da sociedade civil, sem um reconhecimento dos organismos internacionais nessa discussão, o que engendra já a questão: em que medida a Unesco influenciou os debates sobre a educação rural na Espanha?

Pela exposição acima, podemos concluir que desde meados da década de 1950 na Espanha, mesmo com o regime franquista mantendo as características conservadoras e autoritárias, observa-se um esforço de modernização econômica e educacional, considerado tímido pelos autores citados, similar ao que ocorreu no mesmo país a partir dos anos 1980, em que mudanças mais significativas são desencadeadas.

Conclusões

Justifica-se, assim, estudar a participação da Unesco nesse processo na Espanha, tendo em vista o protagonismo desse organismo internacional no Brasil no mesmo período, como se nota em seu papel ativo na promoção dos eventos que definiram novos rumos para educação rural no país.

A preocupação em analisar as influências da Unesco nesse debate se origina no fato de, tendo sido criada em 1945 com a missão de promoção da paz mundial, a entidade atuar em articulação com outros organismos internacionais na tentativa de reduzir os efeitos das crises do sistema capitalista, minimizando os efeitos da pobreza e os danos ao meio ambiente, para constituir, de forma articulada com os governos locais e intelectuais, um universalismo global em torno da defesa da diversidade cultural. Alves (2010) aponta que as tensões em torno da relação entre diferenças culturais e desigualdades sociais provocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico e social desencadearam por parte das “agências transnacionais, como a Unesco, e os governos nacionais, como o governo brasileiro (ambos pressionados por uma multiplicidade de organizações e grupos político-culturais globais)” uma ampliação dos conceitos de cultura e desenvolvimento (Alves, 2010: 556).

Esta “dilação” do conceito de cultura ocorre conjuntamente com o processo de constituição de políticas de Estado para a área, que segundo Alves (2010) envolve três dimensões: uma simbólica, em que a cultura é compreendida como a totalidade de “crenças, hábitos e formas de reconhecimento (trabalhada pela Unesco em torno dos pilares da identidade, da diferença e da diversidade); a dimensão econômica, vinculada aos processos de geração de trabalho e renda, bens e serviços; e a dimensão legal, relativa à constituição dos direitos culturais a partir da institucionalização e conversão do “patrimônio cultural imaterial” em objeto do direito internacional (Alves, 2010: p. 558).

Em seu plano internacional de implementação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), a Unesco (2005) apresentou o objetivo de “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005: p.17). Outras orientações desse documento indicam a concepção de que a constituição de um modelo de desenvolvimento sustentável depende da mudança de valores a serem criados pela educação por meio da introdução dos conhecimentos das comunidades locais nos projetos educativos, em função de estas já desenvolverem estratégias de sobrevivência pautadas por princípios de sustentabilidade.

No esforço de constituir e disseminar posições consensuais, a Unesco lança mão da estratégia de reunir e sintetizar as experiências e proposições desenvolvidas em realidades distintas, com o objetivo de criar princípios educativos a serem implementados pelos diferentes países. E, neste esforço, elabora uma proposta educativa que oculta as diferenças tão propaladas pela proposta divulgada. Em face

disso, justifica-se para a área da educação rural um estudo desde uma perspectiva histórica. O estudo histórico comparado entre Espanha e Brasil, permitirá a identificação das fontes e das proposições para a área, a avaliação dos atores e de suas perspectivas pedagógicas e político-ideológicas, e a percepção das continuidades e rupturas quando da constituição das políticas de Estado.

