

A educação do campo na América Latina: um estudo histórico

 Patricia de Souza Machado Gregorio¹,  Gledson Vígiano Bianconi²

¹ Instituto Federal do Paraná - IFPR. Campus Curitiba. Rua João Negrão, nº 1285. Rebouças. Curitiba - PR. Brasil. ² Instituto Federal do Paraná - IFPR - Campus Pinhais.

Autor para correspondência/Author for correspondence: patricia.machado@ifpr.edu.br

RESUMO. A Educação do Campo (EC) vem sendo concebida como uma proposta pedagógica específica para a população do campo, pois considera que este público possui necessidades formativas e hábitos de vida distintos daqueles que vivem em ambiente urbano. Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa bibliográfica voltada para o levantamento histórico das propostas de ensino dessa modalidade na América Latina, adotando como recorte amostral os históricos da Argentina, Brasil, Cuba e México. Os resultados demonstram que as experiências latino-americanas sofrem influência da inclinação ideológica dos seus governos e que os projetos educativos conquistaram melhores resultados quando obtiveram maior participação popular, desde a sua concepção até a execução de suas propostas, o que demonstra que a EC é reflexo de um Projeto Pedagógico que alcança maiores níveis de eficiência quando construído de maneira democrática, com o público alvo envolvido na sua constituição.

Palavras chave: educação latino-americana, pedagogia camponesa, movimentos sociais, educação popular, via campesina.

Rural education in Latin America: A historical study

ABSTRACT. Rural Education (RE) is being conceived as a pedagogical proposal specific to the rural population, as it considers that this audience has distinct educational needs and lifestyle habits from those living in urban environments. In this article we presented the results of bibliographical Research aimed at the historical survey of teaching proposals in this modality within Latin America, adopting as a sample cut the histories of Argentina, Brazil, Cuba, and Mexico. Our results demonstrate that Latin American experiences are influenced by the ideological inclination of their governments and that educational projects achieved better results when they obtained greater popular participation, from their conception to the execution of their proposals. This demonstrates that RE is a reflection of a Pedagogical Project that achieves higher levels of efficiency when built in a democratic, with the target audience involved in its construction.

Keywords: latin american education, peasant pedagogy, social movements, popular education, via campesina.

Educación Rural en América Latina: un estudio histórico

RESUMEN. La Educación do Campo (EC) ha sido concebida como una propuesta pedagógica específica para la población rural, ya que considera que este público tiene necesidades formativas y hábitos de vida diferentes a los que viven en un entorno urbano. En el recorte de investigación, expuesto en este artículo, se presentan los resultados de una investigación bibliográfica, de carácter histórico analítico, que tuvo como objetivo el levantamiento histórico de las propuestas de enseñanza de esta modalidad, en el ámbito de América Latina, adoptando como muestra el recorte de los históricos de Argentina, Brasil, Cuba y México. Los resultados muestran que las experiencias latinoamericanas están influenciadas por la inclinación ideológica de sus gobiernos y que los proyectos educativos lograron mejores resultados al tiempo que obtuvieron una mayor participación popular, desde su concepción hasta la ejecución de sus propuestas, lo que demuestra que la EC es un reflejo de un enfoque pedagógico. Proyecto que alcanza mayores niveles de eficiencia cuando se construye de manera democrática, con el público objetivo involucrado en su constitución.

Palabras clave: educación latino-americana, pedagogia campesina, movimientos sociales, educación popular, via campesina.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter histórico-analítico que se concentrou na análise do percurso histórico dos projetos educacionais na América Latina voltados às populações que habitam e produzem as suas condições materiais de sobrevivências nas regiões consideradas rurais.

Historicamente, os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas rurais seguiram a mesma estrutura e regras impressas nas escolas urbanas, negligenciando, assim, a identidade das populações camponesas e negando a elas qualquer possibilidade de uma formação humana integral (Caldart, 2009). A simples existência de escolas nas regiões rurais não garantiu a real inclusão do povo camponês, visto que as propostas de ensino costumavam ser réplicas das utilizadas nos centros urbanos e, por consequência, não atendiam às reais necessidades formativas das populações rurais (Pereira, 2012).

Percebe-se, portanto, uma dicotomia nas propostas de ensino para essas comunidades. De um lado, há a Educação Rural (ER), que representa aqueles projetos que – ainda que aconteçam geograficamente *no campo* – seguem a mesma lógica das metodologias urbanas, atendendo às demandas econômicas das cidades. E do outro, há a Educação do Campo (EC), que atribui maior relevância ao seu público, pois é desenhada para atender às necessidades formativas específicas da população camponesa, respeitando, portanto, os seus saberes tradicionais e a tornando, por consequência, sujeita do seu próprio aprendizado (Ribeiro, 2010).

A princípio, a EC não surgiu como uma teoria educacional, pois se tratava das práticas dos trabalhadores do campo na busca da sua própria emancipação. Significa dizer que se apresentava como um conjunto de propostas de formação focado na sucessão familiar no campo, com projetos de ensino voltados para os meios de manutenção das propriedades, que pudessem proporcionar o desenvolvimento das comunidades em seus aspectos sociais, econômicos e culturais (Mézsáros, 2005).

Foi somente depois de muita luta dos movimentos sociais do campo (Via camponesa/MST) que foi se constituindo a ideia de um modelo de ensino que considere, de forma sistemática, todas essas especificidades socioculturais da comunidade camponesa, características essas que estão relacionadas ao seu “direito à terra, ao território, ao trabalho, à moradia e a tudo mais que possa garantir condições de vida dignas para a população camponesa” (Caldart, 2009, p. 79).