Referências

- Alves, Elder Patrick Maia, "Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural Material e Cultura Popular: a Unesco e a Construção de um Universalismo Global", *Revista Sociedade e Estado*, v. 25, n. 3, 2010, pp. 539-560.
- Ammann, Safira Bezerra, *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1997.
- Andrade, Márcia Regina y Maria Clara Di Pierro, *Programa nacional de educação na reforma agrária: dados básicos para uma avaliação*, São Paulo, Ação Educativa, 2003.
- Bielschowsky, Ricardo, *Pensamento econômico brasileiro. O ciclo ideológico do desenvolvimentismo*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.
- Brasil, Mda/Incra, Pronera, "Manual de operações", Brasília, 2004, em http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf, consultado em 5 de abril de 2012.
- Carvalho, Elma J. G., "Estudos Comparados: repensando sua relevância para a educação", *Anais do 4o Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*, Porto Alegre, PUC-RS, 2008.
- Di Pierro, Maria Clara, "Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha", *Educação e Sociedade* [online], Campinas, vol.21, n.72, 2000, pp. 233-252.
- Franco, Maria Ciavatta, "Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados", *Educação e Sociedade* [online], Campinas, vol. 21, n. 72, 2000, pp. 197-230.
- González, Lorena Vásquez, "Asociacionismo em América Latina. Una aproximación", *Instituto de Estudios Latinoamericanos IELAT*, Madrid, Universidade de Alcalá, 2010.
- Mata, Joan Soler, "El maestro y la 'fisonomía propia' de la escuela rural: Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España", en Calvet, Núria Llevot y Ybochaca, Jordi Garreta (eds.), *Escuela rural y sociedad*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2008.
- Mendonça, Ana Waleska; Xavier, Libânia. *O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960)*, 2010, em <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>, consultado em 24 de abril de 2010.
- Munarim, Antonio, "Elementos para uma política pública de educação do campo", em Molina, Mônica, *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*, Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-18.
- MUSEU PADAGÓGICO DE ARAGÓN. *La guerra civil y la dictadura del General Franco*, Huesca, MPA, 2012, em: http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_guerra_dictadura.php, consultado em 20 de maio de 2012.

Paiva, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*, São Paulo, Edições Loyola, 2003.

Souza, Claudia Moraes. *Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto*, 2010, em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/rural.pdf>, consultado em 25 de novembro de 2011.

Unesco, *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014): documento final do esquema internacional de implementação*, Brasília, Unesco, 2005.

Unesco y Fao, *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Unesco, Instituto Internacional de Planejamento da Educação y Fao, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, Espanha, Marco Gráfico Imprensa, 2004.

Unesco y Orealc, *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)*, Brasília, Unesco y Orealc, 2005.

Vendramini, Célia Regina, Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo, *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, 2007, p. 121-135, em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>, consultado em 3 de abril de 2012.

Colección de Documentos de Trabajo del IELAT

DT 1: Jaime E. Rodríguez O., *México, Estados Unidos y los Países Hispanoamericanos. Una visión comparativa de la independencia*. Mayo 2008.

DT 2: Ramón Casilda Béjar, *Remesas y Bancarización en Iberoamérica*. Octubre 2008.

DT 3: Fernando Groisman, *Segregación residencial socioeconómica en Argentina durante la recuperación económica (2002 – 2007)*. F. Abril 2009

DT 4: Eli Diniz, *El post-consenso de Washington: globalización, estado y gobernabilidad reexaminados*. Junio 2009.

DT 5: Leopoldo Laborda Catillo, Justo de Jorge Moreno y Elio Rafael De Zuani, *Externalidades dinámicas y crecimiento endógeno. Análisis de la flexibilidad de la empresa industrial español*. Julio 2009

DT 6: Pablo de San Román, *Conflicto político y reforma estructural: la experiencia del desarrollismo en Argentina durante la presidencia de Frondizi (1958 - 1962)*. Septiembre 2009

DT 7: José L. Machinea, *La crisis financiera y su impacto en America Latina*. Octubre 2009.

DT 8: Arnulfo R. Gómez, *Las relaciones económicas México- España (1977-2008)*. Noviembre 2009.

DT 9: José Lázaro, *Las relaciones económicas Cuba- España (1990-2008)*. Diciembre 2009.

DT 10: Pablo Gerchunoff, *Circulando en el laberinto: la economía argentina entre la depresión y la guerra (1929-1939)*. Enero 2010.