No aspecto metodológico, a ideologia da modalidade está orientada para as propostas da Pedagogia do oprimido (Freire, 2021), pois remete a uma metodologia de ensino considerada emancipatória. Este processo ocorre por meio da troca de saberes entre educandos e educadores, na qual esses últimos se beneficiam desse intercâmbio para fazer as associações com os conteúdos curriculares, atribuindo assim, na concepção dos educandos, sentido ao que é ensinado, bem como transformando os espaços educativos em lugares de construção colaborativa do conhecimento, e não mera transmissão dele. “Este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos da sua própria educação, de sua libertação” (Caldart, 2011, p. 155).

Segundo Sanfelice (2008), a realidade é fruto de um processo inacabado e contínuo de construção, portanto, para que consigamos compreender o *status* atual da modalidade da Educação do Campo e as teorias que a fundamenta, é necessário conhecer e refletir sobre os processos históricos que a geraram. Sendo assim, o estudo que deu origem a este escrito foi realizado a partir da revisão histórica das iniciativas educativas voltadas ao campo, em especial em alguns países da América Latina. Tal recorte geográfico justifica-se pelas similaridades ambientais, sociais, políticas e culturais existentes nesse território, fatores que agiram como força catalisadora para construção de projetos educacionais notadamente relevantes no contexto de alguns países.

Para além das similaridades, o foco regional justifica-se pela própria epistemologia da modalidade da Educação do Campo, que apresenta a modalidade como um produto da sistematização das práticas educativas dos movimentos sociais do campo, não apenas em nível nacional, na figura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas também por intermédio da internacionalização, nas figuras da Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) e da Via Campesina (LVC) latino-americana (Barbosa, 2017).

Percorso metodológico

A investigação adotou como abordagem principal uma pesquisa bibliográfica de cunho histórico-analítico, buscando deslumbrar os fatos que possibilitassem “maior compreensão e significância de eventos passados para explicar a situação presente ou estado atual do fenômeno estudado” (Kerlinger, 1980, p. 67). Para tanto, foi realizado um levantamento exaustivo até julho de 2022, nas bases de dados Scielo (<https://www.scielo.org>),

pela sua abrangência na publicação de pesquisas latino-americanas, DIALNET (<https://dialnet.unirioja.es>), pela sua representatividade de publicações em língua espanhola, e Web of Science (<http://apps.webofknowledge.com>), por se tratar de uma das mais importantes fontes de registros científicos. Como material de investigação foram eleitos artigos, teses e dissertações.

Para instrumentalizar o estudo, a revisão de literatura adotou um protocolo de pesquisa que se iniciou com a definição da estratégia de busca, através da indicação das seguintes palavras-chave e suas combinações: “educação do campo”, “*rural education*”, “*educación rural*”, “*educação profissional do campo*”, “*rural professional education*” e “*educación profesional rural*”. Em seguida, foram estabelecidos critérios de inclusão, definidos como os países que apresentassem os históricos mais representativos na proposição de projetos educativos voltados às áreas rurais, destacando-se então quatro países: Argentina, Brasil, Cuba e México. A exploração dos materiais foi realizada por meio de uma leitura analítica e reflexiva dos conceitos teóricos encontrados, a fim de constituir uma linha teórica consistente (Severino, 2007). Para a constituição dessa linha estabeleceu-se como parâmetro de inclusão as publicações que abordaram os aspectos históricos da modalidade de ensino estudada-

A Educação do povo camponês

A agricultura foi uma das primeiras atividades laborais a ser executada pelo homem, na busca de promover a sua subsistência de uma maneira radicada em um território específico, o que significa dizer que o trabalhador rural é uma categoria estrutural das civilizações (Mazoyer & Roudart, 2010).

No entanto, a despeito dessa relevância da população campesina para o desenvolvimento das sociedades, ela vem sendo negligenciada pelas instâncias governamentais, que a mantém privada do acesso aos serviços mais básicos para a vida humana, priorizando em primeira análise, as necessidades formativas do mercado urbano, e em segunda as necessidades do capital agrário (Costa, 2007).

Os movimentos sociais do campo já propuseram, por meio da sua práxis formativa, uma quebra de paradigma com os projetos educacionais tradicionais praticados nas zonas rurais, proposta que no Brasil foi denominada Educação do Campo (Fernandez & Molina, 2004), que

se constitui como uma modalidade que se aproxima da “escola unitária” apresentada por Gramsci (2004).

Gramsci (2004) preconiza que para que seja possível a promoção de uma mudança de conjuntura real no processo de estratificação social, é necessário que aconteça um rompimento do ciclo vicioso da dissociação entre o conhecimento intelectual e o prático, reflexo do modelo de escola dualista no qual existe um projeto de escola para a classe trabalhadora e outro para a elite econômica.

A existência dessas duas propostas de escola perpetua um sistema no qual o trabalhador não é formado integralmente e, por não o ser, não percebe a sua alienação. Um processo de escolarização que possibilite o desenvolvimento de todas as habilidades do sujeito o capacitaria para, não só enxergar a sua situação de subalternidade, mas também o tornaria um agente transformador dessa realidade. Esta é a proposta de escola unitária, e é o projeto educativo o qual a Educação do Campo se aproxima ideologicamente.