DT 11: Jaime Aristy-Escuder, *Impacto de la inmigración haitiana sobre el mercado laboral y las finanzas públicas de la República Dominicana*. Febrero 2010.

DT 12: Eva Sanz Jara, *La crisis del indigenismo mexicano: antropólogos críticos y asociaciones indígenas (1968 - 1994)*. Marzo 2010.

DT 13: Joaquín Varela, *El constitucionalismo español en su contexto comparado*. Abril 2010.

DT 14: Justo de Jorge Moreno, Leopoldo Laborda y Daniel Sotelsek, *Productivity growth and international openness: Evidence from Latin American countries 1980-2006*. Mayo 2010.

DT 15: José Luis Machinea y Guido Zack, *Progresos y falencias de América Latina en los años previos a la crisis*. Junio 2010.

DT 16: Inmaculada Simón Ruiz, *Apuntes sobre historiografía y técnicas de investigación en la historia ambiental mexicana*. Julio 2010.

DT 17: Julián Isaías Rodríguez, Belín Vázquez y Ligia Berbesi de Salazar, *Independencia y formación del Estado en Venezuela*. Agosto 2010.

DT 18: Juan Pablo Arroyo Ortiz, *El presidencialismo autoritario y el partido de Estado en la transición a la economía de libre mercado*. Septiembre 2010.

DT 19: Lorena Vásquez González, *Asociacionismo en América Latina. Una Aproximación*. Octubre 2010.

DT 20: Magdalena Díaz Hernández, *Anversos y reversos: Estados Unidos y México, fronteras socio-culturales en La Democracia en América de Alexis de Tocqueville*. Noviembre de 2010.

DT 21: Antonio Ruiz Caballero, *¡Abre los ojos, pueblo americano! La música hacia el fin del orden colonial en Nueva España*. Diciembre de 2010.

DT 22: Klaus Schmidt- Hebbel, *Macroeconomic Regimes, Policies, and Outcomes in the World*. Enero de 2011

DT 23: Susanne Gratius, Günther Maihold y Álvaro Aguillo Fidalgo. *Alcances, límites y retos de la diplomacia de Cumbres europeo-latinoamericanas*. Febrero de 2011.

DT 24: Daniel Díaz- Fuentes y Julio Revuelta, *Crecimiento, gasto público y Estado de Bienestar en América Latina durante el último medio siglo*. Marzo de 2011.

DT 25: Vanesa Ubeira Salim, *El potencial argentino para la producción de biodiésel a partir de soja y su impacto en el bienestar social*. Abril de 2011.

DT 26: Hernán Núñez Rocha, *La solución de diferencias en el seno de la OMC en materia de propiedad intelectual*. Mayo de 2011.

DT 27: Itxaso Arias Arana, Jhonny Peralta Espinosa y Juan Carlos Lago, *La intrahistoria de las comunidades indígenas de Chiapas a través de los relatos de la experiencia en el marco de los procesos migratorios*. Junio 2011.

DT 28: Angélica Becerra, Mercedes Burguillo, Concepción Carrasco, Alicia Gil, Lorena Vásquez y Guido Zack, *Seminario Migraciones y Fronteras*. Julio 2011.

DT 29: Pablo Rubio Apiolaza, *Régimen autoritario y derecha civil: El caso de Chile, 1973-1983*. Agosto 2011.

DT 30: Diego Azqueta, Carlos A. Melo y Alejandro Yáñez, *Clean Development Mechanism Projects in Latin America: Beyond reducing CO2 (e) emissions. A case study in Chile*. Septiembre 2011.

DT 31: Pablo de San Román, *Los militares y la idea de progreso: la utopía modernizadora de la revolución argentina (1966-1971)*. Octubre 2011.

DT 32: José Manuel Azcona, *Metodología estructural militar de la represión en la Argentina de la dictadura (1973-1983)*. Noviembre 2011.