O caso argentino

Os projetos educativos voltados para as populações camponesas na Argentina foram divididos em cinco principais programas pautados em seus respectivos contextos sócio-históricos. Para traçar esse panorama, esta pesquisa considerou as perspectivas dos teóricos Jacinto e Caillods (2006), Plencovich (2013), Mayer e Vlasic (2016), Mouteira (2018) e Petiti (2021), dado o detalhamento dos seus estudos sobre cada proposta em específico.

Começando por Petiti (2021), o objetivo das iniciativas se concentraram na contenção do êxodo rural, através do desenvolvimento das regiões rurais.

Referimo-nos ao projeto de desenvolvimento rural com o qual os programas estão relacionados ou questionados. Desde os primeiros programas, refere-se à necessidade de frear o processo de migração para as cidades, à necessidade de fomentar o enraizamento, à educação técnica ligada ao meio ambiente e ao relacionamento com a comunidade e com o local. Como pano de fundo, persiste a centralidade das instituições educacionais rurais: a escola como espaço habitado, socialmente disputado (Petiti, 2021, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, o autor refere que em todas as propostas os ambientes escolares foram espaços sociais de disputa entre projetos políticos e, portanto, para benefício das populações camponesas, era necessário o desenvolvimento de uma educação técnica que estivesse associada ao meio ambiente e às questões sociais e culturais daquelas regiões (Petiti, 2021).

Começando o percurso histórico das propostas, Jacinto e Caillods (2006) data a primeira iniciativa no ano de 1978, com o *Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural* – EMER, implementado em pleno período de democratização no país. Sua implementação aconteceu de forma gradativa, iniciando com 17 províncias, no seguimento incorporou Mendoza, La Pampa, Córdoba e Santa Fé (Argentina, 1983).

Ainda de acordo com Jacinto e Caillods (2006), em seus primeiros anos, quando ainda se vivia o regime militar no país, a proposta se concentrou em pesquisas e formação de professores, associadas à reforma curricular. Já no segundo momento, marcado pela volta à democracia e consequente mudança dos atores envolvidos no processo, a atenção do programa voltou-se à construção de escolas e aquisição de equipamentos escolares, para estruturar então o sistema de nuclearização, que era o seu principal objetivo.

A nuclearização consistia em um sistema escolar composto por uma escola núcleo, completa em relação a equipamentos e recursos pessoais, e que recebia periodicamente (duas vezes por semana) educandos de outras escolas (denominadas satélites) para oficinas de orientação profissional (Jacinto & Caillods, 2006).

Mouteira (2018) foi quem descreveu a fase seguinte, ocorrida em 1983 e denominada *El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico Agropecuaria* - EMETA. Essa proposta voltou a atenção dos projetos educativos à Educação Profissional para a área Rural, fundamentalmente promovendo alterações na Educação agrícola, formal e não formal, fomentando relações entre a agrotécnica escolar e as escolas primárias rurais, desenvolvendo ações de constituição de microempresas fora e dentro das escolas, incentivando a formação profissional das populações rurais (Mouteira, 2018).

Plencovich, (2013) apresentou a terceira proposta educativa, que foi criada em 1988, *El Proyecto de Integración de Escuelas Rurales* - IER. Segundo a autora, o IER propôs a expansão da nuclearização, buscando uma descentralização educativa ainda maior, através da regionalização das escolas rurais.

O projeto apresentava-se como um incentivo à democratização das relações educacionais por meio da participação da população e era voltado ao atendimento das demandas das comunidades, visando principalmente a superação do isolamento dos educandos e o fortalecimento dos frágeis e reduzidos corpos docentes (Plencovich, 2013).

A quarta proposta é apresentada por Petiti (2021), que preconiza a criação do *El Proyecto 7*, durante a gestão Menen (1989), quando o sistema escolar argentino passou por

uma total reestruturação visando tornar possível a adesão das escolas rurais ao novo modelo. De acordo com a autora, a proposta se tratava de um conjunto de políticas chamadas “compensatórias”, voltadas ao fortalecimento da Educação Rural (Petiti, 2021).

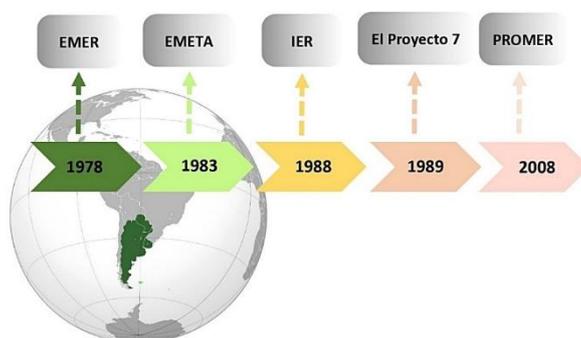
Por fim, Mayer e Vlastic (2016) encerram o histórico com o registro da nova lei de educação do país que passou a considerar a “Educação Rural associadas às ilhas”, implementando o *El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural para todas las escuelas rurales* – PROMER, em 2008, configurando-se como um conjunto de ações voltadas exclusivamente às escolas rurais, financiado via empréstimos do banco mundial.

Por fim conclui-se que, ainda que a Argentina tenha se empenhado em atender às necessidades das populações rurais, todos os projetos prestigiaram as relações educação-trabalho na perspectiva de uma orientação técnico-profissional, que pode ser atribuída ao projeto de escola dualista, discutido por Gramsci (2004). No entanto, o PROMER surge em contraposição a essas propostas, pois se configurou como um resgate das reais demandas das comunidades, nas palavras de Petiti (2021), buscando:

resgatar experiências, habilidades e saberes que dialogassem com os interesses de superar o isolamento ou aproveitar recursos em um contexto de políticas de descentralização, ao mesmo tempo em crescimento. A importância dada à inclusão educacional e outros indicadores (Petiti, 2021, p. 19).

Abaixo, a linha do tempo da Educação Rural na Argentina (Figura 1):

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Rural na Argentina.



Fonte: os autores.

O caso Cubano

Já a trajetória da Educação do Campo Cubana pode ser narrada a partir de três períodos históricos, e, para tanto, esta pesquisa abordou os estudos de quatro teóricos: Garcia (1982), Ferrán (1991), Izquierdo (1998) e Vilfredo (2016), considerando o nível de detalhamento que cada autor registrou sobre cada fase em questão.

De acordo com Vilfredo (2016), a primeira etapa aconteceu entre 1816 e 1898, e é considerada a gênese da educação do campo cubana. Nesse período, a “Sociedade Econômica Amigos do País”, grupo criado por influentes cubanos em função da preocupação com o atraso econômico do país, fundou a “Seção de Educação”, responsável pela criação de 22 escolas gratuitas nos *bairros extramuros* (área rural), atendendo – à época – em torno de 545 crianças.

Segundo o teórico, devido a baixa abrangência da iniciativa, e, buscando ampliar a proposta para o ensino multigraduado, a Sociedade adotou o sistema Lancasteriano, o qual dividia as turmas de acordo com os níveis de conhecimento. O método educativo do sistema baseava-se em um esquema de monitoria, no qual os educandos com melhor desempenho auxiliavam os professores no atendimento de uma média de dez colegas. Além do sistema, a metodologia também se colocou como revolucionária na concepção de disciplina escolar cubana, pois refutava qualquer forma de castigo físico.

No seguimento, Izquierdo (1998) registra o período de consolidação das escolas rurais cubanas, que aconteceu durante a chamada “Guerra dos dez anos” (1868-1878). Nesse período, os *mambises*, grupo de oficiais e combatentes do Exército de Libertação de Cuba, motivados pela ausência de atuação das autoridades coloniais, propagaram em território cubano a proposta da “pedagogia emancipatória”, que buscava a oferta de uma cultura democrática nas escolas rurais.

Ferrán (1991) apresenta a segunda etapa (1902 – 1958) da Educação do Campo cubana, que é marcada como a sua sistematização. Nessa época, a despeito de toda a legislação que estava se consolidando, a escola pública cubana em geral estava muito desatendida por parte das autoridades, com ênfase para as escolas rurais. Como resposta, o ditador Fulgêncio Batista elaborou um plano de melhoria das escolas primárias, principalmente daquelas das zonas rurais, mas esse plano não se mostrou eficaz, principalmente porque sua principal ação foi a

de colocar sargentos e cabos como professores nessas escolas, que foram convertidas em escolas cívico-militares.

Vilfredo (2016) acrescenta que, com o começo das ações populares contrárias ao regime, a educação rural passou a ser bandeira de luta de muitos movimentos sociais, e com o conseqüente advento da revolução cubana, o projeto foi tomando uma forma mais estruturada e eficaz.

Ainda de acordo com Ferrán (1991), já nos primeiros anos da Revolução Cubana, se inicia a terceira etapa neste recorte histórico, (1959 – atual), que é considerada como a consolidação da educação do campo de caráter inclusivo, do ponto de vista social. Nesse período, os sistemas já começaram a sofrer profundas alterações, como na primeira reforma integral do ensino, promulgada em 1959, pela qual foi assumido o objetivo de pleno desenvolvimento humano. Após essas mudanças, os quartéis foram se transformando em escolas e, por consequência, os índices de analfabetismo foram diminuindo drasticamente.

No mesmo caminho, a educação rural foi ganhando espaço cada vez maior na atenção do governo. Em fevereiro de 1959, Fidel Castro fez o seguinte pronunciamento:

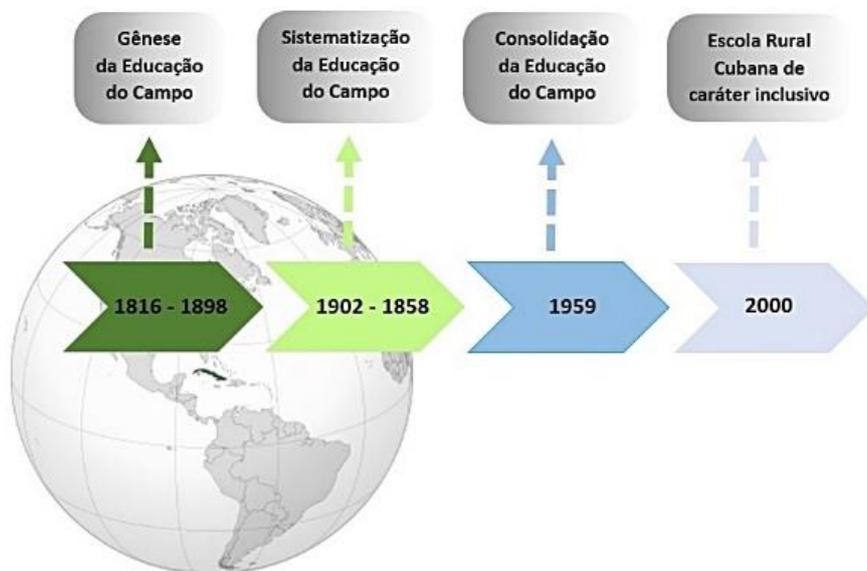
Mesmo durante a guerra, em todas as colunas, sempre havia um professor dando aula para os meninos - porque eram principalmente os camponeses que aderiam à Revolução, apesar de terem que se deslocar constantemente...todas as aldeias mantinham uma pequena escola para os camponeses (Vilfredo, 2016, p. 105. Tradução nossa).

De acordo com Garcia (1982), da revolução cubana em diante o número de escolas rurais, e professores atuando nelas, foi aumentando exponencialmente, e por consequência foram gerados fortes impactos na estruturação do sistema escolar rural, como a sua divisão em: “Escola de graduação”, “Escolas de meia-idade”, “Escolas concentradas” e “Escolas com várias séries”. Com progressivas alterações, chegou-se à constituição dos “Planos de aula”, que apresentavam sugestões metodológicas para auxiliar o trabalho dos educadores; no entanto, as metodologias sugeridas neles ainda não abrangiam todas as especificidades das diferentes comunidades rurais do país.

Foi somente no ano de 2000 que, com a criação do novo modelo de escola primária em Cuba, que é voltado para a formação integral dos educandos, que o projeto foi completado assertivamente. Nesse projeto, a organização escolar foi primordial, pois nela cada educador atende um grupo de até vinte alunos em uma mesma série, apoiados em recursos audiovisuais. Nesse modelo se concebeu a escola rural cubana de caráter inclusivo (Vilfredo, 2016).

Segue linha do tempo da Educação do Campo em Cuba (Figura 2):

Figura 2 - Linha do tempo da Educação do Campo em Cuba.



Fonte: Os autores.

O caso mexicano

O panorama histórico da Educação Rural mexicana também pode ser dividido em três períodos e, dada a abrangência documental dos seus estudos, esta pesquisa considerou a obra de dois teóricos, Lourenço Filho (1951) e De Souza (2013).

Lourenço Filho (1951) se refere ao primeiro período como a Revolução mexicana, ocorrida em 1910, que fomentou o início da Reforma Agrária mexicana, com uma intensa campanha sob lema “*tierra y escuela*”. Nesse período, as lideranças dos movimentos sociais conceberam um tipo de pedagogia social, a qual buscava uma alteração social por meio da escolarização. Tal época marcou também a criação do Departamento de Educação e Cultura Indígena, bem como a implementação das missões culturais.

As missões culturais são órgãos de educação extraescolar criadas para promover, dentro de uma esfera de ação, a reabilitação e melhoramento das comunidades rurais, dos núcleos de trabalhadores de centros fabris e de mineração e dos bairros proletários das cidades; devem fundamentalmente, suscitar o desejo de obtenção de mais altos níveis de vida. (Lourenço Filho, 1951, p. 49-50).

Lourenço Filho (1951) ainda registra o segundo recorte temporal deste estudo, referindo-se à Reforma Constitucional de 1935, período em que acontece a ascensão de Lázaro Cárdenas ao poder. Com esta transformação no país, acontece uma profunda mudança nos rumos da educação popular mexicana, pois as normativas passaram a atribuir a ela um caráter socialista, instituindo assim “a garantia dos ideais democráticos e a consciência da solidariedade internacional” (p. 84). Nesse período, o maior obstáculo foi a formação dos professores. Para solucionar a problemática o Ministério da Educação passou a aproveitar os elementos locais, construindo um trabalho que mais tarde serviria de exemplo para a educação rural de outros países.

Desenvolveu-se a educação rural no México, por mais de vinte anos, essencialmente por um sistema de escolas primárias federais, cujo trabalho de sentido social, era apoiado por “missões culturais”, e, em determinadas zonas, também por serviços de extensão educativa entregue a certo número de escolas normais rurais e de escolas práticas de agricultura. Essa fase correspondeu, no plano da política geral, como vimos, à de afirmação e execução da reforma agrária. (Lourenço Filho, 1951, p. 33).

De Souza (2013) apresenta o terceiro e último recorte histórico da Educação Rural mexicana, registrado a partir do governo de Ávila Camacho (1940 –1946), o qual contou com intensas mudanças no contexto socioeconômico do México, em função do profundo processo de industrialização que provocou também mudanças na orientação política da educação mexicana. Nesse período, as “missões culturais”, antes aplicadas nas regiões rurais, passaram também a existir em ambientes urbanos, agora como “missões para bairros operários” e com a campanha nacional contra o analfabetismo (De Souza, 2013). Neste ponto, ainda que intensificando os programas educativos para as áreas urbanas, a educação rural mexicana serviu como exemplo de sucesso para iniciativas de educação do campo, pois suas políticas tratavam a educação rural como um sistema de “educação fundamental”.

Assim, pode-se dizer que as políticas educacionais mexicanas para as populações rurais e indígenas foram concebidas a partir da adoção de quatro linhas:

a) o movimento de educação rural que havia surgido com feição autônoma, mas no momento estava buscando integrar-se no sistema geral de educação do país; b) a intenção política inicial de atendimento da população indígena “sob a inspiração dos ideais revolucionários”, tendia a se transformar em ação técnica; c) a concepção de que os problemas de vida de cada povoação poderiam ser tratados de per si, sucedia a compreensão mais ampla que intenta soluções regionais; d) a revisão da ideia de que as crianças das povoações rurais deveriam ser preparadas especialmente para as atividades rurais. (De Souza, 2013, p. 74)

Segue abaixo a linha do tempo da Educação Rural no México (Figura 3):



Fonte: os autores.

O caso brasileiro

A história da Educação do Campo brasileira será tratada com base nos estudos de importantes teóricos nacionais que se dedicam a explorar o campo e os projetos de ensino voltados às populações camponesas do Brasil, a saber: Martins (1990), Castells (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Frigotto (2006), Alves (2009), Caldart (2011), Pereira (2012), Santos (2017) e Oliveira (2018).

Para Martins (1990), a existência dos camponeses no Brasil já se constitui como uma situação de resistência desde o processo de colonização, no sentido de que desde este período a categoria não se encaixava nem como proprietário de terras, nem como escravizado. E sua situação foi se agravando ainda mais com a expansão das fronteiras agrícolas e com a disseminação das grilagens de terra.

Neste contexto, por muito tempo a população camponesa contava apenas com algumas poucas escolas rurais, que nem sempre estavam acessíveis geograficamente aos educandos, e nas poucas unidades que existiam, a política educacional era aquela da escola dualista Gramsciana (2004), com o agravante de serem pautadas nos valores urbanos, ignorando em

seus métodos e currículos, os saberes campesinos, típico perfil de Educação Rural (Caldart, 2011).

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (Caldart, 2015), a agroecologia (Altieri, 2014), agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos. Esses são fatores indispensáveis na concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo (Santos, 2017, p. 5).

De acordo com Frigotto (2006), o desenvolvimento multilateral, que é proposto pela escola unitária idealizada por Gramsci (2004), se configura como uma exigência histórica do homem para que ele se torne capaz de perceber todos os ângulos do seu contexto social.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto, 2006, p. 31-32).

O primeiro passo que precisou ser dado rumo à construção de uma escola unitária contextualizada para a população do campo brasileira foi o reconhecimento dessa comunidade, dos seus saberes empíricos e dos seus aspectos culturais. Nesse contexto, os movimentos sociais exerceram importante influência para a ruptura desse ciclo vicioso; “são, portanto, os movimentos sociais populares, os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação” (Ribeiro, 2010, p. 29).

Pereira (2012) registra que, a partir da década de 1980, os movimentos sociais passaram a reivindicar ações governamentais voltadas para a educação do campo no contexto da reforma agrária, isso resultou na publicação de alguns documentos constitucionais por parte de alguns estados como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Já no final dos anos de 1990, a Educação Profissional do campo ganhou maior visibilidade, no entanto, a sua lógica ainda era aquela atrelada aos interesses capitalistas, com o único diferencial de que, nesse caso, quem definia os seus rumos era o agronegócio e não a indústria. Nesse contexto, ela ainda não era tratada como uma modalidade própria, mas sim uma transposição da educação ofertada nos centros urbanos; “o trabalhador do campo é considerado da mesma maneira que o trabalhador fabril” (Pereira, 2012, p. 73).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a partir dessa época começaram a acontecer diversos eventos focados na temática de uma educação voltada e planejada para a população campesina. Segundo os autores, esses encontros foram essenciais na construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP para as escolas do campo no Brasil.

Foi só em 1997, com o acontecimento do “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” - I ENERA, na Universidade de Brasília (UnB), que a Educação do Campo brasileira, como a conhecemos hoje, teve o seu marco inicial. Na ocasião, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, o qual apresentava elementos que deveriam nortear a concepção de políticas públicas educacionais para a população do campo (Oliveira, 2018).

O I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 161).

Foi nesse ponto que a terminologia “Educação do Campo” começou a ser adotada, baseada no conceito de *Escola do Campo*, que já se diferenciava da ideia de *Escola no Campo*, pois a essência da proposta não era valorizar a localização do ambiente escolar, mas sim os sujeitos que o integram (Oliveira, 2018).

O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho (Caldart, 2012, p. 257- 258).

Com base no discutido no I ENERA aconteceu, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento que colocou de vez a temática dentro das discussões governamentais e serviu como base para a elaboração das políticas públicas, conforme mencionam os autores:

Esta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação (Arroyo, Caldart, & Molina, 2004, p. 161).

Para o desenvolvimento das políticas públicas específicas foi necessário muito trabalho e o principal responsável por essa constituição foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Essa militância por uma educação contextualizada para a população camponesa e a busca pela normatização de políticas públicas específicas para esse público foi aos poucos superando suas limitações:

... é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força (FONEC, 2012, p. 5).

Em relação aos marcos legais, o primeiro a ser citado é o artigo 6, do capítulo II da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação como um Direito Social. Já em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, a Educação do Campo foi efetivamente contemplada em seus artigos 23, 26 e 28. Tendo sua efetiva regulamentação pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 01/2002) e Parecer CNE/CEB nº 01/2006 - Dias letivos para implementação da Pedagogia da Alternância. Em 2008 foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, bem como determinando a definição conceitual do termo “Educação do Campo” e todos os níveis que ela abarca, contemplando desde a educação infantil, até o nível médio integrado à Educação Profissional.

Ainda no ano de 2004, aconteceu o “II Encontro Nacional de Educação do Campo” - II ENERA, que já contava com uma maior articulação, incluindo representação oficial do Ministério da Educação (Alves, 2009).

O reconhecimento como “modalidade de ensino” veio com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), e no mesmo ano foi instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio do Decreto nº 7.352/2010.

A modalidade ainda foi contemplada pela Lei nº12.695/2012, que instituiu o PRONACAMPO que oportunizou:

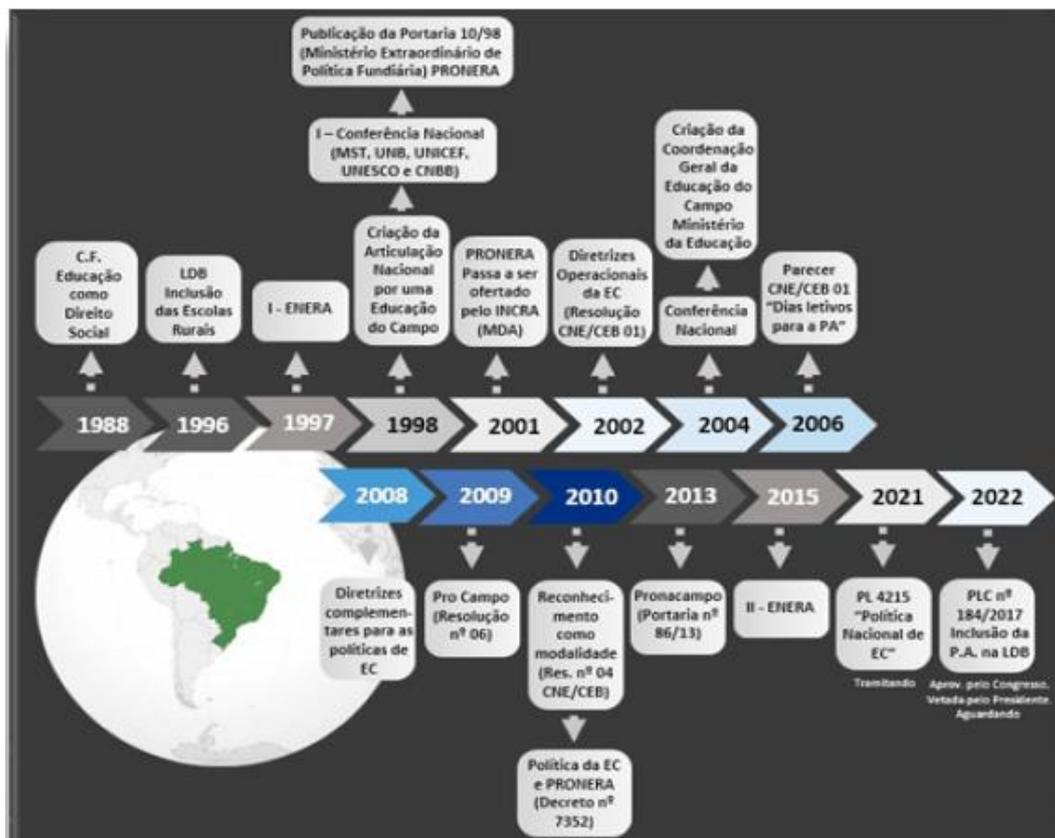
a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Lei nº12.695, 2012).

Mais recentemente existem dois Projetos de Lei relacionados à Educação do Campo pendentes, o nº 4215 de 2021, referente à “Política Nacional da Educação do Campo”, que está em tramitação no Congresso Nacional, e o Projeto de Lei Complementar nº 184/2017, que trata da Inclusão da Pedagogia da Alternância na LDB, que já foi aprovado no congresso, mas vetado pelo presidente da República; no momento se encontra aguardando retorno ao congresso.

Por fim, compreende-se que devido às frequentes mudanças do mundo moderno, dos pontos de vista econômico, político e social, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino ainda em construção (Ribeiro, 2010) e o movimento de construção e reconstrução contínua do conhecimento acontece por ação de todos os envolvidos no processo (Freire, 1996). Por isso, é sempre relevante revisitar a história da concepção da modalidade, através da perspectiva daqueles que vivenciam a composição das metodologias utilizadas nos projetos de Educação do Campo.

Segue abaixo a linha do tempo da Educação do Campo no Brasil (Figura 4):

Figura 4 - Linha do tempo da Educação do Campo no Brasil.



Fonte: os autores

Considerações finais

A intenção da modalidade da Educação do Campo é a de que todo o processo educativo deve considerar as singularidades que configuram as identidades sociais e culturais de cada população, recomendando assim uma proposta de ensino que seja *no campo* e *para o campo*.

A mobilização social dos trabalhadores do campo, em especial no último século, levou a grandes conquistas para as populações camponesas, em especial na área da educação.

Na Argentina, os projetos educacionais voltados à população do campo foram complementares entre si e propostos de forma articulada. Para além do desenvolvimento estrutural promovido pelos programas, pode-se identificar que as linhas pedagógicas desses circulam desde a relação entre a educação formal, da qualificação para o trabalho e a orientação utilitária da escola, até o fortalecimento das relações entre escolas agrotécnicas, comunidades e demais instituições de ensino.

Em Cuba, após muitos modelos de ensino rural, o país se beneficiou da mudança de perspectiva proporcionada pela revolução, e atualmente possui um projeto de educação do campo com métodos extremamente eficazes que servem de modelo para o mundo inteiro, no qual a totalidade das populações rurais tem acesso à educação.

Já no México, a concepção de uma reforma social passou por alterações das suas políticas educacionais, promovidas pelas mudanças constitucionais que resultaram no atual projeto de ensino para as populações rurais, baseados nos pressupostos de libertação, desenvolvimento e melhoria das condições de vida desse público, especialmente, dos grupos indígenas.

Da mesma forma no Brasil, os movimentos sociais também construíram seus próprios métodos de ensino, que foram absorvidos pelo Estado e convertidos em políticas públicas, tornando a educação do campo uma modalidade formal de ensino.

Conclui-se, então, que nos países latinos estudados, os projetos educativos voltados às populações camponesas estão em um contínuo processo de construção, que sofre influência direta da concepção ideológica de quem está no poder e conta com os movimentos sociais como principais atores desse processo, sempre na busca do seu direito de participar ativamente na construção dos projetos de ensino, almejando que sejam coerentes com as suas práticas laborais, hábitos e necessidades específicas.

Referências

Altieri, M. (2004). *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 4a ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.

Alves, L. G. (Org.). (2009). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. 1a ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Argentina. (1983). Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. *Buenos Aires. Memoria*. Recuperado: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005479.pdf>

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. 1a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Barbosa, A. O. (2017). *Os saberes construídos pelos sujeitos da escola do campo: A experiência da produção do cordel no ensino das ciências humanas e sociais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Campina Grande. Sumé, PB.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 05 de out. De 1988.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352/2010 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 5 nov. 2010.

Brasil. (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 de dez de 1996.

Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 de jul. de 2010.

Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 de abril de 2002.

Brasil. (2008). Resolução nº2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 28 de abril de 2002.

Brasil. (2012). Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 de julho de 2012.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(7), 35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Caldart, R. S. (2011). O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (s./p.). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. P., Brasil, I., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015). Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In Sapelli, M., Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola-organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo* (s./p.). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Costa, A. C. (2007). A educação profissional no campo hoje Educação Profissional: *Ciência e Tecnologia*. Brasília, 2(1), 67-74. Recuperado de: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-educacao-profissional-no-campo-hoje.pdf>

De Souza, R. F. A. (2013). Educação Rural no México como referência para o Brasil como referência para o Brasil. *Revista Educação em Questão*, 45(31), 61-81. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5103>

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004) O Campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (s./p.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Ferrán, H. T. (1991). Fundamentación y determinación de la periodización de la evolución de la educación, de la escuela y de la pedagogía en Cuba. *Editorial Pueblo y Educación*, 18(26), 91-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.4367>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Educação Como Prática de Liberdade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

FONEC. (2012). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Anais do Seminário Nacional. Brasília, DF, Brasil. <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/FONEC-2012.pdf>

Frigotto, G. (2006). *Educação e crise do capitalismo real*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gramsci, A. (2004). Cadernos do Cárcere, vol 2: Os intelectuais. O princípio educativo. *Jornalismo*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Garcia, G., & Gaspar J. (1982). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. Havana: Editorial Pueblo and Education.

Izquierdo, R. C. (1988). *Las prefecturas mambisas 1868-1898*. La Havana, Cuba: Ediciones Verde Olivo.

Jacinto, C., & Caillods, F. (2006). Tensiones, lecciones e interrogantes en los programas de equidad en educación básica. In Caillods, F., & Jacinto, C. (Coords.). *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (pp. 21-55). Paris: IIEP-UNESCO.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais-Um tratamento conceitual*. Tradução: Helena Mendes Rotundo. São Paulo, SP: EPU.

Lourenço, M. B. (1951). *A educação rural no México. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho*. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Martins, J. S. (1990). *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu ligar no processo político*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mayer, M. S., & Vlastic, V. M. (2016). Escuelas secundarias rurales: descripción de la modalidad rural en Entre Ríos (Argentina): María Susana Mayer & Verónica Magdalena Vlastic. *Scientia Interfluvius*, 9(1), 29-45. Recuperado de: <https://revista.uader.edu.ar/index.php/sif/article/view/115>

Mazoyer, M., & Roudart, L. (2010). *História das agriculturas no mundo*. Tradução: Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.

Mouteira, M. C. et al. (2018). Innovaciones en industrias de alimentos en escuelas agropecuarias de la provincia de Buenos Aires. *Cienc. Docencia Tecnol.*, 57(87), 60-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arrtext&pid=SS1851-17162018000200003&lng=es&nrm=iss

Oliveira, J. F. (2018). *O processo de ensino e aprendizagem nas escolas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de Delmiro Gouveia - Alagoas*. Monografia (Especialização em Educação no Semiárido). Delmiro Gouveia, Alagoas.

Pereira, I. B. (2012). Educação profissional. In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, RJ: Expressão popular.

Petiti, E. M. (2021). Programas de educação rural no norte da província de Entre Rios (Argentina, 1.978-2018). *Cadernos de História da Educação*, 20(23), 1-22. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-23>

Plencovich, M. (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema Educativo argentino* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, trabalho e educação-Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Sanfelice, J. L. (2008) História das instituições escolares. In Nascimento, M. I. M., Sandano, W., Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica* (s./p.). Campinas, SP: Autores Associados.

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), s./p.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, SP: Cortez.

Vilfredo, A. V. (2016) Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26). <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4367>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/07/2022
Aprovado em: 14/02/2023
Publicado em: 11/03/2023

Received on July 05th, 2022
Accepted on February 14th, 2023
Published on March, 11th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Gregorio, P. S. M., & Bianconi, G. V. (2023). A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e14618. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14618>

ABNT

GREGORIO, P. S. M.; BIANCONI, G. V. A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e14618, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14618>