DT 33: María Dolores Almazán Ramos, *El discurso universitario a ambos lados del Atlántico*. Diciembre 2011.

DT 34: José Manuel Castro Arango, *La cláusula antisubcapitalización española: problemas actuales*. Enero 2012.

DT 35: Edwin Cruz Rodríguez, *La acción colectiva en los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador: una perspectiva comparada*. Febrero 2012.

DT 36: María Isabel Garrido Gómez (coord.), *Contribución de las políticas públicas a la realización efectiva de los derechos de la mujer*. Marzo 2012.

DT 37: Javier Bouzas Herrera, *Una aproximación a la creación de la nación como proyecto político en Argentina y España en los siglos XIX y XX. Un estudio comparativo*. Abril 2012.

DT 38: Walther L. Bernecker, *Entre dominación europea y estadounidense: independencia y comercio exterior de México (siglo XIX)*. Mayo 2012.

DT 39: Edel José Fresneda, *El concepto de Subdesarrollo Humano Socialista: ideas nudo sobre una realidad social*. Junio 2012.

DT 40: Sergio A. Cañedo, Martha Beatriz Guerrero, Elda Moreno Acevedo, José Joaquín Pinto e Iliana Marcela Quintanar, *Fiscalidad en América Latina. Monográfico Historia*. Julio de 2012.

DT 41: Nicolás Villanova, *Los recuperadores de desechos en América Latina y su vínculo con las empresas. Un estudio comparado entre diferentes países de la región y avances para la construcción de una hipótesis*. Agosto de 2012.

DT 42: Juan Carlos Berganza, María Goenaga Ruiz de Zuazu y Javier Martín Román, *Fiscalidad en América Latina. Monográfico Economía*. Septiembre de 2012.

DT 43: Emiliano Abad García, *América Latina y la experiencia postcolonial: identidad subalterna y límites de la subversión epistémica*. Octubre 2012.

DT 44: Sergio Caballero Santos, *Unasur y su aporte a la resolución de conflictos sudamericanos: el caso de Bolivia*. Noviembre 2012.

DT 45: Jacqueline Alejandra Ramos, *La llegada de los juristas del exilio español a México y su incorporación a la Escuela Nacional de Jurisprudencia*. Diciembre 2012.

DT 46: Maíra Machado Bichir, *À guisa de um debate: um estudo sobre a vertente marxista da dependencia*. Enero 2013.

DT 47: Carlos Armando Preciado de Alba. *La apuesta al liberalismo. Visiones y proyectos de políticos guanajuatenses en las primeras décadas del México independiente*. Febrero 2013.

DT 48: Karla Annett Cynthia Sáenz López y Elvin Torres Bulnes, *Evolución de la representación proporcional en México*. Marzo 2013.

DT 49: Antônio Márcio Buainain y Junior Ruiz Garcia, *Roles and Challenges of Brazilian Small Holding Agriculture*. Abril 2013.

DT 50: Angela Maria Hidalgo, *As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha*. Mayo 2013.



Todas las publicaciones están disponibles en la página Web del Instituto: www.ielat.es

© Instituto de Estudios Latinoamericanos (IELAT)

Los documentos de trabajo que IELAT desarrolla contienen información analítica sobre distintos temas y son elaborados por diferentes miembros del Instituto u otros profesionales colaboradores del mismo. Cada uno de ellos ha sido seleccionado y editado por el IELAT tras ser aprobado por la Comisión Académica correspondiente.

Desde el IELAT animamos a que estos documentos se utilicen y distribuyan con fines académicos indicando siempre la fuente. La información e interpretación contenida en los documentos son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan las opiniones del IELAT.

Instituto de Estudios Latinoamericanos
Colegio de Trinitarios
C/Trinidad 1 – 28801
Alcalá de Henares (Madrid)
España
34 – 91 885 2579
ielat@uah.es
www.ielat.es

P.V.P.: 20 €

Con la colaboración de:

