Editora da Universidade Federal do Acre (Rio Branco, Acre).

Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança.

Nunes, Eduardo Silveira Netto (org.).

Cita:

Nunes, Eduardo Silveira Netto (org.) (2026). *Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança*. Rio Branco, Acre: Editora da Universidade Federal do Acre.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/edunettonunes/24

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pOQa/6xY

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO MUNDO EM MUDANÇA

Eduardo Silveira Netto Nunes
Organizador

Edufac

EDUARDO SILVEIRA NETTO NUNES
Organizador

Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança

1ª edição

2026
Rio Branco, Acre
Edufac

Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança
Eduardo Silveira Netto Nunes (org.)

ISBN 978-85-8236-148-1 • *Feito Depósito Legal*
Copyright©Edufac 2026
Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)
Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada

Diretor da Edufac
Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac
Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)
Alanderson Alves Ramalho, Alcides Loureiro Santos, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cláudio Luiz da Silva Oliveira, Daniel Queiroz de Sant'Ana, Ewerton Ortiz Machado, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Giselle Xavier d'Ávila Lucena, José Mauro Souza Uchôa, Karlla Barbosa Godoy, Leonardo Lani de Abreu, Manoel Coracy Saboia Dias, Pierre André Garcia Pires, Rosane Garcia Silva, Vagne de Melo Oliveira

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração
Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico • Arte da Capa
Eduardo Silveira Netto Nunes
(imagem chenspec/pixabay • https://pixabay.com/pt/illustrations/fundo-volta-%c3%a0s-aulas-educa%c3%a7%c3%a3o-7686513/)

A revisão textual e das normas técnicas é de responsabilidade dos autores.

Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P467p Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança [recurso eletrônico] / Organizador: Eduardo Silveira Netto Nunes. – Rio Branco: Edufac, 2026.
398 p.: il. [color.] [e-book]

ISBN: 978-85-8236-148-1

Inclui bibliografia.

1. Diseño. 2. Curricular. 3. Pandemia. I. Silveira Netto, Eduardo Netto (org.). II. Título.

CDD: 370.115

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres - CRB 11°/1074

Sumário

Apresentação 8

1. HISTÓRIA: DE REPENTE, ENSINO A DISTÂNCIA? Atividades remotas diante do Covid 19 e mais (Brasil, 2020)
Marcos Silva, Olga Brites, Eduardo Silveira Netto Nunes 11

2. DE OLHO NOS OVOS DA SERPENTE: escola pública em disputa
Rute Rodrigues dos Reis 32

3. LA CATEGORÍA DE INTEGRAR EN EL DISEÑO CURRICULAR
David Fragoso Franco 52

4. LA FORMACIÓN DE LA CULTURA ECONÓMICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA
Olga Rosa Cabrera Elejalde 101

5. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS: retos y experiencia cubana
Nancy Lucía Chacón Arteaga 140

6. RETOS EN LA TRANSPOSICIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO A LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL NIVEL MEDIO EN SANTIAGO DE CUBA
Osmany Justis Katt, Diosmara Olivara Delgado, Yaritza Creach Martínez 166

7. BRECHT RESIDENTE: uma experiência de teatro no serviço de acolhimento de crianças e adolescentes

Bertholdo Maurício da Costa 187

8. PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS: o que anunciam dissertações e teses publicadas de 2013 a 2018?
Lúcia Loreto Lacerda, Eduardo dos Santos Chaves 208

9. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIA SOCIAL: caminhos possíveis para a extensão no ensino superior tecnológico
Juliana Augusta Verona, Naely Vitória Costa de Magalhães 246

10. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: possíveis interfaces no Instituto Federal do Espírito Santo
Ramofly Bicalho, Jean Rubyo Oliveira 270

11. A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA
José Rodrigo Barth, Elison Antonio Paim, Mariana Pfeifer 302

12. DIMENSIÓN ECOLÓGICA Y COMUNITARIA DEL CURRÍCULO ESCOLAR: bases conceptuales para una renovación pedagógica de la formación inicial docente y la práctica educativa escolar
Aladino Araneda Valdés, Raúl Fuentes Fuentes 348

13. A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS: o caso do curso de recursos humanos da Escola estadual de ensino médio "Professor José Veiga da Silva" em Marataízes-ES

Laryssa da Silva Machado, Lucas da Silva Machado 382

14. DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS E TECNÓLOGOS PARA A ÁREA DE SERVIÇOS: o eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer
Vinicius Moraes Raszl, Douglas Alexandre Dias, Sueli Soares dos Santos Batista 420

Apresentação

As mudanças no mundo do trabalho e da produção provocaram e continuam provocando inúmeras mudanças na sociedade contemporânea. Essas mudanças fizeram emergir uma série de novos desafios no âmbito da educação, de modo geral, e da Formação Profissional, de modo especial.

Este livro objetiva apresentar um balanço de experiências e reflexões sobre como a área educacional está se posicionando para lidar com a Formação Profissional e as novidades produtivas, do mercado de trabalho e das novas tecnologias, e de como essa "nova" Formação relaciona-se, indissociavelmente, com questões éticas e dos direitos humanos.

Como a educação está enfrentando os novos dilemas para a Formação Profissional do século XXI, frente à emergência das novas tecnologias, do neoliberalismo, da crise ambiental e do mundo do trabalho?

Essa pergunta, entre outras, serviu de orientação para o projeto deste livro, *Perspectivas para a formação profissional e os desafios da educação no mundo em mudança*, que teve início em 2019, e que, depois de muitas idas e vindas, está disponível para leitura. Importa mencionar que os capítulos foram escritos por pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras de diferentes instituições e níveis de atuação (educação básica, profissional, técnica, superior) do Brasil, Cuba, México e Chile, que atenderam a um chamamento público e apresentaram suas contribuições. Cada um desses textos passou por avaliação de pareceristas anonimizados, a cargo da Editora da Universidade Federal do Acre, sendo aprovados.

As contribuições transitaram por dois grandes eixos: 1. pensamentos e questões epistemológicas/pedagógicas envolvendo a educação integral e a educação profissional; e 2. experiências didático-pedagógicas na e da educação profissional.

Os capítulos "História: de repente, Ensino a Distância? Atividades remotas diante do Covid 19 e mais (Brasil, 2020)" e "De

olho nos ovos da serpente: escola pública em disputa" tratam das implicações do neoliberalismo e da extrema direita nas políticas educacionais.

Pensando na estruturação dos currículos escolares e sua importância na integração entre saberes e de inserção de temáticas fundamentais para a vida social, tais como gênero, economia e cidadania, os textos: intitulados "La categoría de integrar en el diseño curricular", "La formación de la cultura económica en tiempos de pandemia", "La formación ciudadana en las carreras pedagógicas: retos y experiencia cubana" e "Retos en la transposición del enfoque de género a la formación pedagógica del nivel medio en Santiago de Cuba" traduzem esses aspectos.

A educação profissional em uma efetiva dimensão prática foi assim analisada nas experiências diversas constantes dos capítulos "Brecht residente: uma experiência de teatro no serviço de acolhimento de crianças e adolescentes", "Pesquisas sobre educação de surdos: o que anunciam dissertações e teses publicadas de 2013 a 2018?", "Educação ambiental e tecnologia social: caminhos possíveis para a extensão no ensino superior tecnológico", "Dimensión ecológica y comunitaria del currículo escolar: bases conceptuales para una renovación pedagógica de la formación inicial docente y la práctica educativa escolar" e "Desafios e contradições na formação de técnicos e tecnólogos para a área de serviços: o eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer".

Outra dimensão da coletânea foi a de contemplar análises sobre concepções pedagógicas construídas nas experiências concretas da rede de educação profissional federal brasileira, com o capítulo "Pedagogia da alternância e educação profissional: possíveis interfaces no Instituto Federal do Espírito Santo", ou ainda das limitações dessas práticas na Educação Básica, com os capítulos "A ausência da educação humanística no currículo dos cursos técnicos: o caso do curso de recursos humanos da Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Veiga

da Silva, em Marataízes-ES" e "A dualidade na educação profissional brasileira".

Enfim, as páginas desta obra pretendem colaborar com reflexões sobre a educação integral a partir de pesquisas empíricas, análises conceituais, revisão bibliográfica relativa ao Brasil e América Latina, que indicam caminhos possíveis à educação profissional em tempos de mudança.

Boa leitura

Eduardo Silveira Netto Nunes
Universidade Federal do Acre
edunettonunes@gmail.com
Rio Branco, Acre, Brasil, janeiro de 2026.

1
HISTÓRIA: DE REPENTE, ENSINO A DISTÂNCIA? Atividades remotas diante do Covid 19 e mais (Brasil, 2020)

*Marcos Silva(1) (*in memoriam*), FFLCH/USP*
Olga Brites(2), PUC-SP, olgabrites@uol.com.br
Eduardo Silveira Netto Nunes(3), Ufac,
edunettonunes@gmail.com

O Ensino a Distância não foi inventado agora nem se restringe a uma ou outra área de conhecimento. É até possível falar em uma pré-História dessa modalidade, anterior à internet, no tempo em que se restringia mais habitualmente a tarefas técnicas e pouco prestigiadas intelectualmente (corte e costura, cuidados de beleza, desenho, tarefas básicas de escritório etc.), cursos por correspondência e similares, dedicados à formação rápida de pessoas pobres para determinadas tarefas profissionais. E, em uma escala mais restrita, em patamar um pouco especializado, para treinamentos de militares ou civis, em situações de isolamento temporário em relação a escolas e instituições similares, além de arranjos de horários e locais adequados para esse público. Atingia ainda pessoas que estavam presas ou isoladas devido a problemas de saúde ou que moravam em lugares desprovidos de cursos presenciais naquelas áreas. Não sendo nunca esquecido, a educação através de rádios transmissores, ou ainda, com o advento da televisão, através de tele-educação.

Com os computadores pessoais, desde o último quartel do século XX, esse panorama sofreu grandes mudanças até chegar às graduações acadêmicas, para não falar em níveis ainda mais avançados de ensino e aprendizagem, bem como no ensino básico, fundamental e médio.

Os computadores, desde então, fazem parte do Ensino Presencial, assumem parcelas de cargas horárias em diferentes graus de escolaridade, ocupam parcialmente o lugar de professores em tarefas de difundir informações e repetir operações, além de facilitarem o acesso a materiais – fala-se também em programas de computadores que corrigem trabalhos de alunos (Silva e Guimarães, 2007). Salas de aula costumam ser atravessadas por consultas a celulares, quase sempre desvinculadas do que está sendo discutido pelo Professor, modalidade avançada de não estar naquele lugar. A consulta a celulares em horário de aulas habitualmente é reprimida embora alguns docentes procurem articulá-la a outras tarefas presenciais, via acesso a locais pertinentes a temas estudados, como museus ou bibliotecas, bem como textos analíticos atuais ou documentos de diferentes épocas de interesse para múltiplos componentes curriculares.

A anunciada modernidade técnica da Educação a Distância através da internet (EAD), frequentemente, encobre outros interesses, empresariais e/ou políticos, de escolas privadas e públicas (menos despesas com docentes e instalações, centralização e controle sobre materiais e conteúdos estudados), sem discutir perdas de formação material e social no aprendizado. As antigas apostilas-guia, controladoras do que o Professor era obrigado a fazer, tendem a ser substituídas por aparato técnico computadorizado, cada vez mais sob domínio de corporações educativas.

Ignorar a EAD, hoje, equivale a desconhecer a importância da roda para os veículos, isso não significa a necessária discussão sobre os problemas e dificuldades que ela representa.

Quando a Educação enfrentou o estado de emergência mundial advindo com a Pandemia Covid 19 (2020), esse quadro se manifestou com maior nitidez, sendo impostas, às pressas, múltiplas tarefas aos docentes, para as quais não estavam preparados, como configurar ambientes e dinâmicas de aulas a distância, síncronas ou não EAD, dentro de um clima de urgência ainda maior, que, por essa situação parecia dispensar debates e

outros cuidados intelectuais e políticos mínimos. Cursos presenciais foram transformados em cursos a distância; aulas remotas que, faziam se confundir vida privada e trabalho, atravessado pela continuidade das atividades, com coisas triviais do dia-a-dia. Instituições privadas desejando a continuidade da venda de seus serviços para fazer jus ao recebimento de mensalidades; no caso das instituições privadas, ou da prestação de serviços públicos, nas instituições governamentais, improvisando atividades a distância, sem maiores capacidades tecnológicas, lançando mão de aprendizados técnicos de última hora, com improvisos e riscos tanto no plano intelectual como também no campo das relações sociais e políticas, para todas as pessoas envolvidas, Professores e Alunos.

Um risco que se colocou ao converter os cursos presenciais em remotos, foi o de transformá-los em mera sequência de aulas expositivas a distância, com o professor falando e os alunos vendo e escutando; talvez o professor falando sem audiência, com alunos "presentes" com espécies de avatares. O docente, por vezes, se transformou em uma engrenagem do computador, à maneira do filme clássico *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin (1936). Além de reduzir o ensino e a aprendizagem, a exclusiva exposição da competência professoral em determinada área específica, essa transformação tende a apagar vestígios do antes e depois da aula, de seu preparo, de sua recepção, de seus desdobramentos em novas atividades – leituras, debates, articulações, prevalecendo a instantaneidade e sua inevitável fugacidade. A relação professor-aluno, professor-professor, professor-construtor do seu fazer, e parte cotidiana do fazer educacional é radicalmente reduzido. A experiência do dia-a-dia educativo com reações de entusiasmo, desinteresse ou confronto se esvaem; a sociabilidade da aprendizagem se perde ou ao menos se reduz radicalmente. A aula a distância, desse modo, corria e corre o risco de se transformar em monólogo do professor e passiva paralisia do aluno, com grandes possibilidades de exaustão para as partes envolvidas – o desinteresse discente pode ser mais que problema desse grupo, talvez derive da

educação a distância, ensino remoto mal resolvido, porque tornado absoluto.

Discutir esses problemas, reiteramos, não pode alimentar preconceitos contra a EAD como um recurso, dentre outros, no Ensino/Aprendizagem. O Ensino a Distância, além de superar aquelas diferentes dificuldades de acesso presencial, também possibilita o trabalho permanente com recursos de informática que enriquecem seus atos, o contato com textos e imagens, até com pessoas, as visitas virtuais a sítios diversificados, o diálogo entre os participantes do grupo (quando as dificuldades técnicas não o impedem) etc. Mas nada disso dispensa a orientação permanente do Professor, o contato direto entre as partes, reavaliações de percurso em conjunto, redefinições daí resultantes.

Todas essas possibilidades, todavia, derivam de claros projetos de atividades, visão bem definida de objetivos, elenco de temas e problemas bem estruturados, seleção adequada de materiais e métodos de suas abordagens, avaliações e redirecionamentos de projetos. E, também, de articulações com atividades presenciais.

Excetuados os casos de impossibilidade efetiva do convívio físico – e, sob a Covid 19 o risco de contágio mortal era um deles-, aquelas atividades presenciais continuam a ser de fundamental importância. Elas indicam uma sociabilidade em andamento, avaliações permanentes através dos retornos entre as partes, interações cotidianas em grupo que os recursos remotos não substituem. Há uma especificidade de tantas pessoas estarem fisicamente juntas e concentrarem seus esforços em torno de determinadas metas e tarefas que não podem ser perdidas nem automaticamente substituídas pelos recursos da virtualidade.

A presença física do Professor tanto significa o testemunho de seu permanente trabalho de formação (novas leituras, reavaliação de saberes anteriores, pensamento em ato, sujeito a mudanças de direção) quanto pode ser um convite para a autonomia do Aluno na forma de busca de novos problemas e

suas soluções. E a presença física do Aluno indica a opção por aqueles atos de formação, definidos por metas e trajetos. Alunos e Professores constituem comunidades de destino através desse convívio, experiência que é significativamente prejudicada quando as relações ocorrem exclusivamente de modo virtual.

Os aprendizados na educação presencial não se restringem ao ato didático, exclusivamente, mas sim em todas as situações e experiências que acompanham o ir e vir, o cotidiano e as relações forjadas no ambiente educativo. Em outras palavras, o aprendizado, nessa situação, também se dá de modo bastante complexo e intrincado, não iniciando, nem terminando com o ensinar eventuais conteúdos.

Assim, coloca-se o problema na EDA de como garantir que aulas sejam atos de Ensino e Aprendizagem, ao invés de tópicos de conteúdo mecanicamente resolvidos em transmissão e recepção. Trata-se de garantir que cursos sejam experiências coletivas, com seus diversificados ritmos nas relações professor/aluno, aluno/aluno e professor/professor. E, de lembrar que o conteúdo da aula é uma experiência coletiva durante e depois de sua existência em termos de leituras e acessos a outros recursos de conhecimento, associado à aquisição e à prática coletiva de habilidades!

Diante da emergência em que se deu a necessidade de afastamento de professores e alunos das suas atividades presenciais de trabalho, em função do Covid 19, muitos docentes de universidades, escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, fossem privadas ou públicas, tiveram que se converter, rapidamente, em espaços provedores de oferta educativa com atividades remotas, em um primeiro momento sem amparo legal e técnico, posto que não eram instituições reconhecidas oficialmente para a realização de suas atividades didáticas a distância.

Desta forma, o sistema educativo e, em especial, os docentes obrigados foram a elaborar rapidamente essas atividades e entrar em contato com o uso de diferentes plataformas, Skype, hangouts, meetsujits, Microsoft Teams e

outras; além disso, outros recursos para atender às demandas de alunos, como o Whathsapp, e-mail, telefone, e-mail, chats, salas virtuais (classroom), passaram a ser intensamente utilizadas. Programas de disciplinas foram refeitos, disponibilização de textos, livros, atividades, avaliações para alunos, precisaram ser repensados, assim como novas metodologias de ensino, colocando grandes os desafios que precisaram ser enfrentados, sem o necessário suporte.

Sobre a educação não presencial, Farias (2023), citando Nunes (2023) diz que:

> o termo "não presencial" como descritivo da modalidade de educação ter sido empregada em virtude do contexto da pandemia e das exigências de adequar a oferta do ensino à realidade das redes de educação básica e das comunidades escolares, as quais, comumente não dispunham de infraestrutura nem de dispositivos capazes de servirem adequadamente como TIC's para efeitos de eventual educação a distância, a sua utilização passou a permitir pensar em processos didáticos e pedagógicos no lugar entre o presencial e o a distância (Nunes, 2023). Este "lugar" do não presencial daria ensejo a diversas possibilidades de oferta e realização da educação durante a pandemia que mesclaram e hibridizariam uma multiplicidade de metodologias, recursos pedagógicos, TIC's na concretização do ensino (Nunes, 2023 *apud* Farias, 2023, p. 70).

Para cursos de História, nos quais a pesquisa de campo é fundamental para construir projetos de pesquisa, novas dificuldades se colocaram. Instituições de pesquisa fechadas, bibliotecas igualmente inacessíveis, pouca disponibilidade de acervos virtuais no país... Isto dificultou, inclusive, a preparação de alunos para o Pós Graduação, formação tão desejada hoje em dia por grande parte dos

estudantes. Também, as Licenciaturas em História pouco atenção dedicaram à temática das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nos seus currículos, como Farias (2023) percebeu, no seu estudo de caso da Universidade Federal do Acre (Ufac), que, de 1995 a 2023, ao observar os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da Ufac,

> foi identificada a ausência quase que total de qualquer menção à termos que pudessem indicar uma preocupação de formação que atendesse às necessidades dos futuros professores para lidar e saber utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação (Farias, 2023, p. 48).

Mesmo considerando a pesquisa de Barbosa, Garroux e Senne (2014), ao afirmarem que 44% dos docentes da educação básica pública "cursaram alguma disciplina específica sobre computador e internet durante a sua graduação" (2014, p. 296), sendo que "alguma" não significa formação suficiente, eles próprios reconheciam que, "no Brasil", de 2014, ano da publicação, "o tema TIC na formação inicial docente e a integração de TIC ao currículo do professor" era algo "incipiente" (2014, p. 296)!

Ao lado disso, e considerando que a emergência sanitária poderia criar condições para superar essas limitações de formação, a política ministerial, liderada entre 2019 e 2020, por Abraham Weintraub, que primou pelo corte de verbas para ensino e pesquisa, o que afastou muitos estudantes pobres e mesmo de outros patamares sociais da conquista de novas possibilidades para sua formação.

Observamos ainda, no Estado de São Paulo, escolas particulares e públicas anteciparem as férias para poderem se organizar minimamente diante das novas emergências.

O que dizer de famílias numerosas, onde havia acesso apenas a um computador (quando muito!), sem contar aquelas que moravam em espaços extremamente reduzidos, com apenas

um cômodo para acolher todos! Observamos exemplos em comunidades periféricas e com moradias precárias e ainda aquelas que não tinham acesso ao recurso da internet, de smartphone ou computador adequado, como ficaram as crianças e os adolescentes nestas condições? Sem nenhum direito à formação? Para não dizermos ainda de professores que, diante de condições financeiras também precárias, não possuíam instrumentos eficazes para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico. Muitos não foram preparados na área, não estavam habituados às aulas não presenciais, praticamente nunca usaram ferramentas para lidar com aquela tecnologia, sem contar o isolamento do trabalho, a falta de convívio afetivo com familiares e alunos. Quantas mães não reclamaram, em diferentes grupos sociais, que estavam esgotadas porque acabavam assumindo as tarefas para os filhos menores; que passaram a trabalhar demais para cuidar de todas as ocupações que o momento exigia; os compromissos com a casa, os novos hábitos de higiene, a saúde da família, tarefas, frequentemente, realizada exclusivamente pelas mulheres e que demandavam grande disponibilidade de tempo e responsabilidade. Adicionalmente, muitas dessas mulheres eram professoras, também sobrecarregadas.

Ao entrevistar docentes (mulheres - 64%, e homens 36%) do Acre, sobre consequências das novas rotinas que o exercício da docência durante a pandemia trouxe, Farias apresentou o relatos de docentes que explicitam as consequências dessa situação:

> - Fiquei muito debilitada, com o meu estado psicológico abalado, o físico também foi atingido, ficando vulnerável a algumas doenças (Professora 9). [...]
> - (Fiquei) muito perturbada (professora 3). [...]
> - Por muitas vezes (fiquei) frustrada, triste, angustiada (professora 10). (Farias, 2023, p. 154; 155)

A nova realidade que foi se constituindo agregava que, por vezes, era necessário lidar com a desconfiança de gestores de diferentes instâncias e instituições, por acreditarem que os

docentes por estarem em casa deixavam de trabalhar. A burocracia exigia preenchimento de diversas planilhas e relatórios, prints de tela, tudo para comprovar os serviços realizados. A avaliação dos alunos, que acompanhavam diretamente o trabalho do professor, não representava muita coisa, desse ponto de vista. A tarefa exaustiva de corrigir vários trabalhos encaminhados pelos alunos era constante. Vários professores se manifestaram, apontando horas de trabalho exaustivas, muito maiores do que se estivem em aulas presenciais, correção de trabalhos, preparação das aulas, disponibilização de textos para alunos, acompanhamentos, por vezes, individuais, tendo em vista casos especiais de alunos, alguns com perda de parentes pelo Covid, implicando também no desenvolvimento de certa flexibilização didática nas exigências das leituras, no registro de presença dos alunos, no cumprimento de prazos.

Por outro lado, as crianças reclamavam, querendo ir à escola, porque lá haveria o lazer, o convívio com os amigos, a troca de afetos.

A questão central que emergiu desse contexto, dizia respeito às dificuldades que eram enfrentadas, principalmente, por alunos pobres com problemas de uso da internet, de acessar planos compatíveis com as novas exigências; as dificuldades financeiras, alguns desempregados; sem espaços apropriados para desenvolver suas atividades em suas casas; alunos que tinham bolsa alimentação e que, com a nova situação, não tiveram condições de fazer ao menos três refeições ao dia. Da mesma forma, pensamos em crianças que não tiveram acesso à merenda escolar, o que anteriormente possibilitava uma alimentação mínima, e que repercutiu em dificuldades das famílias em custear supermercado, com preços abusivos e onerosos para o orçamento familiar, sendo que as crianças ficando em casa costumam comer mais. A situação dos estudantes adultos não era muito diferente dessa.

Com relação às aulas remotas, os alunos se queixavam da falta de convívio com professores e colegas; da dificuldade de

concentração nesta modalidade de ensino; das longas aulas que se tornavam mais cansativas; do excesso de atividades sugeridas pelos professores; da leitura de textos muito longos; da necessidade de flexibilizar leituras e presenças. Salientamos ainda o grande prejuízo para os(as)estudantes pretos(as), apontados como extremamente vulneráveis neste período, em grande número, expostos à morte pela pandemia e ainda pela pobreza que os atingia, agravada por múltiplos preconceitos e violências que sofriam e ainda sofrem.

Seguindo a perspectiva de Antonio Nóvoa (2020), não podiam ser abandonados, naquele momento, principalmente, os alunos mais pobres, de escolas públicas, em que os argumentos em função da crise representavam ausência de ação, que podiam até sugerir práticas, como deixar livros em locais apropriados para que as crianças tivessem acesso a eles, como também o debate das diferentes possibilidades que consideravam as precariedades. Também educadores precisaram estar unidos na luta contra a crise.

Tudo isto que apontamos não indicava que devêssemos voltar apressadamente para as aulas presenciais, considerando o grande número de mortos que afetou, crescentemente, o Brasil desde o início de 2020, e que o levou a ter mais de 700 mil mortos por conta do Covid 19, em fins de 2022, colocando-o no 2º lugar no número de óbitos no mundo todo. Parte desse estado de coisa também foi auxiliado por condutas da presidência da República, ocupada por Jair Bolsonaro (2019-2022), que desprezava os dados e as evidências do surto pandêmico, titubeou em enfrentar a realidade catastrófica na qual estávamos vivendo, desconsiderou a gravidade da doença, chegou a afirmar que era "uma gripezinha", desqualificou os números apresentados, substitui ministros da saúde que não compartilhavam das visões anti-vacina e anti-ciência do seu chefe. Governante que militarizou o governo e atuava com práticas autoritárias ostensivas, importando-se mais com o calendário eleitoral do que com o investimento na saúde para garantir o direito dos cidadãos.

Parafraseando Marilena Chaui (1992), tivemos, mais uma vez, uma "pátria amada esquartejada", e ela não foi inventada repentinamente pela pandemia do Covid 19.

Era preciso acreditar na superação dos graves problemas que atravessávamos. O momento deveria representar mudanças nas nossas perspectivas de escola; na possibilidade de reconstruirmos a educação como bem comum; de reafirmar que alunos e professores eram centrais na vida social, assim como eram centrais nos processos de ensino e aprendizagem. Fato que as expectativas com uma redefinição de caminhos na transição da pandemia para o pós-Covid nutrida por intelectuais, docentes, movimentos sociais e estudantis, foi sendo diluído e minado por uma outra urgência: a retomada das atividades presenciais!

Com o Covid 19, algumas perguntas como esta se colocaram à época: "depois de tudo, voltaríamos ao normal?" Impossível, nem no que se refere às práticas educativas, nem tão pouco, quando falamos da educação! Universidades públicas surpreendidas pela pandemia, já estavam em plena crise, com falta de funcionários públicos, com problemas de higiene nos banheiros, com a falta de sabão para higienizar as mãos, com a falta de papel higiênico, com a ausência de concursos públicos, com professores substitutos ganhando salários baixíssimos, com a ausência de contratação de professores já concursados, com reitores que abandonvam seus cargos, com problemas para eleição de novos reitores, com acusações infundadas sob gestões que levaram ao suicídio, em 2017, do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, Professor Doutor Luiz Carlos Cancellier. Além disso, qual normalidade era aquela, anterior ao Covid 19? A exceção já era regra, já dizia Walter Benjamin (1985) em seu ensaio sobre o conceito de História!

Outro desafio que se colocou foi o "retorno" às atividades presenciais ainda sob a pandemia. Como preparar os diferentes espaços, revendo práticas e funcionamentos de Universidades, escolas públicas e privadas? Como manter entre os alunos o distanciamento social exigido? Como adaptar os espaços físicos para contemplar um número reduzido de alunos, disponibilizando

sabão e álcool gel para a higiene das mãos? Como repensar outras atividades como debates, palestras em auditórios superlotados? Como dar conta das necessidades de proteção dos trabalhadores de limpeza, secretaria, técnicos? Entre tantas outras perguntas e situações aflitivas...

E os alunos, como se posicionaram diante de tudo isto? Como os Centros Acadêmicos reagiram e mantiveram os contatos acadêmicos para enfrentar a crise e se posicionar diante da situação colocada?

Refletindo sobre as relações de História e suas temporalidades, não podemos reduzir o ensino de História a um passado que apenas evoca datas e acontecimentos.

A situação vivenciada, que foi experimentada como um "tempo presente", nos obrigou a rever conteúdos, alertar e refletir sobre diferentes momentos históricos em que foram vividas crises semelhantes tais como a Peste Bubônica (europa medieval, século XIV), a Gripe Espanhola (mundial, 1918 a 1920), a meningite em São Paulo, em 1970. Diferentes indagações se colocaram sobre situações como essas: Como diferentes sujeitos sociais enfrentaram seus problemas nestes momentos? Quais tensões e conflitos vivenciaram? Qual o papel da ciência naqueles contextos e quais descréditos em relação a ela? Qual o poder do discurso científico nas relações sociais? As respostas a tais questões sem dúvida precisam perceber as especificidades de cada presente e dos projetos de futuro que estiveram associadas a tais crises! Essas crises pensaram ou idealizaram a sua superação? E, como seria esse mundo novo imaginado?

Outros exemplos de pandemias e problemas sanitários similares do passado poderiam ser facilmente evocados e discutidos. Vale indagar sobre qual o passado que costumamos debater em nossas aulas de História, inclusive na universidade? A História da África demorou a ser consolidada na universidade brasileira e ainda enfrenta severas oposições no ensino fundamental e médio. História da Ásia é um vazio fragilmente reduzido a alguns processos recentes dos séculos XX e XXI. História da Oceania não costuma figurar em currículos de História

no Brasil. Nesse sentido, quando se fala em Globalização, cabe indagar: quais parcelas desse globo são consideradas?

Pensar no Ensino e na Pesquisa de História diante da experiência do Covid 19, portanto, significa também questionar as Histórias efetivamente pesquisadas e ensinadas no Brasil e noutras partes do mundo. Os debates políticos e metodológicos de Jean Chesneaux (1995) e Marc Ferro (1983) podem ser de grande valia nessa situação, convidando-nos a definir não apenas novos conteúdos mas também novos sujeitos de conhecimento naquele campo de estudos: não podemos esquecer que os conhecidos manuais de História Nova coordenados por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976) falaram em novos problemas, novas abordagens e novos objetos mas silenciaram sobre a necessidade de novos sujeitos naquelas discussões.

Certamente, os recortes clássicos eurocêntricos continuarão a ser estudados, mas como recortes interpretativos, ao invés de História revelada e incontornável. E a transferência daqueles procedimentos centralizadores para outras partes do mundo (EEUU como guia interpretativo das Américas ou China na condição de civilizadora da Ásia) apenas multiplicará aqueles limites de entendimento. Entender os significados da pandemia no mundo globalizado exige, também, questionar que globo histórico é esse.

O conhecimento histórico que saiu dessa experiência, portanto, deve pensar sobre múltiplos passados de História do corpo e das doenças, múltiplos presentes desse universo e perspectivas de futuro que se apresentam para os diferentes grupos humanos. Tivemos Histórias de diferentes enfrentamentos do problema Covid 19, conquistas e derrotas, terríveis perdas de vidas mas, também, esforços para garantir que isso fosse diminuído, de outro lado, os procedimentos de mercado que desprezavam o bem-estar humano.

Nessa perspectiva, falar da Covid 19 significa discutir o estado do Capitalismo no século XXI, relações de poder diversificadas em diferentes sociedades nacionais, grupos humanos discriminados e que sofrem ainda mais pesadamente

esses problemas de saúde e exploração social (negros em EEUU e Brasil, p. ex.), condições de higiene e sobrevivência cotidiana inadmissíveis desde antes da pandemia e ainda mais insuportáveis a partir de agora etc. As tentativas de desmonte do Sistema Único de Saúde, o maior sistema de saúde pública gratuita do mundo, e sua indispensabilidade durante a pandemia, exemplificaram que o mercado, muitas das vezes não é a solução na garantia de direitos, na oferta de amparo e na assistência à saúde da grande maioria da população que é pobre ou de classe média baixa.

Uma História crítica dessa experiência, portanto, engloba reflexões sobre ética, sobre práticas capitalistas, superando a visão dessas relações como "fim da História" e problematizando o que se declara fora de seus termos, as sociedades que se declaram comunistas. É insuficiente transferir esse debate para o plano técnico – informatização e congêneres -, negligenciando diferenças sociais e relações de poder efetivas. E os graves riscos de ver transformada a lógica sanitária em novo suporte de controle social, como apontado por Agamben (2020), não podem ser escamoteados.

Pensar historicamente sobre o Covid 19, portanto, significou fazer História Imediata sem perder periodizações clássicas nem ignorar a necessidade de novas periodizações e diálogos com demandas de História por diferentes grupos sociais no mundo.

Múltiplas atividades foram sendo propostas por diferentes espaços e sujeitos, no sentido de encaminharem perspectivas que tirassem as pessoas do imobilismo intelectual e político.

Professores do grupo de pesquisa Espaços, Poderes e Práticas Sociais, CNPQ, e o corpo docente do Programa de Pós Graduação Profissional em ensino de História (PROFHistoria) do Departamento de História da UFRN (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DIST NCIA/UFRN, 2020), por exemplo, realizaram, via online, o debate sobre Ensino de História em Tempos de Pandemia.

Neste momento, observamos também iniciativas de alunos em buscar recursos para suprir suas necessidades de conhecimento, textos disponíveis em PDF para leitura, escaneando textos, quando havia recursos para isto, e distribuindo para os colegas, sendo todos os meios digitais disponíveis utilizados, como celular, nele o whatsapp, plataformas digitais etc.

Mesmo com turbulências, aquele contexto, portanto, nos convidou a pensar e agir.

Lives, artigos na grande imprensa que não deixaram de abordar questões referentes a momentos que representaram o atraso, a demora em providenciar combate à pandemia (mesmo quando meses antes se alertava o poder público sobre a necessidade de providências emergenciais em relação à doença, a urgência do provimento de respiradores, a ampliação de vagas em hospitais e Unidades de Tratamento Intensivo - UTI). A importância da ciência e do conhecimento foi ainda maior naquele momento. Universidades estiveram empenhadas na luta pela criação de novos respiradores, apesar de todo desprezo do então ministro da educação e do presidente da República, dentre outras autoridades do governo federal, que não apoiaram tais iniciativas.

Diante de uma experiência de tal magnitude no presente, cabe pensar sobre a necessidade de articular o incontornável debate sobre o imediato em História, as múltiplas temporalidades e experiências sociais. Os clássicos comentários sobre durações feitas por Fernand Braudel (1992) não podem ser reduzidos a hierarquias nem ao silêncio sobre a capacidade humana de intervir em sua historicidade. Refletir historicamente sobre o Covid 19, portanto, remeteu tanto ao seu contexto imediato (Capitalismo, Globalização, informatização, novos autoritarismos) quanto para aquelas tantas temporalidades e experiências em confronto. E as periodizações gerais em uso (Histórias Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) foram criticamente evocadas, levando em conta seus limites para diferentes sociedades e culturas.

Os clássicos debates de Adorno e Horkheimer (1985) sobre indústria cultural, que foram respostas críticas às terríveis experiências do Nazifascismo que também atingiram outras formações políticas fascistas dos anos 30 e 40 do século XX, servem de inspiração para a crítica a problemas representados pelo EAD e por aulas remotas.

Como é bem sabido, o Nazifascismo fomentou a indústria cultural com iniciativas que, em algumas ocasiões, aparentavam certa "democratização" da Cultura – concertos em fábricas e espaços similares, apelo a recursos técnicos para transmissão de produtos culturais clássicos etc. Muitas dessas políticas nazifascistas tinham similares nas sociedades mais próximas de práticas políticas outras, tidas como liberais e até comunistas. É claro que nada é democrático numa política nazifascista... Mas a indústria cultural não ficou restrita ao nazifascismo e sobreviveu a ele.

Adorno e Horkheimer (1985) ajudaram a entender que a indústria cultural é, fundamentalmente... indústria! Quer dizer: é produção de mercadorias em larga escala. Uma concepção de Cultura e Poder muito concentrada. Existem tensões na indústria cultural, claro: Luchino Visconti e Tom Jobim, dentre outros, produziram obras de alto padrão nessa indústria. Infelizmente, desde então, eles não deram o tom de produção dessa indústria, a imensa maioria de seus confrades permaneceu muito distante de tais conquistas artísticas.

Isso quer dizer que não é crime ouvir Mozart transmitido por aparelhos de rádio (tv, internet e o que veio depois) mas esse ato não substitui a audição em salas de concerto, vendo instrumentistas que lêem partituras, num estado específico de audição concentrada: aquele público está ali para ouvir aquela música executada naquele momento, com possibilidades de grandes acertos mas também de eventuais erros e execuções apenas burocráticas. O próprio Cinema, que se consolidou como indústria, sofreu grandes mudanças em sua sociabilidade quando passou das salas de exibição para a reprodução privada, nas últimas décadas. Assistir a um filme na televisão não é a mesma

coisa que assistir ao mesmo filme em sala de cinema, ambiente especial (escuro, com tela de grande dimensão) onde as pessoas se reúnem especificamente para aquela finalidade.

Esse debate nos convida a pensar sobre o convívio entre diferentes recursos técnicos, que não se descartam reciprocamente. O nascimento e o florescer do Cinema não significaram a eliminação do Teatro nem da Literatura. A gravação mecânica de música não eliminou execução e audição em locais específicos. Gravar concertos e sinfonias não significa extinguir apresentações musicais ao vivo.

Certamente, o EAD ou aulas remotas não são atividades artísticas como os exemplos musicais e cinematográficos aqui evocados, mas as Artes estão na Universidade e em diferentes níveis de Ensino e Aprendizagem porque são saberes em diálogo com outros saberes, inclusive os científicos.

Ensinar e aprender História em tempos de Covid 19 e EAD e ensino remoto significou pensar sobre as problemáticas clássicas daquele campo de conhecimento, o que inclui seu fazer-se no presente, que é um tempo histórico. Que significou, historicamente, o isolamento social, as dificuldades para manifestações coletivas (exceto as dos negacionistas...), a redução de usuários de aparatos técnicos ao papel de acessórios secundários desses mesmos aparatos?

Essas perguntas precisaram ser feitas num país onde o acesso à informática é muito limitado. Entregar-se à EAD ou ensino remoto como panaceia para todos os males foi e continua sendo um situacionismo, que apenas reitera as relações de poder estabelecidas. A expressiva parcela da população que tem acesso à internet apenas pelos celulares, quando muito, terá grandes dificuldades para sequer ver determinados documentos de estudo (mapas, tabelas, textos mais extensos), para não falar no tempo dedicado à visão e ao debate sobre tais referências. Ao invés do esforço concentrado de uma aula presencial, a virtualidade propõem um contato mesclado a espaços e tarefas outros, que dificultam ou mesmo impossibilitam a atenção necessária ao pensamento?

Uma tarefa do debate sobre esses problemas é realçar a necessidade de universalização do acesso a computadores pessoais e celulares com boa definição em relação à rede de informática. Esse problema será superado apenas através de políticas públicas, que contemplem os alunos de instituições públicas e também aqueles que, em situação de pobreza, estão em redes privadas de ensino.

O apelo atropelado à EAD, ensino remoto em tempos de uma pandemia, pareceu uma saída incontornável num estado de exceção. O grande risco é vermos essa exceção transformada em regra [como Benjamin (1985) advertiu e Secco (2020) rediscutiu mais recentemente], com a perda de experiências de sociabilidade em Ensino e Aprendizagem e crescente isolamento entre as partes. Uma aprendizagem nos estados ditos de exceção é impedir que eles se consolidem como novo cotidiano que apaga a memória de experiências diferentes.

E essa aprendizagem, no campo do ensino/aprendizagem, significa tratar a EAD e o ensino remoto como eles merecem ser tratados: uma forma de trabalho que não deve submeter os trabalhadores nem a História.

Vale registrar que setores da sociedade brasileira reagiram publicamente ao avanço da ditadura e do fascismo no Brasil; basta pensar nas concentrações em diferentes cidades do Brasil, nos domingos dia dias 31/05 e 7/06/2020, daqueles que desejavam e lutavam pela democracia, por direitos iguais para homens, mulheres, crianças, pretos e pretas, índios e imigrantes e seus descendentes, contra o genocídio, as atitudes excludentes e discriminatórias de grupos sociais dominantes, contra as milícias que matam os pobres, por uma saúde pública que garanta a vida dos mais pobres.

Também estudantes e professores protestaram para que se revissem práticas políticas educacionais, que houvesse superação de um retrocesso que estávamos vivendo em relação a períodos anteriores, quando o Enem era possibilidade dos alunos pobres ingressarem nas Universidades públicas, a política de cotas (com todas as críticas suscitadas) permitia a estudantes

pretos e pretas, indígenas e outros a possibilidade de frequentarem cursos superiores em instituições privadas e, a partir de suas vivências concretas, interferirem de novas formas nos rumos da História, dando visibilidade e importância a suas experiências culturais.

Vemos, então, memórias em disputa, para que não mais sejam priorizadas as memórias autorizadas.

A História pesquisada e ensinada não pode ser indiferente a esses debates.

Notas

1. Professor Titular da Universidade de São Paulo.
2. Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
3. Professor Doutor da Universidade Federal do Acre

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste**. Tradução de Isabella Marcatti e Luisa Rabolini. São Paulo: Boitempo, 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222- 232.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: A longa duração. *In*: BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-77.

CHAUI, Marilena. Apresentação. *In*: CHAUI, Marilena *et al*. **Pátria amada esquartejada**. São Paulo: DPH, 1992, p. 7-8.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre História e historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

FARIAS, Alfério de Andrade. **Sendo escola**: experiências do uso de tecnologias por docentes no ensino de história durante a pandemia de Covid-19, na baixada do sol em rio branco, acre, ano letivo de 2020. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Acre, Rio Branco/Acre, 2023. Disponível em: https://www2.ufac.br/ppgpeh/menu/dissertacoes/2020/dissertacao____alferio_de_andrade_farias.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BARBOSA, A. F.; GARROUX, C.; SENNE, F. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 293–297, 2014. DOI: 10.20949/vol.4, n8. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/122 . Acesso em: 18 abr. 2024.

FERRO, Marc. A **Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História**: novos problemas, novos objetos, novas abordagens. Tradução de Theo Santiago et al. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

NÓVOA, Antonio. Conversa com António Nóvoa: **Ensino de História em tempos de pandemia**. Maringá, PR: UEM, 2020. Disponível em: https://portal.nead.uem.br/site/web/artigo/visualiza/dfe9d8245bbab9304e32fd5716ce1ff1a5c66fe9. Acesso em: 20 maio 2020.

SECCO, Lincoln. Ensino de exceção na USP. **Boletim do G-Marx USP**, São Paulo, vol. 1, n. 10, abr 2020. Disponível em: http://gmarx.fflch.usp.br/boletim-n10. Acesso em: 20 maio 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UFRN. **Ensino de História em tempos de pandemia da Covid-19 é discutido em evento virtual**. Natal: Documento eletrônico, 2020. Disponível em: http://sedis.ufrn.br/ensino-de-historia-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19-e-discutido-em-evento-virtual/. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

TEMPOS Modernos. Charles Chaplin. EUA, 1936.

2
DE OLHO NOS OVOS DA SERPENTE: escola pública em disputa

Rute Rodrigues dos Reis(1)
Diretora de Escola Pública Municipal de São Paulo
rute.reis@yahoo.com.br

A história da educação, para a grande parcela da população brasileira, pode e deve ser contada através de suas lutas. Luta daqueles que buscaram em especial no século XX a ampliação da escolarização da maioria da população que não tinha acesso. Em diversas conjunturas e períodos, grupos de sujeitos fizeram da luta pelo acesso suas principais bandeiras. Destacam-se as lutas políticas dos pioneiros da Educação, já extensamente abordada nas análises da História da Educação; o movimento sindical; as lutas campesinas, os movimentos populares, a pauta da educação permeiam as lutas específicas das diversas organizações.

Destaco a resistência das organizações negras na defesa do acesso à educação escolar. Organizações como a Imprensa Negra que teve seu início em 1833 com a publicação do jornal "O Homem de Cor"; O Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970; os Cursinhos Populares para a preparação ao acesso no ensino superior, no início do presente século, somaram-se à defesa da educação pública. Assim, o debate racial vai conquistando espaço através da atuação de mulheres e homens negros e daqueles que estão sensibilizados por essa luta, promovendo a pauta da questão racial no bojo do debate educacional. Questões como o acesso, a permanência, a representatividade, o currículo, vão ganhando espaço e tornando-se agenda permanente, nas reflexões, nos diálogos e nas políticas públicas. Cabe ressaltar que mudanças de natureza estrutural em

sociedades fundadas através da desigualdade e de perfil escravista só podem se dar através da luta política. E foi esse o papel dessas organizações.

Na mesma intensidade das conquistas, ampliam-se as reações contrárias e elas emergem. Diversos temas oriundos com/desses sujeitos despertam percepções/concepções conservadoras e autoritárias. Em primeiro lugar, está em questão a disputa pelos lugares de poder, antes reservados e não corria nenhum risco de serem questionados. Uma segunda questão são as temáticas em voga, agora (des)locados, (des)normatizados trazidos por esses sujeitos. Amplia-se o debate sobre a representatividade, ultrapassando a fronteira da luta dos negros, das mulheres e outros grupos minoritários se somam a essa luta no jogo político.

A ampliação do acesso a esses novos sujeitos não vem acompanhado da qualidade que outrora a escola pública ofertava à elite. A garantia do acesso não se traduz em permanência. As problemáticas são infinitas: espaço físico inadequado; escola sem profissionais; invisibilidade desses novos sujeitos; políticas de expulsão através dos mecanismos de reprovação e mesmo expulsão sumária. Esse modelo de escola pública esteve vigente em nossa sociedade até a década de 1980.

O marco de mudança dessa realidade ocorre a partir da década de 1990, decorrente do processo de democratização e todo o aparato legal do período. Destaca-se a nova Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) e todo o arcabouço legal produzido no período. Os marcadores legais, ao mesmo tempo, traduzem um perfil de mudança em percurso na sociedade, legitimando ou deslegitimando uma cultura e prática social na vida escolar.

Avanços importantes foram feitos na educação desde a década de 1990: a universalização do acesso do ensino fundamental; o reconhecimento da criança na infância como sujeito de direito enquanto tarefa do sistema educacional; a educação indígena; a ampliação de pobres, pretos e indígenas nas

universidades; as questões LGBTQI+; a revisão do currículo com objetivo de Descolonizar; etc. Os problemas educacionais permanecem enormes, mas seriam ainda maiores se ações importantes não tivessem sido efetivadas. Tais avanços foram possíveis quando comungados na mesma direção, ação política dos sujeitos e processo de radicalização da democracia.

Muitos dos desafios enfrentados pelas políticas públicas para pensar a qualidade da educação é sempre a busca de um culpado da vez. O professor invariavelmente aparece como um dos responsáveis pelo fracasso escolar, ora decorrente de sua formação insuficiente, seu acúmulo de trabalho, falta de formação continuada, etc. É certo que as condições de trabalho são problemas recorrentes em todos os sistemas de ensino no Brasil e não podem ser negligenciados nas análises, no entanto, não é responsabilidade do professor as contradições da estrutura educacional forjadas nos moldes capitalista e das relações de trabalho por ele produzido. Soma-se a isso uma disputa ideológica e conservadora que toma lugar na pauta da educação, e que no cotidiano da escola aquece as relações produzindo tensões políticas. Nunca se ouviu tanto expressões como: "não vou falar de macumba"; "não é papel da escola falar sobre sexualidade"; "tem que parar de mimimi"; "e o racismo que o branco sofre?"; "tem que saber o que essa mulher fez para apanhar!"

Necessário nos colocarmos algumas questões: Por quê hoje são insistentemente proferidas sem nenhum constrangimento? Em que se respaldam e/ou se legitimam?

Pensamentos e posturas como essas revelam as bases de um sistema patriarcal e escravocrata ainda vigentes em nossa sociedade, sendo que uma mudança dessa dimensão é feita através de transformações nas relações de poder, nas estruturas econômicas e no pensamento social. Ou seja, estaríamos aqui falando de uma revolução social. Nada comparado ocorreu na história do Brasil.

Essas expressões são reveladoras de uma luta pela preservação do *status quo*. As escolas públicas de educação básica

nas periferias são instituições que certamente podem ser identificadas como a presença do Estado mais próxima desse contingente populacional no que se refere à política social. A escola é por excelência o espaço da contradição. Enquanto extensão de reprodução da vida social pode ser entendida como instrumento de dominação e lugar de constituição de possibilidades transformadoras para os sujeitos que ali se encontram e fazem do conhecimento uma potencialidade de mudança.

É verdadeiro afirmar que a Escola salva vidas. A escola salvou minha vida e a de muitas mulheres e homens negros pobres das periferias do Brasil. Continua salvando. Das crianças pequenas, que no aconchego de um espaço e dos braços dos educadores que as acolhem para um desenvolvimento pleno; dos meninos e meninas negras que buscam por reconhecimento e representatividade; daqueles que tiveram sonegados na idade certa o direito à escola; a possibilidade de mulheres e homens trans de terem seus corpos respeitados no espaço escolar. O acesso e a permanência desses sujeitos é a consagração de uma Escola que efetiva a universalização, e devemos considerar uma conquista para a sociedade brasileira, independente das contradições que a envolve. Não é somente entusiasmo, é estratégia política.

Um perfil em expansão

Há uma necessidade, consciente ou não, dos professores na busca de um reconhecimento de outro lugar social. Questão que passa pela autoridade fragilizada, desvalorização econômica do seu trabalho, da (des)legitimação do seu papel. Na busca de reverter esse quadro, parte tem absorvido o ideário do individualismo neoliberal de classe média em detrimento da luta coletiva. Importante ressaltar que a classe média como conceito genérico e homogêneo não existe, o que nos lança buscar compreender o que estamos chamando de ideário de classe média, e o que isso significa na realidade brasileira.

Para além de um perfil de consumo é a socialização familiar o diferencial da classe média, que a capacita, privilegiadamente, em relação às classes populares, para sucesso escolar e, depois, para o sucesso no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, as funções são todas de controle, direção, supervisão e legitimação do sistema econômico, social e político. É desse lugar que a classe média é compreendida como classe privilegiada. Ela tem o salário e o prestígio correspondente de quem realiza no dia a dia a dominação social, econômica e política em nome da elite do dinheiro. Nas palavras de Souza, traçando um paralelo com nosso passado escravista, a classe média é a capataz da elite do dinheiro de modo a subjugar a sociedade como um todo (Souza, 2017, p. 146).

Esse perfil de classe média corresponde aos profissionais que atuam como professores da escola pública, que traz consigo o individualismo e a ânsia pelo consumo, valores de um perfil liberal, tornando-se expressão desse coletivo de sujeitos que têm sido moldados tanto pela formação inicial nas graduações produzidas pelo mercado educacional com baixa qualidade e tempo reduzido, quanto pela política educacional que estão submetidos nos seus locais de trabalho. Há entre os professores uma crescente dificuldade de se reconhecer como classe trabalhadora, entendendo-se como distinta pelo seu fazer. Acreditam assim, como os trabalhadores qualificados, na ascensão social trilhada pela capacidade individual, ao mesmo tempo que buscam se distanciar da "ralé", secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, está condenada ao fracasso.

É no interior das escolas e nas práticas do cotidiano, espaços frutíferos para observação e possível desenho de modelos e concepções vigentes, que observamos a reprodução dos processos de humilhação impostos a um determinado grupo social, prática recorrente e legitimada na sociedade brasileira e um dos aspectos da dominação de classe. A socialização familiar precária e o racismo secular estrutural alimentam o discurso disparador dos "bem-sucedidos".

Associa-se a esse conjunto de percepção e posição a noção de meritocracia entendida como merecimento de sua posição privilegiada pelo estudo e pelo trabalho duro, mérito percebido com construção individual sem nenhuma relação com a estrutura social. A classe média é o *habitat* natural da meritocracia e potencializadora de sua propagação. Almeida demonstra a abrangência desse processo.

> A meritocracia é "não apenas economicamente eficaz, mas também um fator de estabilização política", diz Wallerstein. Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos (Almeida, 2018, p. 62).

Assim,

> A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competências e mérito a condição como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos, os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes-, e o sistema carcerário – cujo pretenso objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza e mais especificamente, controle racial da pobreza (Almeida, 2018, p. 63).

No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial e de classe.

A família como redentora é instrumento discursivo apropriado como condição de fracasso ou sucesso dos alunos. O caminho de diálogo da escola com a comunidade é

invariavelmente através da família, instituição conclamada a assumir seu papel diante da (co)responsabilidade partilhada, ou assim desejada.

Nas palavras de Souza:

> Na classe média, não só se transmitem os estímulos privilegiados que se recebe dos pais aos filhos, como capacidade de concentração e pensamento prospectivo, como também se compra o tempo livre dos filhos só para os estudos. Os filhos da classe média quando crescem, não obstante, olham para os filhos das classes populares menos afortunados e consideram seu sucesso fruto de mérito individual (Souza, 2017, p. 148-149).

Desenvolve-se e aperfeiçoa entre essa camada social o ódio pelos mais socialmente frágeis, culpabilizando-os pelas agruras que vivem. Há a negação da História, o que interessa é o imediato, o resumo do indivíduo por ele mesmo. Sem compreender que a ausência de um processo radical de escolarização é uma das causas da abissal desigualdade e indiferença. Um capital social que também define o que é "gente e não gente".

Os impactos dessas representações sociais no trabalho docente se estruturam como concepção de educação e norteiam as práticas educativas. Do ponto de partida ao ponto de chegada o percurso é curto, as expressões coletadas no cotidiano escolar dizem por si: "Eles têm a aula e a escola que merecem!", "Para que tanto conteúdo para esse povo?", "Eles gostam de aulas livres", "Esses não têm futuro".

Vale a pena atentar para essas frases proferidas constantemente e abertamente na Escola da classe popular.

"Eles têm a aula e a escola que merecem" – significa dizer que para essa camada da população não é preciso esforço no trabalho coletivo no sentido de proporcionar efetivo aprendizado. Há a crença de que com o acúmulo de anos de trabalho na profissão docente já sabemos como dar aula e o conteúdo necessário, assim, cabe à reprodução desse acúmulo, sem a revisão do conhecimento e do ensino.

"Para que tanto conteúdo para esse povo?" – a crença de que o conteúdo historicamente construído não precisa estar disponível para todos. Não cabe esforço para despender conteúdo para um grupo de sujeitos que terá funções sociais específicas já determinadas por sua origem e não farão uso desse conhecimento, ou seja, estarão em lugar de comandados e não de comando. Não se trata de fazer a defesa de uma escola conteudista, mas de pensar que a democratização da escola passa pela democratização do acúmulo de conhecimento produzido pela humanidade, cabendo aos sujeitos envolvidos o processo decidir sobre as suas escolhas e seleção das mesmas.

"Eles gostam de aulas livres!" – as aulas vagas têm sido o grande estorvo dos sistemas de educação pública no Brasil. Estas existem por diversas questões estruturais: ausência de professores, processos de adoecimento da categoria, ausência de concursos públicos, ineficiência nos processos de contratação, etc. Reconhecer tais dimensões de problemas não equivale a legitimar o discurso de que os alunos "gostam" de estar na escola, mas fora da sala de aula, ou seja, sem o acesso ao aprendizado.

É preciso avançar na análise a respeito dessas questões expostas no cotidiano escolar. Se não há aprendizado escolar e possível trabalho produtivo cria-se o que Souza define de "sub-humanos":

> (...) Pode-se chacinar e massacrar pessoas dessa classe sem que parcelas da opinião pública sequer se comovam. Ao contrário, celebra-se o ocorrido como higiene da sociedade. São pessoas que levam uma subvida em todas as esferas da vida, fato que é aceito com naturalidade pela população. A subvida só é aceita porque essas pessoas são percebidas como subgente e subgente merece ter subvida (Souza, 2017, p. 153).

As afirmações que ressoam nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nos embates públicos, retratam a violência estrutural e simbólica vivenciada nos espaços escolares. Revelam a cultura escolar permeada pela função social de

distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico, é o melhor aliado do conservadorismo social e político, contribuindo por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social.

Os fundamentos das práticas autoritárias. A quem se destina?

Há um flertar entre um perfil conservador e o autoritarismo. Talvez seja correto afirmar a existência de uma dependência, pois conservadorismo e autoritarismo partilham um mesmo *ethos*, e estão presentes nas nossas Escolas através de seus agentes.

Adorno em Educação após Auschwitz, observa que a educação tem sentido, unicamente, como educação dirigida a uma autorreflexão crítica e que na história das perseguições se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos, ao mesmo tempo, que seja isto verdade ou não, – felizes. Os autoritários não suportam a ideia de felicidade, a severidade é sua marca, educação baseada na força e voltada à disciplina. A arte é negada por ser subversiva e a possibilidade da felicidade.

Aqui está uma chave importante para entender a recusa e resistência da presença das questões relativas às questões de gênero e sexualidade. Esses debates trazem uma ruptura com os fundamentos patriarcais do pensamento Ocidental e que dão sustentação aos modelos institucionais.

Não há espaço para olhar o outro como humano, suas dores e suas fragilidades. Em termos práticos não interessa se o menino morador da beira do córrego da rua abaixo teve uma noite de sofrimento ampliada por conta da enchente, na manhã do dia seguinte ele é um aluno, um número, e precisa apresentar produtividade. A dificuldade em ver o outro é a expressão da fragilidade em ver suas próprias dores.

Segundo Adorno, quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é

necessário tornar consciência desse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que premia a dor e a capacidade de suportá-la, a escola não pode ser lugar de felicidade, os corpos não podem expressar-se na sua inteireza.

Aqui não se esquiva do debate sobre as relações de poder na escola, em especial entre seus dois principais agentes, professor e aluno. O que se propõe é refletir sobre as formas possíveis de construção dessa relação fora dos marcos autoritários, o que está em questão é a rejeição a uma relação já conhecida e que os resultados históricos não nos trazem boas lembranças.

Uma das características do autoritarismo é seu caráter manipulador, definido por Adorno como uma disposição de tratar o coletivo como massa amorfa. Apresenta características como, fúria organizativa, incapacidade de levar a cabo experiências humanas diretas, ausência de emoções, por um realismo exagerado e com destaque para uma suposta eficiência. Expressa um certo delírio com a realidade, mergulha no mundo da irracionalidade, busca fazer coisas, não importa o conteúdo destas ações, precisa ser reconhecido como um ser ativo. Essa consciência coisificada se defende em relação a qualquer vir-a-ser, impondo um modo de ser pautado em si mesmo. Segundo Adorno:

> Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipular – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. Esta expressão aprontar define as pessoas como sendo coisas apontadas em seu duplo sentido. (...) Enfim, resumirei citando Paul Valéry, que antes da última Guerra Mundial disse que a desumanidade teria um grande futuro. É particularmente difícil confrontar esta questão porque aquelas pessoas manipuladoras, no fundo incapazes de fazer experiências, por isto mesmo revelam traços de incomunicabilidade, no que se identificam com certos

> doentes mentais ou personalidades psicóticas (Adorno, 1995, p. 5).

O momento histórico que vivemos, presenciando o avanço das ideologias autoritárias e ocupação do poder do Estado pela extrema direita, impondo uma pauta conservadora às políticas públicas de educação, intervindo inclusive na produção de material destinados à escola, substituindo integrantes dos Conselhos de Educação que apresentam posição contrária, criando processos de vigilância ao trabalho docente, são mais que suficientes para ficarmos de olho no "rabo dessa serpente" já não desconhecida. A participação mesmo que "casual" ou "oportunista" de indivíduos ou grupos que solidificam e legitimam essas ideologias, sem dizer daqueles que conscientemente as aderem, nos colocam em atenção. Cabe-nos uma tarefa inicial.

O primeiro passo é resistir através da esperança. Freire nos ajuda:

> (...) sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (Freire, 1992, p. 5).

Essa esperança que nos fala Freire pressupõe um chamado de compromisso ético de ruptura ao *ethos* da não vida. Tarefa nada fácil segundo Adorno:

> Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. Pregar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão

> amáveis assim. Um dos impulsos do cristianismo, a não ser confundido com dogma, foi apagar a frieza que tudo penetra. Mas esta tentativa fracassou; possivelmente porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza (Adorno, 1995, p. 7).

Como nos disse Freire, a educação é um ato de amor. Um amor sensível à condição humana.

Adorno já nos provocou a respeito do amor. Para ele, a esses professores, o apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Em suas palavras o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogada e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. Assim, o incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui, ele próprio, parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto, o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada.

Um amor potente, construído nas bases do verdadeiro afeto, fundado nas raízes de uma humanidade, valorada pela preservação da vida planetária é chamado a ser inventado. Há clima para isso. As chamas da esperança estão acesas.

O discurso da eficiência mercadológica e sucesso como negação da realidade

O discurso da eficiência mercadológica na educação escolar é também um dispositivo de legitimidade do conservadorismo de extrema direita. Nega a escola como reflexo dos sistemas econômicos ou expressão direta do sistema de valores da sociedade global. Ou seja, a crença na neutralidade e na independência, como parâmetro instituído ao outro, mas alimentado com alucinações anti-ciência por seus devotos.

A produtividade do sistema escolar é meta, mas também atua como disparador do discurso da eficiência expresso no rendimento escolar. Uma medida tecnocrática que expõe um modelo empobrecido, sem conhecer outros fins, exceto o que retivesse do sistema econômico, correspondência em termos de quantidade ao menor custo à demanda do mercado de trabalho.

Apesar do discurso de preparação para acesso ao mundo do trabalho não corresponder à realidade vivida por muitas das comunidades em que a Escola pública está inserida, os mecanismos pedagógicos de construção desse controle são um campo de estudo. A essa preocupação Bourdieu já se referia:

> Por não analisar os mecanismos propriamente pedagógico pelos quais a Escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual distribuição entre as classes do capital cultural, a sociologia "culturalista" corre o risco de se entregar ao seu gosto pelas homologias não explicadas, concordâncias inexplicáveis e paralelismo que são em si mesmos a sua própria explicação. A pretensão de situar de início, por um golpe de intuição, no próprio princípio do sistema cultural, é mais insustentável do que nunca no caso de uma sociedade dividida em classes em que se faz necessário a análise prévia dos diferentes tipos ou níveis de práticas e das relações diferenciais das diferentes classes com essas práticas (Bourdieu, 2012, p. 221).

O autor afirma que:

> Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da economia supusesse a ilusão da

> neutralidade do sistema de ensino (Bourdieu, 2012, p. 229).

O que essa proposição conservadora quer é impedir que sejam questionadas as crenças na qual a escola tem objetivamente por função, conservar, inculcar e consagrar. Tende a reduzir-se a relação com a cultura, que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição são monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo. Sendo o melhor aliado do conservadorismo social e político, sob a aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autorizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social (Bourdieu, 2012, p. 234).

Nessa perspectiva, os docentes põem a autoridade moral e seu ministério pedagógico a serviço da ideologia dominante. A contradição vigora quando exprimem por sua polissemia e polivalência funcional a coincidência estrutural entre o *ethos* que os agentes devem à sua classe social, de origem e de dependência, e as condições de atualização do *ethos* que são objetivamente inscritos no funcionamento da instituição e na estrutura de suas relações com as classes dominantes, o que significa dizer, o confronto é consigo mesmo e com o grupo no espaço escolar. A ideologia pequeno burguesa marca profundamente as práticas escolares e os julgamentos sobre elas, a tendência à justificativa ética pelo mérito é inerente à ideologia dominante. Segundo Bourdieu,

> Mais profundamente, só uma teoria adequada do habitus com o duplo processo de interiorização e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas a Escola, é sem dúvida a mais dissimulada. (...) Porque o sistema de ensino tradicional consegue dar a ilusão de que sua ação de inculcação é

> inteiramente responsável pela produção do habitus cultivado ou, por uma contradição aparente, que essa ação só deve sua eficácia diferencial às aptidões inatas dos que a ela são submetidos, e que é por conseguinte independente de todas as determinações de classe, embora nada mais faz do que confirmar e reforçar um habitus de classe, constituído de fora da Escola, está no princípio de todas as aquisições escolares, tal sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais (Bourdieu, 2012, p. 244-245).

Essa estrutura das relações de classe é também estrutura de raça. Segundo Florestam Fernandes em "A integração do Negro na Sociedade de Classes", ao demonstrar a eficácia dos novos princípios de classificação/desclassificação, bem como a importância da socialização familiar distinta entre pretos e brancos com a reprodução de um núcleo familiar vigoroso para os brancos, de papéis de filho, irmão, pai e mãe, trouxe para este uma segurança existencial de quem é "gente" para os brancos. E um processo de socialização precária para os negros, num processo de realimentação da miséria material, mas frutífera simbolicamente. Criando um processo diferencial da própria noção de família, de lutas sociais e arranjos possíveis de vivências desse grupo, mas socialmente reconhecido pelo estatuto de "não gente".

A marca do passado escravocrata, mesmo com o processo de miscigenação, que em certa medida ampliou os processos de desigualdade, ao mesmo tempo alimentou um capital simbólico de acesso a alguma vantagem social e manteve padrões da escravidão contra as populações fragilizadas e superexploradas.

Florestan traduz a dimensão de ausência de perspectiva de futuro da população negra como resultado dos processos históricos, para ele, ao povo negro tem sido negado o direito de projetar-se ao futuro. Outro aspecto é o patrimônio de disposição, sendo um comportamento prático, que é um privilégio de classe

e será definidor de ocupação e renda, sendo as classes sociais também um fenômeno sociocultural e não apenas econômico, o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso e, em outros, o fracasso social.

A classe média recebe em casa estímulo para o hábito de leitura, a imaginação e reafirmação da autoestima.

> Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser afetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (Souza, 2017, p. 88-89).

A incorporação de modelos, o que em parte não é consciente, se forma pela imitação da figura da mãe, pai ou quem exerce o papel de cuidados, a quem destinamos nosso amor. As classes e as configurações de privilégio ou carência se reproduzem a cada geração. Cabe ao Estado caminhos de busca dessa correção, responsabilizando-se por aqueles historicamente prejudicados.

Como já sublinhado, "as classes populares não foram abandonadas simplesmente. Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia" (Souza, 2017, p. 89).

Nenhuma instituição passa por esse processo incólume, nem mesmo a Escola.

> O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmantizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos. E essa continuação da escravidão com outros meios se utilizou

> e se utiliza da mesma perseguição e da mesma opressão cotidiana e selvagem para quebrar a resistência e a dignidade dos excluídos (Souza, 2017, p. 83).

Ainda nas palavras de Souza,

> É preciso partir, portanto, literalmente do "berço", ou seja, da socialização familiar primária, para que se compreenda as classes e sua formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos (Souza, 2017, p. 88).

As representações no imaginário social sobre o "perigo negro", cristalizado no processo escravista, que outrora foi senha para os massacres nos quilombos, reelaborada hoje nos massacres de jovens negros nas periferias, move a resistência.

Na batalha das rimas, nos movimentos dos corpos, na literatura preta, na produção intelectual, na luta pela representação política, nas organizações negras, na defesa da escola pública, a luta das mulheres negras... um projeto que se faz presente e é traduzido pela escritora Conceição Evaristo combinaram de nos matar mas, "a gente combinamos de não morrer" (Evaristo, 2015, p.117).

Nas últimas décadas, com o acúmulo das lutas do movimento negro, avanços importantes foram apresentados em todos os setores da vida social. No entanto, o acúmulo das desigualdades de quase quatro séculos requer políticas de Estado permanentes e de longa duração, bem como mudanças estruturais. Mas, esse percurso está sob ataque. Vide o retrocesso no campo educacional, com questionamentos e tentativas de derrubar leis que buscam corrigir o caminho de invisibilidade e representatividade.

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2011, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos Currículos Escolares, ainda em vigor, não apresentaram força suficiente para barrar o projeto conservador em curso nas escolas públicas. A própria crença dos agentes progressistas na força da Lei, sem permanente ação política,

configurou-se um erro político. O que tem mantido o cumprimento do teor da Lei é a militância de professores alinhados ao debate, e que faz sua implementação, independente das políticas de Estado.

O sucesso no processo de escolarização está determinado pelo acesso privilegiado ou não a esses capitais. A luta entre os indivíduos e classes sociais não é apenas ter acesso a esses capitais, mas, principalmente, monopolizá-los, e reproduzir seus privilégios de modo permanente.

> O capital cultural, por exemplo, que significa basicamente incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio, é outro capital fundamental para as chances de sucesso de qualquer um no mundo moderno. Isso porque o capital cultural é tão indispensável para a reprodução do capitalismo quanto o capital econômico. Não apenas a justificação do capitalismo é feita por elites que monopolizam certos tipos de capital cultural, mas também não existe nenhuma função de mercado ou no Estado que não exija capital cultural de algum tipo em alguma proporção. É a posse conjugada desses capitais, portanto, que predecidem em grande medida o acesso a todos os bens e recursos escassos do mundo (Souza, 2017, p. 91).

A luta por uma boa escola para as classes populares requer a superação de uma herança escravocrata, que é usada para oprimir pobres pretos e brancos, e consolidar legitimidade para eliminar os pretos.

Algumas considerações

Nas primeiras décadas dos anos 2000, vimos rumos diferentes apontarem o horizonte no Brasil. Houve ampliação das políticas públicas em todas as áreas, em especial na Educação, a luz de uma proposição democrática trazida pelo campo político que se refletiu no arcabouço legal iniciado pela Constituição Federal de 1988, chancelada pelo pela LDB de 1996, conseguimos avanços importantes, mas não o suficiente para superar

estruturas forjadas nas desigualdades de classe, gênero e raça. Mas, estávamos a caminho.

Nos últimos anos, assustadoramente, vimos esses avanços sendo interrompidos de forma feroz. E não é força de expressão. A cada momento somos surpreendidos com o desmonte do aparato legal e político de proteção de direitos básicos à classe trabalhadora. Tramado pelas elites que se sentiam ameaçadas, apoiadas pela classe média, mobilizando e sensibilizando a classe popular ao projeto conservador de cunho messiânico (única ponta de aproximação efetiva com a população pobre trabalhadora), chega ao poder a política do atraso. Nessa configuração o "inimigo" está em todos os lugares. Digo "inimigo" utilizando a alcunha como esses têm tratado os que pensam diferente deles, o termo opositor já não é suficiente para expressar a diferença, eles querem o nosso fim.

Se o que foi conquistado não foi o suficiente para romper as estruturas, serviu para demonstrar que o lugar da escolarização é, para além de um capital importante de controle social, campo de disputa fundamental de construção de consciência e proposição política a novas possibilidades de conhecimento.

A defesa da Escola Pública de qualidade para todos é princípio e também defesa da Democracia. Não há escola pública sem democracia, e muito menos democracia sem escola pública. Aqueles que nela atuam defendendo princípios conservadores aliados ao discurso da extrema direita, beligerante e ultraliberal, são ovos de serpentes em preparação para transformar as escolas em pântanos. Não há outro caminho, a não ser o bom combate rumo à ESPERANÇA.

Notas

1. Doutora em Ciências Sociais.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elemento para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, Conceição (org.). **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. São Paulo: Editora Leya, 2017.

3
LA CATEGORÍA DE INTEGRAR EN EL DISEÑO CURRICULAR

David Fragoso Franco(1)
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Programa de Licenciatura en Pedagogía
dfragosofranco@yahoo.com.mx

Introducción

Hoy el mundo vive una nueva concepción de hombre, de realidad, de ciencia y es no poder seguir pensando disperso, separado, analíticamente, sino sintética, integradora. Actualmente, entendemos que todo está relacionado con todo y que cualquier movimiento en una de las partes produce movimientos en las demás, es decir, es una visión sistémica, una visión compleja. De aquí que el diseño curricular no puede seguirse construyendo desde las partes, sino es indispensable que relacione, vincule, articule las partes al interior y exterior de él mismo. Por ello, el objetivo de este artículo es abordar "integrar" como una categoría de análisis (Abbagnano, 2012, p. 144-146, citado por Magallón, 2018, p. 111) en tanto "noción que sirve como regla para la investigación o para su expresión lingüística en un campo cualquiera; es decir como herramienta que permite la indagación contemplada en su contexto y recuperando sus coyunturas históricas", en este caso el ámbito de la ciencia y la educación.

Para lograr este cometido, divido el escrito en dos momentos: en el primero trataré el concepto integrar desde la etimología, los diccionarios y su traslado al ámbito educativo. En el segundo, cómo se constituye integrar en este trabajo, para ello

abordaré tres maneras de entenderlo: integridad, integración e integralidad. Estas modalidades pretenden ofrecer elementos de guía en la posible decisión de estructurar un plan de estudios en educación superior.

I. CONCEPTUALIZACIÓN

1. Etimología de la palabra

Abordaremos primeramente cuál es el origen y estructura del concepto integrar, desde diferentes diccionarios etimológicos.

El diccionario etimológico chileno (Decel, 2020), lo define como: - verbo transitivo, -viene del latín "integrare" (voz latina asociada a la raíz indoeuropea tag que significa tocar, manipular) y su significado es dejarlo como está; se compone del prefijo in que es no y "tangere" que significa tocar. "Integritas o Integratis", significa totalidad, robustez, buen estado físico y mental. Deriva del adjetivo integer, significa intacto, entero, no tocado. Se refiere a la calidad de íntegro, es la totalidad, la plenitud. Una persona íntegra es aquella que siempre hace lo correcto, lo que considera bueno o adecuado para ella, sin afectar los intereses de los otros. Del latín "integratio, integrationis": significa la acción y efecto de integrar; "integratus", pasado participio de integrare que alude a la reconstrucción del todo y a integrar o integrarse, constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. Derivan de la palabra latina renovación. Los significados de integrar incluyen el reconstruir el todo o completarlo, añadiendo o uniendo partes que aparentemente estaban dispersas.

El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2019) [en2] lo define: Integrar, del latín "integrare" que significa renovar, completar, refiere a las partes que constituyen un todo; es completar un todo con las partes que faltan. Integralidad, del latín "integralis", significa global, total. Refiere a las partes de un todo que entran en su composición sin serle esencial.

Estas especificaciones nos muestran que el concepto integrar tiene tres acepciones:

a. Como pensamiento: unidad o totalidad: intacto, entero, robustez;

b. Como acto: construir, reconstruir, renovar, completar;

c. Como actitud: forma de actuar o proceder.

2. Los diccionarios nos dicen:

Se realizó una búsqueda sobre este concepto de integrar/ción, en diccionarios en electrónico en este año 2020, los cuales fueron: Real Academia de la Lengua Española (RAE); Diccionario de Google; Definición ABC; De conceptos.com; Diccionario actual.com; Diccionario Definición de; igualmente en el Diccionario de Filosofía de Nicola Abbagnano (2012).

Además, se recuperaron a algunos autores que refieren a este concepto, entre ellos: Spencer en 1862, en los Primeros Principios, (Capítulo II "Últimas ideas religiosas", en el tema 11, BVU, 2003, citado por Abbagnano, 2012), veía en la integración una de las características fundamentales de la evolución cósmica, en cuanto es el paso de un estado indiferenciado, amorfo e indistinto, a un estado diferenciado, formado y unificado. Edward de Bono (2010) dice que integrar es innovar en algo diferente: es creatividad. La integración para Rougiers (2012, p. 31) "es una operación mediante la cual se hacen interdependientes diversos elementos que estaban disociados al principio, con el objeto de hacerlos funcionar de una manera articulada y en función de una meta establecida". Entonces, integrar no solo es sintetizar, en tanto mostrar las relaciones de interdependencia entre diferentes elementos. Se sintetiza, para después jugar con los elementos.

De la revisión de esos diccionarios y autores, llegamos a la conclusión que integrar:

a. Refiere a conformar un todo, construirlo, completarlo, componerlo, constituir, formar, organización, innovar;

b. Incorporarse, entrar, participar, incluir;

c. Unión, fusión, relación, depender.

Como podemos notar, integrar tanto en su etimología como en los diccionarios conserva las tres acepciones mostradas anteriormente: como unidad, como acto y como actitud. Pasemos ahora a la aplicación del concepto integrar al ámbito educativo.

3. La Integración en el ámbito educativo.

La integración es una respuesta a una educación que continúa con la fragmentación de contenidos, de objetivos y de vinculación con la comunidad y la sociedad. Los retos son: uno, la necesidad de responder al aumento de la cantidad y la accesibilidad de la información; otro, la necesidad de dar sentido a los aprendizajes y, un tercero, la necesidad de eficacia interna y de equidad en los sistemas educativos (Roegiers, 2012).

En las distintas acepciones del término integración en el ámbito educativo, según el mismo autor, se pueden ubicar tres elementos epistemológicos, que vistos desde la teoría de los sistemas nos remiten a interdependencia (relaciones), coordinación (organización, roles y posiciones), polarización (objetivos y formas de llegar a ellos).

En este sentido, integrar implica diferentes formas de relación (en tanto su etimología de acción de volver a llevar algo, llevar de una cosa a otra): no se reduce a yuxtaponer, que es una forma de unión tangencial muy pobre, ya que solo reúne; tampoco a fusionar, que supone un modo de unidad intenso pero infecundo, porque impide ejercer un influjo mutuo, ya que funde las partes en una, pero perdiendo su identidad. Integrar es engranar o vincular (del latín "vinculum", que implica cadena, atadura, amarre), dos realidades de modo tal que conserven su modo propio de ser y colaboren fecundamente a una misma tarea (López, 1999, p. 42).

En el ámbito educativo, la integración se da cuando, entre otras cosas, el estudiante incorpora un nuevo saber a sus saberes anteriores, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas, de aquí que sea un proceso esencialmente personal. Integrar conocimientos

implica sintetizar y movilizar de acuerdo con las situaciones y los contextos.

O cuando la institución educativa vincula los distintos saberes científicos de forma que articulados promuevan la construcción de conocimientos; en términos del currículum, integrar se refiere al acto de unir o conectar sus partes, que de otra manera permanecen separadas, de ahí que muchos se refieran a este esfuerzo como reconstrucción y otros lo entiendan como Derridá (1998, p. 41) desconstrucción, ya que antes de reconstruir hace falta des-construir, es decir, explicar cómo fue que se hizo el proceso de construcción y luego para el análisis, en separación de las partes, cuáles son sus características y cuáles han sido unidas artificialmente en unos cánones interpretativos de dudoso valor epistemológico (Vélez, 2013). Así, la desconstrucción es una intervención interpretativa, en este caso del currículum, para reconstruirlo (García, 2008).

Asimismo, como organización promueve la relación entre los sujetos de forma que dichos procesos de integración se logren. Aquí tenemos los tres sentidos de integración que trataremos más adelante.

En el ámbito pedagógico la integración se da por:

a. La movilización conjunta por el alumno de los diferentes conocimientos escolares en una situación significativa, a esto le llama "Integración de conocimientos o integración situacional";

b. La articulación de la formación teórica-práctica;

c. Integración por estructuración de conocimientos antes del aprendizaje (Ausubel, 2002), [en4] dando puntos de anclaje para establecer puentes cognitivos y den sentido a los nuevos aprendizajes;

d. Integración didáctica. Organización de conocimientos por medio de proyectos, centros de interés o trabajo por temas articuladores;

e. Integración de conocimientos en las estructuras cognitivas del alumno con actividades de estructuración antes, durante y después del acto de aprendizaje;

f. Acción concertada de varios formadores que intervengan en un grupo de alumnos;

g. Articulación de enfoques para analizar una situación (interdisciplinariedad);

h. Movilización de capacidades en disciplinas diferentes, con objeto de garantizar un dominio mayor y más profundo de esas capacidades (transversalidad o integración de contextos).

De acuerdo con este recorrido, encontramos que integrar implica la persona, la organización, la sociedad, cada una como unidad, pero siempre vinculada y vinculante;

Con base en una búsqueda actual en internet, localizando las palabras pedagogía integradora encontramos que de 100 documentos son cuatro referencias que aparecen con más menciones, de los cuales las obras tanto Rodríguez como Roegiers son conocidas y trabajadas por el autor de este texto y los textos de Fraca y de los profesores cubanos se descubrieron en dicha búsqueda[en5s]. De acuerdo a las menciones, en primer lugar, con más apariciones está Víctor Matías Rodríguez Rivera, con su texto Pedagogía Integradora. Los retos de la educación en la era de la globalización, publicado por editorial Trillas en 2005. En este texto el autor define lo que entiende por Pedagogía Integradora, como nueva visión, plantea las bases filosóficas, pedagógicas, jurídicas y socioeconómicas de la misma. A partir de esta teorización plantea el núcleo de su pedagogía que es la Escuela integrada a la Comunidad. Finalmente, nos muestra una aplicación de esta pedagogía al caso de la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacatecas en México.

Asimismo, la segunda en menciones, la profesora Fraca de Barrera de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Venezuela, con su texto "Pedagogía Integradora Estratégica", publicado en 2008, que se sustenta en un eje pedagógico integrador con respecto a una nueva forma de diseño curricular, también en una didáctica integradora con el pentaedro didáctico que implica al alumno, la situación, los materiales, las tareas y la actividad de aula, además de una escuela integrada, que vincula a la escuela con la comunidad desde los valores vitales y

espirituales, con el fin de generar el desarrollo económico, la democracia, la delegación de funciones y la corresponsabilidad-compromiso. Ella aplica su propuesta al caso de la enseñanza de Lengua.

El tercer caso es el texto de Xavier Roegiers, "Una Pedagogía de la Integración, Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza", editado en Bruselas, por De Boeck & Larcier, S.A. en 2000, con una segunda edición en 2001, otra en 2004, con una edición traducida al español, en San José de Costa Rica en 2007 por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI); reeditado en 2010 por la firma primera; y en el mismo año en México, por el Fondo de Cultura Económica, con una reimpresión en 2012. Roegiers es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Este texto busca ser orientador para las reformas curriculares, de acuerdo con un enfoque muy particular de las competencias. La edición es el resultado de años de asesoramiento en los Ministerios de Educación de diversos países centroamericanos por parte del Buró de Ingeniería en Educación y Formación (BIEF) de la Universidad de Lovaina. Este grupo fue creado en 1989 por Jean-Marie De Ketele y Roegiers (Bolívar, 2008).

El texto tiene dos partes, en la primera estructura un marco conceptual sobre la integración de los conocimientos y la segunda muestra la implementación de esta pedagogía. La mirada de la integración está en los conocimientos.

Como cuarta propuesta está la pedagogía y didáctica integradora y desarrolladora en Cuba. Está basada en una concepción dialéctico-materialista o integradora de la educación. Recupera la experiencia de 40 años de aplicación en la Europa Socialista del este, a partir de la psicología de Lev Vigotsky, y posteriormente llevada a Cuba. Es integradora porque mira el proceso, la pedagogía y didáctica como dialécticas. Es desarrolladora porque busca el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes como producto de la actividad y la comunicación consigo mismo y con los otros.

Dos artículos se presentan: Ovidio D´Ángelo Hernández en 2008, catedrático en el Centro de Investigación psicológica y sociológica en la Habana, Cuba, en su artículo "La complejidad y la educación integradora y desarrolladora: el currículo PVAI", en él analiza la autonomía integradora, los proyectos de vida y lo vincula con la transdisciplina. Asimismo, José Zilsbertein, Rolando Portela y Margarita Mcpherson, en su artículo de 1999 "Didáctica integradora de las ciencias vs didáctica tradicional", hacen un recuento de la educación y la pedagogía cubana y exponen las amplias diferencias en el tratamiento didáctico de la ciencia entre la didáctica integradora y la tradicional. Apuestan por esta concepción dialéctica-materialista.

De acuerdo a esta búsqueda en internet, encontramos que, en el ámbito de la pedagogía y la didáctica definidas como integradoras, actualmente hay pocos textos que la trabajan desde una mirada sistemática; sin embargo, la historia de la integración en el ámbito educativo tiene más de un siglo de estarse desarrollando y construyendo un cuerpo conceptual y metodológico que, paradójicamente está disperso. Pasemos ahora a plantear la propuesta de integración para este trabajo.

II CONCEPCIÓN DE INTEGRAR EN ESTA PROPUESTA

Con base en el desarrollo anterior, explicamos la propuesta de integrar para el caso de un programa formativo o un diseño curricular, la cual implica tres vertientes: integridad, integración e integralidad.

1. INTEGRIDAD

Pedagógicamente trabaja a la persona completa. Ésta se define como un ser de relaciones y como sustancia (Abbagnano, 2012, p. 809). Ella establece vinculación consciente consigo mismo y con el mundo, de ahí que esas relaciones son trascendentes. La relación que establece con el mundo lo hace desde un modo de ser que es su personalidad, la cual se va constituyendo a través

del carácter (que implica la voluntad en relación con la inteligencia y que se va modificando según las relaciones con los otros y sus contextos), el temperamento (comprende lo afectivo, el sentimiento, la emoción, el afecto y es invariante), la mente (lo cognoscitivo que implica el soporte de las capacidades, destrezas y habilidades, además de su constitución como sujeto, en tanto consciente de sí, de las relaciones, de los otros y de lo otro) y lo físico (el cuerpo en tanto ser viviente). Estos cuatro elementos son dinámicos y procesuales y se vinculan entre ellos para constituir ese modo de ser.

En tanto la persona establece relación con los otros y con el mundo, su personalidad se configura y reconfigura para dar sentido a sus relaciones, estableciendo así vinculaciones intersubjetivas que le dan significado y sentido a sus pensamientos, sentimientos y a su propio cuerpo. Esa relación consigo mismo y con el otro tiene dos maneras de llevarse a cabo: una, desde la comprensión que lo lleva a la crítica y valoración y que su dirección es de lo exterior a lo interior; otra, desde la transformación, desde su posibilidad creativa y ejecutiva, cuya dirección es del interior al exterior. Estas dos direcciones están siempre interrelacionadas configurando la personalidad creativa, el modo en que el sujeto vincula el pensamiento crítico, la innovación, la solución de problemas y la forma de decidir y proceder ante las realidades o pensamiento ejecutivo.

Esta idea de persona completa, en tanto vincula todas sus posibilidades internas (por supuesto siempre relacionado con el entorno), nos permite introducir el concepto de integridad; ella refiere a un individuo educado, honesto, que tiene control emocional, respeto por sí mismo, apropiado, respeto por los demás, responsable, disciplinado, directo, leal, pulcro y que tiene firmeza en sus acciones, por lo tanto, es atento, correcto.

La integridad es un valor, una cualidad que tiene entereza moral, rectitud, honradez en la conducta y en el comportamiento. Una persona íntegra es alguien en quién se puede confiar.

Tipos de integridad:

a. Como derecho fundamental, la integridad física o personal se relaciona con el derecho a no ser objeto de vulneraciones a su persona; esto significa tener salud, estar entero. Tiene que ver con el cuerpo humano como totalidad;

b. Integridad psíquica. Es aquella donde la persona no se queda en una actividad, sino que se mueve por distintas áreas de conocimiento, posee una amplia gama de aptitudes y capacidades. Tiene que ver con la salud mental y la conservación de las habilidades motrices, emocionales e intelectuales;

c. Integridad moral. Es la cualidad de una persona que la condiciona y le da autoridad para tomar decisiones sobre su comportamiento y resolver los problemas relacionados con sus acciones, con sus pensamientos, comportamientos, ideas, creencias y la forma de actuar de cada individuo;

En esta propuesta la integridad implica vincular cuerpo-mente y afectividad, de manera que el currículum promueva el cuidado del cuerpo (en tanto alimentación, actividad física, salud), el desarrollo de la cognición (en tanto aptitudes: capacidades, destrezas y habilidades), el afecto (en tanto emociones, sentimientos, afectos, valores, actitudes y comportamientos), plasmados en el plan y los programas de asignatura, además de las actividades extracurriculares que para este fin, la parte académica y administrativa, en conjunto, pudieran diseñar.

Pedagógicamente se podría trabajar en el currículum la educación del cuerpo, educación de la afectividad, educación de la inteligencia y educación del carácter.

Didácticamente se podría recuperar algunos modelos de desarrollo de la inteligencia, de la afectividad y del cuerpo; un modelo que busca armonizar los tres componentes es el "Modelo T" de Martiniano Román Pérez (2005) de capacidades y valores; también algunas propuestas de educación socioemocional, de la afectividad y en valores, de manera que estén manifiestas en los programas de materia.

2. INTEGRACIÓN

La integración entre personas se lleva a cabo en la acción; esta relación implica integración para la acción y la comunicación. En tanto actos, los sujetos ejecutan, es decir, realizan una serie de operaciones mentales que los llevan a elegir objetivos comunes, elaborar proyectos y organizar actividades para realizarlos, esto vinculado con una situación afectiva en tanto las proyecciones, decisiones y relaciones que establezcan con los otros. Son destrezas o dominios que vinculan ideas, con afectos y su realización (Marina, 2012). Estas acciones ejecutivas llevan a las personas en interacción a anticipar, proyectar y generar posibilidades; se pasa de la generación de alguna idea o propósito a la formulación de alternativas, a la elección de una de ellas y a la realización de la misma; es decir es una acción estratégica.

Así, la integración interpersonal parte de la inteligencia ejecutiva que relaciona, vincula dos o más personas con sus personalidades en función de sus objetivos y proyectos.

Para el logro de tal cometido, las personas requieren de la comunicación, entendida como intercambio de información (Martín Serrano, 2005). No basta con expresar y con informar, es necesario interactuar y estructurar la comunicación con la finalidad de dialogar, entenderse, acordar, negociar y comprenderse. De aquí que la comunicación implica las competencias lingüísticas de saber escuchar y hablar, leer y escribir, que los lleven al intercambio de sus pensamientos y afectos y que se derive así una ejecución idónea de sus proyectos; además de las competencias comunicativas que ponen a las personas en situación de intersubjetividad, con el fin de construir ideas, discursos, acciones pensadas y compartidas.

Por lo tanto, la integración entre personas se da por la ejecución y la comunicación.

Pedagógicamente, se trabajan las relaciones interpersonales, en el sentido bipolar, micro y macro grupal.

Como lo revisamos etimológicamente, la integración es la acción de integrar a los otros, es decir incorporarlos, incluirlos, que participen del todo. En este sentido la integración es de

personas y en el ámbito educativo, referirá al conjunto de relaciones sociales que se dan entre:

a. Los profesores. Estas relaciones se realizan a partir del trabajo colegiado por pares en la construcción de proyectos académicos y pedagógico-didácticos ya sea para la discusión, propuestas y productos en el ámbito de las disciplinas de forma que se desarrolle la interdisciplina y la transdisciplina. También en el rubro pedagógico-didáctico, de manera que se puedan generar nuevas teorías, conceptos, metodologías y técnicas aplicables al ámbito institucional y del aula;

b. Entre los alumnos a partir del desarrollo de trabajos en equipos, cooperativos (mediados por el profesor) y colaborativos (desde la decisión de cómo constituir el grupo, los objetivos, el método y el trabajo) y que redunden, no sólo en la generación de productos para las asignaturas, sino que trascienda al aula y construya propuestas y productos para la el currículum, la institución y la sociedad;

c. Entre docentes con los alumnos, estos vínculos se darán al interior del aula y al exterior, siempre con la finalidad de la relación de aprendizaje-enseñanza, el ámbito de la tutoría y la mentoría y en la promoción de la práctica profesional;

d. Entre la administración, los profesores y los alumnos. De forma que la gestión de los procesos implique la participación de todos los agentes y su vinculación con el medio social, cultural y laboral.

3. INTEGRALIDAD

Nos refiere a la calidad en la integración, nos lleva al contenido de las acciones y los procesos. La integralidad se ubica en la recuperación y construcción crítica del conocimiento, tanto cotidiano como científico, que el estudiante desarrolla al participar de la escuela, la cual le enseña el lenguaje, la lógica de las disciplinas y las formas de pensar, actuar y comportarse de las comunidades científicas.

La integralidad la vamos a entender en tres sentidos:

A. Desde el currículum en dos vertientes

1º. Didáctica

Que vincule capacidades, contenidos y métodos de aprendizaje y afectividad en función del aprendizaje.

Esta integración promueve el saber a partir de los contenidos; este es su objeto, pero en estado bruto, ya que no implica lo que el sujeto sabe hacer con ese saber; es un estado no una actividad (Roegiers, 2012). Hay saberes conceptuales que son finalizados y son útiles para comprender las situaciones de la vida, también hay metodológicos, los cuales ayudan a la construcción de dichos saberes conceptuales, implican reglas de construcción, son saberes didácticos, nos llevan a decidir acciones.

Aquí los saberes se vinculan con las capacidades; esquemas de pensamiento con operaciones mentales, uno la estructuración y el otro, el soporte. Así la capacidad es la posibilidad de la mente de hacer algo y ella como operación, provee de un proceso para la construcción de los esquemas de pensamiento. Las capacidades así, son transversales, porque pueden ser utilizadas en cualquier tipo de saber disciplinario. Las capacidades siempre funcionan vinculadas a contenidos: conceptos o métodos. De aquí su carácter de objetivo (Roegiers, 2012). Precisamente, las posibilidades de relación e integración de los contenidos promovidos por el desarrollo de las capacidades que se transforman en saberes, le dan su carácter de complejidad, de múltiples relaciones y diálogo. Es desarrollar pensamiento complejo (Morin, 2004; [en7], Gutiérrez Gomez, 2003).

Pedagógicamente, se tendría que definir un panel de capacidades que se desarrollarían como plan de estudios y que sean transversales para todas las asignaturas. Didácticamente, se podría trabajar desde los organizadores simples (mapas mentales y conceptuales) a complejos como redes conceptuales, esquemas y modelos; asimismo, el desarrollo de la escritura académica en sus diversos formatos que lleven al alumno desde el resumen, la reseña, el comentario, el ensayo y la elaboración de ponencia, por ejemplo. Por supuesto, no olvidando el aspecto afectivo el cuál se

construiría institucionalmente como panel de valores a desarrollar; didácticamente, en tanto actitudes y comportamientos que se provocan a partir de las actividades que el profesor propone y que el alumno desarrolla junto con sus compañeros y los textos de autores y realidades con los cuales trabaja.

2º. Curricular

Jurjo Torres (1996) habla de un currículo integrado y expone que esta forma de organización curricular, no es nueva ya que tiene sus antecedentes en el método de proyectos de Kilpatrick (1918), centros de interés de Decroly (1965), globalización, educación global, currículum transversal. Sin embargo, lo que inspiró para que hubiera una preocupación por integrar en el ámbito del currículum son varios elementos del contexto del siglo XX y XXI: la política de fragmentación de los procesos de producción y de la cultura escolar; las nuevas necesidades de las economías de producción flexible, la influencia de los modelos empresariales en los sistemas educativos. De aquí que tal fragmentación se buscó atacar con currículums que integren disciplinas, temas y contextos.

Un currículum es integrador cuando es guiado por la preocupación de integración de los aprendizajes: darles sentido. Este currículum va más allá de la integración de disciplinas, toma en cuenta el conjunto de dimensiones según las cuales el aprendiz puede entretejer diversidad de nexos con sus conocimientos, con vistas a la movilización efectiva de ellos: integración situacional, teoría-práctica, didáctica, inter y transdisciplinaria. El currículum también integra lo macro, meso y micro-social.

La justificación de un currículum integrado se defiende por tres argumentos: Primero con argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva (conceptual) y sintáctica (metodológica) de la ciencia. Segundo, sobre la base de razones psicológicas (idiosincrasia de la psicología de los sujetos, rol de la experiencia en el aprendizaje y

sobre la importancia de los procesos de aprendizaje) y tercero, con argumentos sociológicos (como la necesidad de humanizar el conocimiento) (Torres 1996).

Hay varias formas de integrar el currículum (Roegiers, 2012):

* A partir de situaciones problema u otras actividades de integración utilizando conocimientos de varias disciplinas, las cuales se mantienen separadas y sólo se reúnen cuando se necesita. (aquí el ejemplo es el proyecto integrador). Cada profesor imparte su curso y evalúa sus contenidos; ya sea al inicio, durante o al final del semestre el alumno individual o en grupo realiza su proyecto, el cual tiene el objetivo de la interdisciplinariedad.

* Por temas integradores: aquí las disciplinas están en interacción constante, aunque cada una de ellas conserva sus objetivos propios. Se fusionan los aprendizajes de dos o más disciplinas, las cuales conservan sus propios objetivos, pero interactúan constantemente. Se buscan las disciplinas que persiguen objetivos complementarios, esta complementariedad se explota en módulos que se construyen para las aportaciones del tema integrador. Este enfoque se articula todo el tiempo en torno a una disciplina útil o fuerte. [en8] Toledo et. al (2010, p. 72) plantea una serie de criterios para los temas integradores: a. Construir interrelaciones conceptuales entre los contenidos de las diferentes disciplinas; b. Reconocer los contenidos de aprendizaje compartidos por las diferentes disciplinas para definir temas integradores que estén relacionados con el contexto de la profesión; c. Reconocer los contenidos de aprendizaje complementarios de cada disciplina para organizarlos en torno a los temas integradores; d. Establecer vínculos posibles entre los diversos contenidos de las disciplinas que constituyen el plan de estudios; e. Desarrollar temas integradores a partir de secuencias de actividades didácticas vinculadas con el contexto profesional.

* Generación de una nueva disciplina (o forma de aprender) a partir de objetivos comunes de varias disciplinas. Es transdisciplinaria y favorece el desarrollo de capacidades

transversales. Los objetivos comunes se fijan en función de las capacidades a instalarse ya que los contenidos siguen siendo disciplinarios. El proceso es buscar objetivos similares entre los cursos y se les amplifica para crear así un objetivo terminal de integración entre las disciplinas. Este objetivo se desarrolla en situaciones de integración complejas que se resuelve con la intervención de varias disciplinas y no por temas.

Hay otra forma de organizar las propuestas de integración curricular (Pedroza Flores, 2006):

* Disciplinas paralelas: el diseño de contenidos curriculares consiste en elaborar una secuencia de los temas en cada una de las disciplinas para que tengan correspondencia entre los temas de una misma área de otra disciplina. una organización basada en temas paralelos entre dos o más disciplinas.

* Disciplinas complementarias: es una especie de multidisciplinariedad incorporada en el currículum, distintas disciplinas son yuxtapuestas en cada unidad de aprendizaje para enseñar un tema determinado; cada disciplina mantiene su propio enfoque en los contenidos de cada unidad; se trata de ofrecer una mirada integral de los temas.

* Disciplinas interrelacionadas: es el diseño curricular que pretiende la interdisciplinariedad a través de la organización modular. Los contenidos se estructuran por módulos, en cada módulo se plantea un problema para ser analizado por distintas disciplinas.

* Disciplinas transversales. Aquí se busca lograr la transdisciplinariedad a través del diseño de una secuencia vertical u horizontal de los contenidos agrupados por temas. Es una enseñanza por proyectos.

Una tercera forma de organizar el currículum integrado nos la plantea Jurjo Torres (1996) en dos tipos: tradicional y actual.

* La tradicional:

- Los centros de interés decrolyanos. Plantea cuatro criterios: el currículum debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible. Vinculación del sujeto con el medio; todo ser

humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permita comprender las exigencias de la vida en sociedad y las obligaciones que le impone y que la escuela promueva el desarrollo integral de su personalidad individual y social.

- Método de proyectos, el cual tiene la finalidad de vincular al sujeto con el contexto en el que vive o se desenvuelve; para ello plantea la estrategia del proyecto, el cual tiene cuatro fases: uno, decidir el propósito del proyecto; dos, realizar un plan de trabajo para su resolución; tres, ejecutar el plan diseñado y, cuatro, juzgar el trabajo realizado.

* Propuestas actuales

- Integración correlacionando diversas disciplinas;
- Integración a través de temas, tópicos o ideas;
- Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diária;
- Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado;
- Integración a través de conceptos;
- Integración en torno a períodos históricos y/o espacios geográficos;
- Integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos;
- Integración en torno a descubrimientos e inventos;
- Integración mediante áreas de conocimiento.

Para tomar la decisión de optar por un currículo integrado es necesario reflexionar sobre estas preguntas que planteó en 1980 el Schools Council Británico (Torres, 1996):

¿por qué se quiere integrar? ¿qué nos lleva a considerar la integración?; ¿qué resultados se prevén para la escuela? ¿quién hace la integración: estudiantes, profesorado, afiliaciones de departamentos?; ¿qué se quiere integrar?; ¿cuál es la naturaleza de las disciplinas a integrar?; la integración será multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar?;¿cómo se tendría que transformar la organización para incorporar un currículum integrado?

B. Desde la integración de las ciencias

* Vinculación entre las disciplinas en el ámbito del conocimiento científico.

Los contenidos y saberes que se ponen en juego en el desarrollo de las capacidades provienen de una o varias disciplinas, de aquí que convenga trabajar sobre los conceptos de disciplina, multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina.

El sujeto para criticar (comprensión) y generar (crear), requiere la apropiación de una serie de contenidos que provienen de una disciplina determinada donde, a partir de sus marcos teórico-metodológicos, lo lleven a explicaciones e interpretaciones profundas de lo que acontece. Sin embargo, esta mirada unidisciplinaria se queda limitada ya que la realidad sobrepasa la visión de un solo punto de vista. Por ello, requiere la participación de diferentes disciplinas de manera que la mirada se amplíe y pueda, desde distintas perspectivas disciplinarias, conocer ese objeto. Precisamente, la multidisciplina aporta la variedad, sin embargo, es limitada ya que son muchos puntos de vista sin diálogo; es sumatoria y aplicativa (Boronat, 1998), son saberes que se construyen desde sí mismos y que se reúnen como conjunto, no como unidad. Entonces, se requiere la integración de diferentes saberes que lo lleven a construir un objeto complejo desde un enfoque sistémico.

La interdisciplinariedad la entendemos como la posibilidad epistemológica que tiene como finalidad la integración de distintos saberes que pertenecen a campos de conocimiento diferentes que se vinculan dialógicamente para abordar problemas relativos a un objeto de conocimiento, no desde la particularidad sino desde la propia relación que se establece entre ellas (Frega, 2007; Narváez y Motta, 1997; Benítez, 1998). Interdisciplinariedad es integración, pero tal proceso requiere de una acción creativa que conduzca a nuevas posibilidades de relación y de transformación de las explicaciones e interpretaciones de los problemas del objeto en cuestión. En este sentido, ella es unificadora y constitutiva, ya que construye

objetos específicos y propios para las disciplinas que participan en el diálogo (Fernández, 1994).

Carlos A. Cullen en su texto "Crítica de las razones de educar" (2008), como Xavier Roegiers en "Una Pedagogía de la integración" (2012), nos enmarcan la interdisciplina en el ámbito escolar y plantean que trabajar interdisciplinariamente se tiene que ubicar en tres niveles: epistemológico, curricular e institucional.

En el ámbito epistemológico, las disciplinas mantienen interrelaciones fuertes y abordan los problemas en cuestión desde la relación misma. Además, las disciplinas intervinientes interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema y dan origen a una nueva disciplina resultado de esa interacción. Este trabajo interdisciplinario supone, según Cullen, un trabajo previo de identidad disciplinar y la disponibilidad interdisciplinar. Entre más fuertes son las identidades disciplinares más difícil es el trabajo interdisciplinar, pero más enriquecedor.

Curricularmente, la interdisciplina implica las decisiones que se toman de la organización de los saberes y de la enseñanza, modularmente o por campos integrados de conocimientos, o desde la posibilidad de asignaturas que busquen la integración de los distintos saberes con finalidades muy concretas.

Institucionalmente, Cullen (2008) manifiesta que el tema central de la interdisciplina está en la relación entre información y toma de decisiones, entre los procesos de comunicación y participación. Esto radica en el problema de identidad institucional, es la relación entre teoría y práctica, entre información y poder.

En síntesis, se advierten tres campos de aplicación en el proceso escolar: el de la relación entre saberes científicos que formen nuevas explicaciones, nuevos problemas, nuevos objetos y nuevos saberes, es decir, la interdisciplina como construcción de conocimiento, o transdisciplina, que lleva a alumnos, profesores y a la investigación misma a ir más allá de ese diálogo. Es un nivel máximo de integración donde se borran las fronteras

de las disciplinas y se crea unidad en la diversidad (Ander-Egg, 1994). Además, el campo de las decisiones curriculares, cómo organizar el currículum de manera que no disperse saberes, sino que los integre.

En el campo de lo institucional, en el sentido de las relaciones entre profesionales de diferentes campos del conocimiento que identifican y plantean soluciones a problemas que el propio currículum y la vida institucional les requieren. Las acciones interdisciplinarias le dan la integralidad al proceso formativo del sujeto, ya que la transforman en una manera de pensar (Fernández, 1994).

La preocupación mundial por la interdisciplinariedad está presente desde los años treinta del siglo pasado, ya que varios científicos juzgan que la dirección que tomaba la producción de conocimiento era a la vez centrífuga y fragmentada, en este movimiento hay científicos puros, de las ciencias sociales y humanidades y filósofos; pero es en los años sesenta donde se cristalizan acciones generales a favor de la interdisciplinariedad (Uribe, 2011).

Uno de los pilares para el cambio de un pensamiento lineal a uno relacional, aplicable a la ciencia, a la educación y a la propia vida fue la teoría de los sistemas de Bertalanffy (1986), donde plantea desde las diferentes ciencias, tanto físicas, naturales, sociales y humanas, una mirada articuladora a todos los sistemas vivos, aplicado posteriormente al caso de los sistemas sociales.

Según Uribe (2011) el movimiento que promueve la interdisciplinariedad se realiza con apoyo de agencias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en torno a temas de educación, educación superior y a papel de las ciencias naturales y sociales. Reconoce que cuatro académicos fueron clave en su gestación: Edgar Morín, Basarab Nicolescu, Erich Jantsch y Jean Piaget, los cuales criticaban la fragmentación de las ciencias y los efectos para el futuro de la humanidad y

participaron en la Conferencia Seminario organizado por la OCDE denominada "La interdisciplinariedad, problemas de enseñanza y de investigación en las universidades, realizada en septiembre de 1970 en Niza, Francia (en México hasta 1975, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior ANUIES [en12] publica este texto, con la traducción de Francisco J. González, con 423 páginas). Cabe agregar que el Centro para la Investigación e Información de la Enseñanza, a través de su secretaría, promovieron una serie de trabajos sobre el tema de la interdisciplinariedad y que culminaron con ese Seminario citado. El texto tiene tres partes: la primera presenta los resultados de una encuesta sobre las actividades en docencia e investigación que abarcó varias universidades europeas y norteamericanas; la segunda recoge los documentos preparados por especialistas como Piaget, Jantsch y Apostel, para su discusión en el seminario referido; la tercera, plantea los problemas de la interdisciplinariedad, relaciona la estructura de diferentes modelos de universidad formulando los grandes problemas para implantar programas interdisciplinarios y ofrece ejemplos en esta dirección.

Los resultados de la conferencia según Uribe (2012) fueron publicados para mostrar la dispersión en la producción del saber y como autores estuvieron incluidos: Morin, Piaget, Nicolescu, Jantsch, Berger, Briggs, Michaud, Lichnerovicz y Apostel. En la ponencia, dice la autora, se pone de relieve las nociones de inter, trans, multi y pluridisciplinariedad y se reconoce a Jantsch y a Piaget como los creadores de los conceptos de inter y transdisciplinariedad. Ya en 1968 se había establecido el Centro de Investigación Interdisciplinar ZIF en la ciudad de Bielefeld, Alemania, que sería el modelo para varios centros de este tipo.

Plantea Uribe (2011) que, en el ámbito educativo a nivel superior, América Latina, en Colombia, el padre Alfonso Borrero, integró dichos conceptos a su análisis sobre las estructuras universitarias y en 1974, siendo Rector de la Pontificia Universidad Javeriana, inauguró la Facultad de Estudios Interdisciplinarios, que

funcionó durante veinte años. Asimismo, dice la autora, a nivel mundial se reconoció la dispersión disciplinar en la formación de los jóvenes, para ello se propuso generar la integración disciplinaria en el currículum. También es reconocido el texto de Apostel, Berger, Briggs y Michaud (1975) donde se plantean los problemas de la enseñanza e investigación desde la interdisciplinariedad y se formulan algunas sugerencias para solucionarlos.

La Unesco se interesó por esta integración y realizó varios simposios mundiales en 1983 y 1985, a favor de un currículo integrado. En 1997, Edgar Morín hace una invitación para incorporar el paradigma de la complejidad en la universidad.

Desde la fecha del seminario mencionado a la actualidad no se ha quitado el dedo del renglón en tanto la integración del conocimiento desde las disciplinas; es decir promover la interdisciplina y la transdisciplina.

* Integración del conocimiento en el ámbito educativo

En términos históricos se ubica el surgimiento y desarrollo de los enfoques integradores en la educación general y en la superior en el siglo XIX. Julie Thompson Klein (citada por Vélez, 2013) afirma que los primeros usos importantes del término integración en la era moderna aparecieron a finales de ese siglo en la teoría de Alexis Bertrand sobre la instrucción integrada y en los libros de principios de la psicología de Herbert Spencer y William James. Agrega que la idea de la integración también se vinculó con el papel de las escuelas en la promoción de la unidad social a partir del movimiento herbartiano con su doctrina de correlación y la concentración que proponía que existían "relaciones naturales" entre los sujetos.

Este término, en el transcurso del siglo XX, se expandió y es así como en el nivel universitario la integración de las disciplinas y el desarrollo integral del estudiante fueron los valores medulares en el movimiento a favor de la educación general a partir de los años treinta y cuarenta.

Antes de los años treinta, la integración estaba más orientada hacia el contenido, pero después se dirigió al proceso.

Según Klein (2011, citado por Vélez, 2013, p. 647), en una reunión auspiciada por la Asociación Nacional de Educadores en 1935 en los Estados Unidos y en el libro producto de ella: "Integración, su significado y aplicación (publicado en 1937), se concluyó que la unidad total del conocimiento era imposible, por lo que era mejor referirse a enfoques unificadores (proceso) en lugar de unificados (estado final).

En la segunda mitad del siglo XX, se insistió en que la integración efectiva de elementos cognitivamente heterogéneos en un nuevo paradigma epistémico, estaban fuertemente vinculados con la comunidad científica. Esto da cuenta del auge de la interdisciplinariedad primero y de la transdisciplinariedad después, como un amplio desarrollo histórico en el ámbito de la integración del conocimiento. De aquí que se requiera hoy expertos en integración tanto en disciplinas, como profesiones e interdisciplinariedad. (Klein, citado por Vélez, 2013).

Guerra Sanz (1984, p. 174) nos hace un recorrido histórico interesante de la ciencia integrada, en él plantea que es hasta la década de los años sesenta-setenta que en el ámbito educativo hubo mucho interés por el tema; se formó un movimiento nombrado CIENCIA INTEGRADA; éste, tiene como antecedente remoto a Gran Bretaña, al que se llamó Ciencia General, el cual en 1915-1916 conformó un Comité de Profesores de Ciencia General, dirigido por Sir J.J. Thompson para investigar sobre el lugar de la Ciencia Natural en el Sistema Educativo de Gran Bretaña; el cual realizó memorias tituladas "Los objetivos de la Enseñanza de la Ciencia General y ciencia para todos". En 1919, la Ciencia General fue objeto de debate en el Congreso Anual de la Asociación de Profesores de Ciencias. En 1924 dicho Comité preparó un nuevo folleto sobre ciencia general y logró que se incluyera como materia de examen del School Certificate Examination. En 1933 diseñan los contenidos, objetivos y métodos de un curso de Ciencia Elemental. En 1935 se forma un subcomité dirigido por Mr. C.L. Bryant para estudiar a profundidad la cuestión de la Ciencia General. En 1936 se publica un trabajo por John Murray con el título de "The Teaching of General Science", una primera parte en

ese año y la segunda en 1938. En 1944 se revisa el documento y en 1947 se elabora un informe y se instrumenta en las escuelas. Concluye Guerra que en 1950 se publica un trabajo sobre la evolución del proyecto de Ciencia General, por la Asociación de Profesores de Ciencia de Gran Bretaña. Hubo dos propuestas, una que decidía incluir sólo una ciencia natural en la escuela y otra postura que buscaba incluir una "ciencia de la vida ordinaria" llamada así por el profesor Armstrong en 1903.

Rufina Gutiérrez en su texto "La Ciencia Integrada en el Programa escolar" (1977), nos da cuenta de la siguiente parte de la historia: en 1968 se forma la Inter-Union Comission on Science Teaching (ICSU), en Droujba-Varna, Bulgaria, donde una de las conclusiones de su primer congreso fue la definición de esta propuesta:

> Una enseñanza integrada contribuye a la educación general, pone el acento sobre la unidad fundamental de la ciencia y ayuda a encontrar el lugar de la ciencia en la sociedad contemporánea, evita repeticiones y permite la introducción de disciplinas intermedias... esta enseñanza es el método más eficaz tanto para formar al personal científico especializado como para tener una población instruida e informada (Gutiérrez, 1997).

Es en este congreso donde se bautiza a este movimiento como "ciencia integrada".

La misma autora, pero en otro texto titulado "Bachillerato y Ciencia Integrada I (1979, p. 7) dice que en 1969 la UNESCO lanza el Programa Internacional de Ciencia Integrada y la repercusión a nivel mundial fue que en 1971 había 39 proyectos de ciencia integrada realizados, para 1973 se habían organizado 98, esto según los dos tomos que reúne estos trabajos. Se publica el New trends in integrated science teaching, vol. I, Unesco, París, 1971.

La Unesco también promovió en América Latina el movimiento de la Ciencia Integrada, a la cual nombran "Enseñanza Integrada de las Ciencias" y para ello organizó tres reuniones consultivas que vinculaban a gran parte de países de

América Latina y el Caribe. El primero titulado "Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina", fechado en 1973, da cuenta de la "Reunión Consultiva sobre la Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina", organizada por la misma institución y que tuvo lugar los días 29 y 30 de noviembre y 1º de diciembre de 1972 en Montevideo, Uruguay. Su objetivo fue revisar la situación actual con respecto a la enseñanza integrada de las ciencias, tanto en el mundo como en la región latinoamericana; ampliar este movimiento a más países. A estos movimientos se les llamó "enseñanza de ciencia integrada (su énfasis está en la integración de contenidos) o enseñanza integrada de la ciencia (su énfasis está en la integración de la enseñanza)".

En esa reunión, según el mismo documento de la Unesco, se discutieron una serie de enfoques ensayados y que se pueden utilizar en la enseñanza integrada (esta tipología estuvo basada en una reseña preparada por el profesor K. Keohane, Director del Centro de Educación Científica de la Universidad de Londres, que a su vez se fundamentó en el análisis hecho por el Proyecto de Ciencia Integrada de Inglaterra (el documento nos refiere como fuente de consulta a: Schools Council Integrated Science Project, Teachers Handbook edited by W. Hall and B. Mowl, 1971), como son:

1. Enfoque a través de procesos de la ciencia: debe saber hacer lo que realizan los científicos: observar, clasificar, medir, comunicar etc;

2. Enfoque a través de tópicos: cada tópico cubre varias áreas científicas;

3. Enfoque a través de temas: el planteamiento que sean temas abarcables por diferentes disciplinas;

4. Enfoque a través de conceptos. Son los conceptos más importantes de la ciencia;

5. Enfoque a través de la ciencia y la tecnología. El punto de partida lo constituyen las actividades productivas del país, a las cuáles se pueden aplicar los resultados de la ciencia y la tecnología. Vincula áreas de la ciencia y la tecnología con las

ciencias sociales y humanas, así como las consecuencias sociales y culturales de este desarrollo científico y tecnológico;

6. Enfoque a través del medio ambiente. Con respecto a situaciones ambientales que propicien la participación de varias ciencias para su solución;

7. Enfoque a través de esquemas. Descubrir las formas de orden que hay en el mundo sobre las que se pueden formular generalizaciones; éstas llevan a plantearse problemas y a resolverlos en el laboratorio;

8. Enfoque a través de proyectos. Los alumnos trabajan en grupos llevando a cabo una investigación de campo, puede ser experimental, vinculando varias áreas científicas.

Estas ocho categorías Hall las sintetiza en tres para mayor comodidad de análisis y subraya que se puede clasificar cualquier programa científico de acuerdo con tres coordenadas:

- Proceso
- Concepto
- Contenido.

Este movimiento de Ciencia Integrada también se promovió a nivel internacional, según el documento de la Unesco, se aplicó en distintos países, pero los que mayor importancia tuvieron fue: Tailandia, Israel, Filipinas, Perú, Centro-America, Nueva Guinea y en algunos países africanos.

La segunda Reunión Consultiva, también celebrada en Montevideo, Uruguay, fue en noviembre de 1975; en ella se busca definir esta enseñanza integrada como: "La ciencia integrada se caracteriza por aquellos enfoques en los cuales los conceptos y principios de la ciencia son presentados de una manera tal que expresan la unidad fundamental del pensamiento científico y evitan destacar prematuramente la diversidad existente entre los diferentes campos científicos" (Unesco, 1975, p. 9). Varios aspectos son importantes rescatar: por un lado, hay una preocupación por tratar esta enseñanza integrada en problemas del medio ambiente, por otro se planea la creación de un centro de documentación y divulgación, generar un plan de formación docente y promover la flexibilidad de los currículums.

La tercera Reunión Consultiva se llevó a cabo en Perú en marzo de 1980 y sus aportaciones fueron: evaluar los procesos de enseñanza integrada en los países; insistieron en la formación de Centros de documentación y divulgación en cada país, continuar con los planes de formación docente. Parece que fue la última reunión, ya que en Unesco, biblioteca digital, no aparece ningún otro documento. Paralelo, hubo la publicación de libros titulados: "Nuevas tendencias en la Enseñanza Integrada de las Ciencias", se publicaron varios volúmenes desde 1971 y hasta 1990, por el Comité de Educación Científica. Los temas tratados fueron: medio ambiente, calidad de vida, educación sistémica, formación de profesores, tecnologías educativas y expansión de la Enseñanza Integrada en el mundo.

Rufina Gutiérrez (1977) plantea que hay una interrelación entre Ciencia Integrada con la interdisciplinariedad, en tanto la primera es la operatividad pedagógico-didáctica de la integración, y la segunda es su fundamento epistemológico-teórico, por ejemplo, dice la autora, que, en 1974, Piaget publica "L´epistemologie des relations interdisciplinaires", en el volumen llamado L´interdisciplinarieté: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. OCDE, París; también Martin Ibáñez, publica la integración de las enseñanzas. Bordón, núm. 203, Madrid, mayo-junio. En 1975 Della Santa, organiza el Seminario sobre Enseñanza Interdisciplinar de las Ciencias. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, septiembre-octubre. En 1979 Loui D´Hainaut publicó L´Interdisciplinarité et l´integration, donde plantea una forma de abordar curricularmente esta vinculación interdisciplinar; asimismo, el mismo autor publica otro texto en 1986, donde formula el papel de la interdisciplinariedad en la Educación General.

En España los programas de Ciencia Integrada entraron a formar parte de la educación oficial en 1970 con la Ley General de Educación (Guerra, 1984). En 1977 se pone en marcha en España el movimiento de la ciencia integrada en el programa escolar del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (Gutiérrez, *et al.,* 1977), el cual presenta una serie de publicaciones donde se aplica

este pensamiento en el ámbito de la educación media superior. Los criterios operativos para elaborar programas de ciencia integrada son: El programa debe contribuir a la educación general del hombre; Debe ayudar a situar la ciencia en su papel socio-cultural; Debe acentuar la unidad fundamental de la ciencia; Debe superar las barreras tradicionales en que está formulado el currículum; Las bases pedagógico-didácticas deben ser totalmente diferentes a las usadas en la elaboración de programas tradicionales.

Estos presupuestos pedagógico-didácticos (Jacobson, 1968, citado por Gutiérrez, 1977, p. 7) en la ciencia integrada son: la naturaleza de la ciencia y su quehacer; la naturaleza del sujeto que aprende; la naturaleza de la sociedad y su economía; la historia de la ciencia en la enseñanza de la misma y la incorporación de la investigación en la enseñanza de la ciencia.

Rutherford y W. Gardner dan a conocer en el Primer Congreso del Comité de Educación Científica de la Unesco ICSU (Gutiérrez,1968) su Harvard Project Physics (HPP), ellos trabajan una propuesta de física integrada y plantean varios modos de estructurar esos programas de ciencia integrada:

• Método de los esquemas conceptuales, son las grandes ideas-eje de las Ciencias, los grandes puntos de vista comunes a todas las disciplinas científicas. Es decir, conceptos que pueden ser abordados desde todas las disciplinas.

• Método de preguntas, pueden generar un esquema organizativo unificador, las respuestas hacen converger las disciplinas.

• Método de la relevancia. Son las cuestiones de mayor importancia social y técnica del momento relacionadas con las ciencias y sirven para articular el programa: son los grandes temas del momento.

• Método de procesos. El eje vertebrador no es el contenido sino el proceso de la ciencia misma. El contenido se selecciona según el nivel de desarrollo de los alumnos y de su validez para facilitar el aprendizaje de distintos procesos: observación, experimentación etc.

• Método de Objetivos. Este no es planteado por Rutherford y Gardner, sino por Len Ennever y por A. Brinder en 1972 en Londres (citado por Gutiérrez, 1977), que consiste en buscar una serie de objetivos comunes a un conjunto de disciplinas y articular la programación desarrollando verticalmente esos objetivos, que se pueden cubrir indistintamente desde cualquiera de ellos. Algunos objetivos son: Adquisición de nociones operativas fundamentales y capacidad para utilizarlas; Adquisición de actitudes científicas: observación, clasificación, formulación de hipótesis, experimentación, elaboración de modelos; Adquisición de medios de expresión de lenguajes; Adquisición de métodos y técnicas de trabajo.

En 1977, Brown (citado por Guerra, 1984, p. 171) señala que hay cuatro grandes grupos de significados del término integración al aplicarlo a los programas de ciencia integrada: La ciencia entendida como unidad de todo conocimiento; como unidad conceptual de las ciencias; como un proceso unificador de la investigación científica; como estudio interdisciplinario. Rufina Gutiérrez (1977) nos recuerda que el centro de un programa de ciencia integrada es el alumno, la sociedad en la que va a incorporarse, la realidad de los fenómenos y del universo, que hay que desentrañar e interpretar.

Dado todo este antecedente, la Unesco continuó con el interés de integrar el conocimiento por medio del currículo y propició simposios mundiales en 1983 y 1985 a favor de un currículo integrado (D´Hainaut, 1985, p. 11).

Todo este movimiento de Ciencia integrada iniciado en los años 60 del siglo pasado, el cual tuvo experiencias en muchos países del mundo, estaba centrado en la educación secundaria y bachillerato; entendían la ciencia integrada desde el ámbito de las Ciencias Naturales y es a partir de la preocupación por vincular al adolescente con las ciencias cómo se genera toda esta orientación.

Posteriormente, en los años noventa, la preocupación es abrir el espectro de las ciencias y vincular no sólo las Ciencias Naturales, también las Ciencias Sociales, la Tecnología y la

Sociedad; es así que se funda un movimiento en España y varios países, auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIT) llamado: Ciencia, Tecnología y Sociedad, de manera que en el bachillerato y en la educación superior, se pudiera formar a los alumnos en el conocimiento científico, pero aplicado a la solución de problemas sociales y ambientales. El interés por vincular el conocimiento científico, desde un movimiento que integre las ciencias, la tecnología, la sociedad, el medio ambiente, el universo, ha sido la constante desde la segunda mitad del siglo XX.

En el ámbito universitario también ha habido diversas acciones para la integración de los saberes en el currículum o la propuesta de currículum integrado. Todo parte del interés y preocupación sobre la fragmentación del currículum, lo cual fue motivado por las discusiones sobre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, gestadas desde la epistemología y de ahí trasladadas al ámbito de la formación superior. Uribe (2012) nos dice que es desde los años treinta que se gestó una crítica hacia dicha formación por estar fragmentada y dispersa. En los años setenta la Unesco y la OCDE apoyan la transformación de modelos unidisciplinarios o multidisciplinarios a un enfoque interdisciplinario. En 1997, Edgar Morin (referenciado por Uribe 2012), en el Congreso titulado "¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la Universidad", organizado por la Unesco, hizo un llamado a reformar la universidad por las demandas del conocimiento de la complejidad. En los años siguientes, proliferaron programas académicos interdisciplinarios, se crearon propuestas curriculares, al igual que centros de investigación interdisciplinar y más tarde transdisciplinar, surgieron en todas partes del mundo.

En 1998 la Unesco en su conferencia mundial manifestó la importancia que la Universidad tome en serio su papel en la era de la información y del conocimiento, así se convierte en el gran nivelador de oportunidad para obtener conocimiento. Así estos retos plantean a la educación con una mirada desde lo social al

asumir la misma como hecho social, objeto de comprensión y de discurso (Forero; Pardo, 2001, en Hewitt; Barrero, 2012).

Según Goñi Zabala (2005, citado por Hewitt y Barrero, 2012) las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda. Además, agregan que el componente educativo compete a la calidad, así para la Unesco un programa de calidad se caracteriza por una visión internacional, por el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación.

De aquí que la investigación adquiere un papel relevante, en tanto función sustantiva de la universidad, ya que por ella se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje para el desarrollo de nuevo conocimiento, además de vincular a la universidad con la sociedad. Por lo tanto, la investigación es un deber ser y ello conlleva que la universidad forme en capacidades para la investigación en los estudiantes e incorpore la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el currículo (Miyahira, 2009, en Hewitt y Barrero, 2012).

Esto nos lleva a plantear, junto con Hewitt y Barrero (2012), que la investigación es otro de los ejes de integración de asignaturas y de las ciencias en la universidad, de manera que se aprenda a problematizar y metodológicamente a analizar esas realidades para plantear soluciones a los problemas identificados. De aquí que la integración de saberes sea la propuesta curricular que toma sentido para la formación en investigación y para la investigación formativa, las cuales se desarrollan en interacción continua y que impactan los diferentes sectores de la realidad social. Su énfasis está centrado en el desarrollo de competencias investigativas con base en un modelo pedagógico por núcleos temáticos y problemáticos, los cuales pueden ser abordados desde las diferentes formas de hacer conocimiento. Supone la formación en la formulación y solución de problemas a partir de

la integración de los conceptos, los contenidos y las estrategias de formación. Esta propuesta curricular pretiende que el estudiante logre una mirada integral del mundo natural, socio-político y cultural que lo acerque a una visión crítica, contribuya a la comprensión de la realidad y lo inicie en un proceso de aprendizaje permanente en su formación como estudiante investigador.

Otra postura es la integración de saberes, quizá malentendida en muchas universidades, porque creen que ella la lleva a cabo el alumno por su cuenta, sin que sea necesario hacer algo deliberado para propiciarla. Se cree que darle información multidisciplinaria es suficiente para que el estudiante integre esas dimensiones y produzca conocimiento y estilos de vida acorde con ellas. Esta concepción ha sido criticada por los proponentes de los estudios generales desde hace mucho tiempo. En 1950 Troy Organ afirmó (Vélez, 2013) que los planificadores del currículum han asumido que los estudiantes detectan las relaciones entre los diversos cursos que ha tomado y son capaces de vincular ciencias naturales y sociales, entre ciencia y religión, arte y ciencia, sin embargo, la mayoría llegan a su graduación con una educación atomizada.

Así, el proceso de análisis, síntesis e interpretación que se plantea como requisito para el logro de la integración, debe ser buscado de forma consciente. Buscamos la integración del conocimiento de forma expresa y sistemática, cuando dotamos a los estudiantes de hábitos, destrezas y actitudes y de las herramientas necesarias para llevar a cabo este proceso.

Para lograr dicho proceso es necesario concebir la integración tanto en términos de amplitud, contextualizadora, como de profundidad en el análisis (Vélez, 2013).

C. Desde la Integración persona-contexto

Es una relación de interior-exterior, dentro-fuera. En el interior están las integraciones de cognición y afecto; fuera están las situaciones y las circunstancias, las relaciones con los otros y

con el otro. La relación con el mundo y las realidades. El exterior condiciona, pero el interior también determina a partir de sus procesos; es una relación dialéctica y en ese vínculo es donde se da el núcleo de la competencia: es un cruce entre la situación, la dimensión interdisciplinaria y las capacidades. Es el encuentro entre capacidades, conocimientos y situaciones, lo que implica las decisiones que el sujeto toma frente a las situaciones que él descubre y construye de las realidades. La competencia es su mirada estratégica; es la decisión y definición del camino a seguir. En este sentido, desde la mirada de la vinculación del currículum y la institución con el contexto social, político, económico, ambiental, se han planteado diversas experiencias que tienen el objetivo de que la formación no sólo sea teórica y práctica, sino que se aplique para la solución de problemas.

Ante ello, han surgido diferentes propuestas que vinculan a la institución, al alumno con las realidades en las que vive o con las situaciones problema con las que convivirá, a partir de aplicar los conocimientos, métodos, técnicas, herramientas y procesos en la solución de dichas situaciones. Presentamos ahora, algunos de esos modelos:

* Pedagogía Integradora:

Hay una propuesta de esta integración en Víctor Matías Rodríguez Rivera con su texto "Pedagogía Integradora. Los retos de la educación en la era de la globalización" (2005), el cual mencionamos al inicio de este artículo y la presenta como una alternativa pedagógica que remonte los afanes exclusivos de la transmisión del conocimiento y se erija un espacio donde se alterne el estudio y el trabajo, no sólo como expresión que vincule la escuela a la realidad, sino como una posibilidad de mejorar la formación del hombre en las sociedades, que envueltas en el proceso de la globalización, tienden a agudizar la marginación y el desempleo.

Esta pedagogía, se constituye como una visión pedagógica: estudio-trabajo, educación-producción y se proyecta como un enfoque objetivo de la ciencia pedagógica, de la

educación sistemática y de la escuela, enriquecida con el vínculo con la realidad.

Busca armonizar los intereses sociales y de la comunidad, con los particulares de los educandos, formando aptitudes para el trabajo social y productivo, despertando actitudes de conciencia social e involucrando a los estudiantes en la solución de los problemas cotidianos de la escuela y la comunidad.

Dicha Pedagogía Integradora es la base teórica de la Escuela Integrada a la Comunidad, constituye una alternativa socio-política de la institución escolar, cuyo reto es revalorizar el papel del trabajo en la formación del educando.

Así, ella busca sistematizar los esfuerzos de renovación, mediante procesos descentralizadores que buscan inducir a una mayor participación de la comunidad en su gestión educativa, recuperando experiencias de la pedagogía social y productiva. El planteamiento práctico de esta pedagogía es una escuela integrada a la comunidad, que parte de las necesidades individuales y de la comunidad, vincula los valores vitales a los trascendentes y espirituales. Promueve la vinculación entre escuela-vida y realidad. Esta escuela vincula la producción al proceso educativo como práctica social. La experiencia que nos muestra el autor se realizó en la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacatecas, México, donde las categorías que ellos trabajan son: estudio-trabajo; educación-producción; trabajo económico; trabajo socialmente útil; integración escuela-comunidad.

La experiencia relata cómo la escuela se inserta en la comunidad, reconociendo sus necesidades y vinculando a los estudiantes con el sistema productivo, de manera que ellos aprendan la producción y ayuden en el desarrollo de su comunidad con acciones que requiera la misma.

* Modelo Dual:

Este modelo educativo alemán de la Duale Hochschule latinoamerica (DHLA), diseñado para estudiantes de alto rendimiento, con un proceso de educación que combina los estudios con una fase teórica (aula) y una fase práctica (empresa).

Los estudiantes se incorporan a una empresa formadora, para poner en práctica los conocimientos aprendidos durante la fase teórica, es así como en el programa existe una convergencia didáctica en la que el alumno va alternando de manera sincronizada, en periodos cuatrimestrales, la formación teórica y práctica. Estas dos fases constituyen el éxito de este aprendizaje especial. El plan de estudio y la rotación en la empresa son los ejes que guían al estudiante a través de su aprendizaje. Al final de sus estudios, el egresado contará con las competencias necesarias para desarrollarse profesionalmente, pues adquirió conocimientos académicos, sociales, profesionales, laborales, de comunicación y de trabajo en equipo.

Dicho modelo se ha trabajado en más de 18 instituciones educativas públicas y privadas en México: Benemérita Autónoma de Puebla, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Anáhuac en sus diferentes planteles (sistema perteneciente a los Padres Legionarios de Cristo), Universidad Autónoma Metropolitana, Universidades Autónomas de Baja California Sur, Campeche, Ciudad Juárez, Coahuila, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Yucatán, Del Estado de México, Universidad de Guadalajara, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana, Universidad para el Desarrollo, entre otras.

Esta experiencia educativa a nivel superior pretende integrar universidad-campo productivo, de manera que el estudiante aprenda trabajando y reflexionando sobre su propia práctica.

* Proyectos Integradores Interdisciplinarios

Siguiendo la tradición del método de proyectos cuyos referentes se remontan al siglo XVI en Italia en los campos de la Arquitectura y el Arte y que posteriormente se extendería a varios países de Europa Central en el siglo XVIII, con el objetivo de profesionalizar la ocupación y que los alumnos aprendieran a trabajar con teoría y práctica (Knoll, 1997, citado por Díaz Barriga, 2006, p.32; Majó y Baqueró, 2014, p. 21); asimismo, en Moscú, Rusia en 1830 en una escuela comercial e industrial donde se

capacitaban ingenieros y artesanos (Howell, 2004, citado por Díaz Barriga, 2006, p. 32). Su redefinición se da a finales del siglo XIX principios del siglo XX, primero con las aportaciones de Decroly (citado por Majó y Baqueró, 2014, p. 22) quien plantea una metodología globalizadora de la enseñanza y cree que el niño construye nuevos conocimientos en contacto con el mundo exterior a través de todas sus dimensiones, sin la fragmentación de asignaturas, pero basados en las necesidades e intereses de los alumnos, estos centros de interés serán el núcleo organizador del proceso formativo. Segundo con los planteamientos pedagógico-didácticos de Célestin Freinet con su Escuela Moderna o Escuela del Pueblo (1972), la cual busca vincular al alumno con su comunidad, a partir de las técnicas que el mismo autor inventó (Freinet, 1983).

En el arranque y consolidación del movimiento de la educación activa europea y progresiva norteamericana, John Dewey (1971) se destaca por sus aportaciones teóricas y metodológicas sobre el aprender haciendo, donde la enseñanza debería estar vinculada con la vida real del alumno y las asignaturas serían herramientas para resolver problemas. Es William Heard Kilpatrick (1918) a quien se le reconoce la concreción de este método de proyectos, el planteamiento es que el alumno construya conocimientos a partir de la experiencia en la resolución de problemas prácticos ubicados en contextos sociales; para él las actividades que los estudiantes realizan son proyectos en tanto tengan como fin la construcción de algún producto sin que estén vinculadas necesariamente a ninguna disciplina determinada (Majó y Baquero, 2014, p. 23)

Hubo diversas experiencias de aplicación y de estructuración de este método en el currículum (por ejemplo, Wells, 1918-1919), pero luego se perdió. Knoll y Perrenoud (referido por Díaz Barriga, 2006), plantean que es a finales de los años sesenta del siglo XX que dicho método renace como una alternativa a los formatos convencionales de seminario y cátedra y como protesta ante el modelo autoritario y memorístico de la escuela tradicional (por ejemplo: Comas, 1963); durante los años

ochenta, plantea Zabala (1999, p. 172) el método se armoniza con otros métodos de enseñanza, por ejemplo: Project Works para la enseñanza de lenguas; también los proyectos de trabajo de Hernández y Ventura (1988); asimismo, a finales de los años noventa se gesta el aprendizaje basado en proyectos como metodología que desarrolla actividades de aprendizaje interdisciplinarias de largo plazo, donde el alumno integra dichos aprendizajes escolares con la realidad existente en su entorno, donde el trabajo colaborativo adquiere un papel indispensable.

Con el arribo del enfoque por competencias los proyectos se recuperan como una de las metodologías capaz de desarrollarlas en tanto situación didáctica y como núcleo de la secuencia didáctica (Zabala, 2009, p. 166); Sergio Tobón, Pimienta, García Fraile (2010), García Fraile, López y Del Ángel (2014), recuperan los proyectos como estrategia didáctica para la solución de problemas de diversa índole, donde lo importante no es lo instrumental sino lo socioformativo. Ante ello García Fraile y López Rodríguez (2012), instrumentan esta metodología en un texto titulado El Proyecto Integrador como estrategia didáctica desde el enfoque socioformativo.

En el ámbito universitario en México, hay varias experiencias de esta metodología; la mayoría se han desarrollado en universidades privadas, y sólo en algunas públicas. El Centro Universitario México de los Hermanos Maristas en 1999, en la licenciatura en Comunicación Educativa y en la Maestría en Educación iniciaron un proyecto, liderado por Fernando Pablo Hernández Vignón (1999), llamado "Talleres Integradores" con el fin de que los alumnos vinculen diversos contenidos temáticos de las asignaturas de un semestre y lo presentaran como producto, ya sea ensayo, reporte de investigación o performance. La experiencia se aplicó por 5 años.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey), quien había estado trabajando el desarrollo de habilidades, actitudes y valores desde 1998, lanza en septiembre de 2000, como parte de su Modelo Institucional un documento titulado "Técnicas didácticas en el Modelo Educativo

del Tec de Monterrey", en la cual se ubica el método de Aprendizaje orientado a Proyectos (POL), el que continuaron por casi dos décadas, junto con otras técnicas como Aprendizaje colaborativo, Método del Caso, Aprendizaje basado en Problemas (PBL).

La Universidad Intercontinental en su licenciatura en Comunicación también inició con la experiencia de aplicación de proyectos en 1989, en los cuales unían las materias de un semestre, los profesores adaptan sus programas de asignatura para contribuir a ese objetivo, los alumnos lo trabajaban en equipos y al final presentaban un trabajo final, donde los docentes eran el jurado, de esa forma lograban integrar conocimientos teórico-metodológicos y técnicos. Esta experiencia duró hasta 1997. (Entrevista a Diana Cardona, docente y coordinadora de licenciatura en ese período, vía whatsapp, 6 de agosto de 2020).

La Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México también tiene experiencia en los proyectos integradores. Ellos los iniciaron en 2006 y lo han aplicado hasta la fecha. Definen a este método como "conjunto de estrategias y procedimientos orientados hacia la formación de competencias en el alumnado, lo cual se logra mediante el análisis y resolución de problemas contextualizados" (Gómez, 2011, p. 9). La experiencia ha pasado de vincularse con empresas a partir del Servicio Social y de las asignaturas, a la conformación de comunidades de aprendizaje y ahora a relacionarse con proyectos de mayor envergadura.

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita en Guadalajara, México, ha trabajado desde el 2014 y a la fecha, los proyectos y los denomina "Proyectos de Aplicación Profesional". Ellos se basan en el enfoque por competencias, desde el Modelo Tüning y definen a este método como "una estructura educativa que se constituye en torno a problemas situados en contextos sociales extrauniversitarios". Es un espacio común para todas las licenciaturas, donde se organizan los proyectos y los alumnos

participan como colaboradores del mismo, desde el inicio hasta su finalización.

La Universidad Salesiana de México, donde el autor de este texto fue director de la Licenciatura en Comunicación, ha trabajado desde 2010 y hasta hoy este método llamado "Proyectos Integradores Interdisciplinarios", el cual se define como "Situaciones didácticas que, como estrategia metodológica, vincula distintos campos o áreas de conocimiento (teorías, metodologías, técnicas e instrumentos) en torno a un problema común identificado en alguna realidad concreta y que se construye y trabaja a partir de la investigación interdisciplinaria, la cual implica el trabajo colegiado y colaborativo de docentes y alumnos, cuya finalidad es generar y aplicar propuestas de intervención o de innovación, por medio del desarrollo de competencias formativas profesionales, donde estén implicadas la producción de conocimientos y la transformación de realidades" (Fragoso, 2016).

Esta estrategia, entonces, busca vincular al alumno y profesor con el contexto de vida, profesional y laboral, de manera que al solucionar las situaciones el alumno vaya integrando (integridad, integración, integralidad) su cognición, afecto, conocimientos previos y nuevos, asignaturas con sus contenidos, desde un proceso de relación entre los profesores, de los profesores con los alumnos y entre alumnos, de forma que a partir de la organización de equipos, que siguen un proyecto específico, entonces se desarrolle el aprendizaje y principalmente la formación.

El proyecto vincula, a partir de una competencia articuladora semestral, las diferentes asignaturas que aporten teoría, metodología, técnica y aplicación, en función del proyecto y la organización contactada por cada equipo de alumnos. Ello implica que desde el inicio del cuatrimestre el alumno se organiza en equipos, se le da a conocer la competencia y el tema, ellos buscan la organización, hacen oficial su vínculo, trabajan su proyecto con ellos y al final se les plantean soluciones a problemas comunicativos y se les ofrecen productos de

comunicación. Al final del cuatrimestre hacen la presentación con profesores, organizaciones y público invitado y son evaluados en función de las capacidades, destrezas y habilidades, valores, actitudes, comportamientos y contenidos trabajados. El fundamento pedagógico y didáctico de los proyectos es el modelo sociocognitivo de Martiniano Román Pérez (2005), el enfoque por competencias y el modelo educativo de San Juan Bosco.

Desde el ámbito de la universidad pública, tenemos tres casos: La Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco en la Ciudad de México, quien desde 1974 conformó un currículum como sistema modular, el cual plantea la vinculación de la enseñanza-aprendizaje con la realidad a partir de problemas reales, los cuales se convierten en objeto de estudio (llamados objetos de transformación), los cuales exigen un abordaje interdisciplinario y una investigación científica. Este sistema está basado en Piaget en tanto el planteamiento de que el conocimiento de un objeto no es sólo conocerlo sino actuar en él, transformándolo. Este objeto es la guía para la construcción de los módulos que vinculan teoría-práctica, universidad-realidad, docente alumno e institución. El modelo continúa a la fecha.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la Escuela Superior de Contaduría y Administración (ESCA) en su campo Santo Tomás en la Ciudad de México, a partir del 2011, formuló el trabajo por proyectos, basados en el enfoque por competencias. Tienen como fundamento la enseñanza situada de Frida Díaz Barriga (2006), el modelo de competencias de Sergio Tobón, entre otros. Un caso curioso es que el IPN en el nivel medio superior ha sistematizado y estructurado los proyectos a los que llama "Proyectos de Aula", pero a nivel superior no lo ha promovido.

Finalmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, localizada en el Estado de México, tiene 4 licenciaturas que han trabajado el método de proyectos desde diversas formas de organización. La licenciatura en Comunicación lo tiene integrado curricularmente como asignaturas, específicamente las de investigación, se trabaja en los nueve semestres de la carrera y busca integrar las

diversas materias por semestre, de manera que el alumno desarrolle una investigación y genere productos, ligado a problemas de la vida profesional; en esa carrera se llama Taller Integral. La licenciatura en Enseñanza de Inglés, en el plan de estudios 2012 propone la articulación de conocimientos de las diversas asignaturas durante y al final de cada semestre; a lo largo de toda la carrera tienen Proyectos Integradores; la intención es que elaboren un trabajo integrador que vincule asignaturas que ya están decididas en el plan. Aquí el método se presenta no como asignatura sino como un eje articulador. De igual forma la licenciatura de Arquitectura tiene integrados los proyectos dentro del currículum como asignaturas que se cursan durante toda la carrera; a ella le llaman Proyecto Arquitectónico. Para trabajar este espacio se contrata a dos profesores que ayuden a la vinculación de teoría y práctica. Por último, la licenciatura en Pedagogía, quien tiene un programa piloto de aplicación de Proyectos Integradores en primero y segundo semestre, con el fin de visualizar si es posible insertarlos en el plan de estudios. Estas cuatro experiencias de la UNAM nos muestran diversas formas de trabajo de los Proyectos Integradores Interdisciplinarios.

CONCLUSIONES

Para finalizar este artículo, podemos concluir que la integración es una categoría muy importante que nos permite articular el pensamiento, las acciones y las ejecuciones de las ciencias, la educación, la sociedad, desde una perspectiva sistémica, integrada, integradora y compleja. Esta categoría de integrar, desde su etimología y definiciones, está presente como pensamiento, acto y actitud.

Asimismo, integrar en el ámbito educativo es una postura pedagógico-didáctica que busca superar la fragmentación y dispersión en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica epistemológicamente asumir una posición sistémica y compleja donde la interdependencia, la coordinación y la diferencia sean los ejes rectores del desarrollo. Así, integrar

curricular y didácticamente significa des-construir y reconstruir de forma dinámica y constante los procesos de formación y su organización desde lo pedagógico, lo didáctico y lo institucional.

Otra conclusión es que la categoría integrar se tendría que trabajar en todos los niveles educativos, de manera que sea una formación desde la educación inicial y que cuando la persona llegue el nivel universitario y de posgrado, sea capaz de tener esta mirada sistémica y compleja que lo lleve a actuar estratégicamente en la solución de problemas, en las relaciones sociales y en su vinculación con las realidades del mundo.

Integrar en la propuesta de este artículo implica: integridad, que abarca el desarrollo interior de la persona desde su cuerpo, su cognición y su afectividad, que lo lleve a la construcción de procesos identitarios con el otro. Además, integración, en el sentido de articularse comunicativa y estratégicamente con el otro para lograr los objetivos y proyectos que planeen y ejecuten en el ámbito escolar, de su vida cotidiana, laboral y profesional. Finalmente, integralidad, la cual busca la relacionar las ciencias con sus conocimientos, teorías, metodologías, técnicas e instrumentos desde objetos de estudio co-construidos con un diálogo interdisciplinario y que busca traspasar los conocimientos particulares de manera que se establezcan principios generales, construidos comunitariamente.

Para terminar, hay diversos métodos y estrategias que se han conformado desde el siglo XX y el XXI para proponer diversas formas de integrar en el ámbito científico y educativo; todas ellas, desde su propia constitución, advierten la necesidad de la relación, la vinculación, la articulación dentro del currículum y en los propios procesos formativos. De ahí la importancia de no desdeñar la integración y de superar los modelos fragmentados desde los que hemos sido educados.

Notas

1. Doutor em Educação.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de filosofía**. México: FCE, 2012.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Interdisciplinariedad en educación.** Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1994.

APOSTEL, Leo; BERGER, Guy; BRIGGS, Asa; MICHAUD, Guy. **Interdisciplinariedad**. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. México: ANUIES, 1975.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 2002.

BENÍTEZ, Ramón (Coord). **Monografía**: El enfoque interdisciplinario en la investigación educativa. Ciudad de México D.F.: ILCE, 1998.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoría General de los Sistemas**. Ciudad de México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.

BORONAT, Julia. **Enfoque de la interdisciplinariedad en distintos niveles educativos**. *In*: LÓPEZ-BARAJAS, Emilio (org.). Integración de saberes e Interdisciplinariedad. Madrid: UNED,1998.

COMAS, Margarita. **El método de proyectos en las escuelas urbanas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

CULLEN, Carlos. **Crítica de las razones de educar**. Temas de Filosofía de la Educación. Ciudad de México D.F.: Paidós, 2008.

D´ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio. La complejidad y la educación integradora y desarrolladora: el currículo PVAI. En **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, vol. 12, n. 3, p. 1-8. 2008. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120824101638/angelo16.pdf. Acceso en: 2 jun. 2019.

D´HAINAUT, Loui. **Interdisciplinariedad en la educación general**. *In*: Simposio sobre Interdisciplinariedad en la Educación General. París: UNESCO, 1986.

DE BARRERA FRACA, Lucía. Pedagogía Integradora Estratégica. **Dialnet**, vol. 13, n. 1, p. 71-78. 2008. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782171. Acceso en: 12 mai 2019.

DE BONO, Edward. **Mas allá de la competencia**. La creación de nuevos valores y objetivos de la empresa. Ciudad de México D.F.: Paidós, 2010.

DECEL. **Diccionario Etimológico Castellano en Línea**. Santiago de Chile: Decel, 2020. Disponible en: www.etimologias.dechile.net. Acceso en: 5 abr. 2021.

DECROLY, Ovide y BOON, G. **Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1965.

DERRIDA, Jacques. **Márgenes de la Filosofía**. Madrid: Cátedra, 1998.

DEWEY, John. **Democracia y educación.** Biblioteca Pedagógica. Buenos Aires: Editorial Losada, 1971.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. **Enseñanza situada**: vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México D.F.: Mc.Graw Hill, 2006.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO. **Desarrollo y Evaluación de Habilidades, Actitudes y Valores**. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO. **El Desarrollo de habilidades, valores y actitudes propuestos en la misión.** Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000. Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/havs.pdf. Acceso en: 18 abr. 2019.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO. **Método de proyectos**. Colección Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de

Monterrey, 2000. Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF. Acceso en: 18 abr. 2019

FERNÁNDEZ, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar**. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI, 1994.

FRAGOSO FRANCO, David. Diseños curriculares de aula por capacidades y valores. **Revista Boletín Virtual REDIPE**, volumen 5, n. 11, octubre, 2016.

FRAGOSO FRANCO, David. Proyectos integradores interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores. **Revista Boletín Virtual REDIPE**, año 5, volumen 2. Febrero, 2016.

FRAGOSO FRANCO, David. Proyectos integradores interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores, en PONCE, S., BARRERA, M.E., ALCÁNTAR, V.M. **Estrategias innovadoras en la formación de profesionales de la educación.** Escenarios desde las instituciones formadoras. Serie: Investigación Educativa Iberoamericana. Bogotá: Editorial Redipe, 2016, p. 93-113.

FREGA, Ana Lucía. **Interdisciplinariedad**: enfoques didácticos para la educación general. Buenos Aires: Bonum, 2007.

FREINET, Célestin. **La Escuela Moderna Francesa**. Por una escuela del pueblo. Barcelona, Fontanella, 1972.

FREINET, Célestin. **Técnicas Freinet de la Escuela Moderna**. México, Siglo XXI, 1983.

GARCÍA FRAILE, Juan Antonio, LÓPEZ RODRÍGUEZ, Nelly Milady y DEL ÁNGEL ZÚÑIGA, Rosalba. **Aprendizaje y vida**: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque formativo. Ciudad de México: Pearson Educación, 2014.

GARCÍA FRAILE, Juan Antonio; LÓPEZ RODRÍGUEZ, Nelly Milady. **El proyecto integrador**. Estrategia didáctica para la formación en competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo. Ciudad de México: Gafra Editores, 2012.

GUERRA SAENZ, Juan Manuel. **Ciencia Integrada en España**: un análisis interno del currículum. Enseñanza de las ciencias, Escuela de Magisterio de Córdoba, España, pp. 170-174. 1984.

GUTIÉRREZ GÓMEZ, Alfredo. **La propuesta I**. Edgar Morin, conocimiento e interdisciplina. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2003.

GUTIÉRREZ GONCET, Rufina, FERNÁNDEZ LÓPEZ, José María y FERNÁNDEZ VALDÉS, Mercedes. **Bachillerato y Ciencia Integrada (1)**. Proyecto ciencia integrada en el Bachillerato. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Madrid: Narcea Editores, 1979.

GUTIÉRREZ GONCET, Rufina; SERRANO GISBERT, María Teresa; JUNCOSA TORAFA, María Asunción. **La Ciencia Integrada en el Programa Escolar. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas**. Madrid: Narcea Editores, 1977.

HERNÁNDEZ VIGNON, Fernando Pablo. **Propuesta metodológica para la integración de los contenidos de las asignaturas del Propedéutico**: Talleres Integradores. Ciudad de México: Centro Universitario México, División de Estudios de Posgrado. Maestría en Educación y Licenciatura en Comunicación Educativa, 1999. (Documento mimeografiado)

HEWITT RAMÍREZ, Nohelia; BARRERO RIVERA, Floralba. **La integración de los saberes**: una propuesta curricular para la formación en investigación en la Educación Superior. Revista Psychologia: avances de la disciplina, Bogotá, Universidad de San Buenaventura-Facultad de Psicología, pp. 137-145, 2012.

KILPATRICK, William Heard. **The Project Method**. The use of the Purposeful act in the Educative Process. New York: Teachers College, Columbia University, 1918.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Inteligencia creativa**. El descubrimiento personal de los valores. Madrid: BAC, 1999.

MAGALLÓN PÉREZ, Fernando Melesio. **Proyectos integradores interdisciplinarios en la licenciatura en pedagogía de la Fes-Acatlán**: fundamentos y diagnóstico. (Tesis de Licenciatura). Fes-Acatlán, Naucalpan (Estado de México), 2018.

MAJÓ MASFERRER, Francesca y BAQUERÓ ALÓS, Montserrat. **8 ideas clave**. Los proyectos interdisciplinarios. Barcelona: Editorial Graó, 2014.

MARINA, José Antonio. **La inteligencia ejecutiva**. Barcelona: Ariel, 2012.

MARTÍN SERRANO, Manuel. **Teoría de la Comunicación.** I. Epistemología y Análisis de la Referencia. Naucalpan (Estado de México): Fes Acatlán, 1992.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta**. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

NARVÁEZ, Adriana Edith; MOTTA, Sandra Laura. **El "cómo" de la interdisciplina**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1997.

PEDROZA FLORES, René. La interdisciplinariedad en la Universidad. **Revista Tiempo de Educar**, vol. 7, n. 13, pp. 69-98, enero-julio, 2006. Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304. Acceso en: 21 mai. 2019

QUINTANA, Claudia, et al. **Proyectos didácticos interdisciplinarios**: indagar y cuestionar desde pequeños. Ciudad de México: Ediciones Novedades Educativas, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 23a. ed. Madrid: Espasa, 2019. Disponible en: https://dle.rae.es/integrar?m=form. Acceso en: 6 jun. 2020

RODRÍGUEZ RIVERA, Víctor Matías. **Pedagogía Integradora**. Los retos de la educación en la era de la globalización. Ciudad de México: Trillas, 2005.

ROMÁN PÉREZ, Martiniano. **Capacidades y valores en la sociedad del conocimiento**. Perspectiva didáctica. Santiago de Chile: Arrayán, 2005.

TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia; SOSA PEINADO, Eurídice, et al. **El traspatio escolar**. Una mirada al aula desde el sujeto. Ciudad de México: Paidós. 2010.

TORRES, Jurjo. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículum integrado. Madrid: Morata Editores, 1996.

UNESCO. **Enseñanza Integrada de las ciencias en América Latina.** 1º Informe de la reunión consultiva sobre la Enseñanza Integrada de las Ciencias en América Latina. Montevideo, 29,30 de noviembre y 1º de diciembre. 1973. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006637?posInSet=1&queryId=61ad5f22-378a-46ee-9659-782b66b53912. Acceso en: 18 abr. 2019

UNESCO. **Enseñanza integrada de las ciencias en América Latina.** 2º Informe de la reunión consultiva sobre la Enseñanza integrada de las Ciencias en América Latina, Uruguay, 17-28 de Noviembre de 1975. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017053?posInSet=3&queryId=61ad5f22-378a-46ee-9659-782b66b53912. Acceso en: 18 abr. 2019

UNESCO. **Enseñanza Integrada de las ciencias en América Latina.** 3º Informe de la reunión consultiva sobre la Enseñanza integrada de las Ciencias en América Latina. Perú, 19-28 de marzo de 1980. Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017053?posInSet=3&queryId=61ad5f22-378a-46ee-9659-782b66b53912. Acceso en: 18 abr. 2019

URIBE MALLARINO, Consuelo. Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas. **Revista Universidad Humanista**, n. 73, pp. 1-18, Junio, 2012.

VÉLEZ CARDONA, Waldemiro. Integración de saberes y formación integral en los estudios generales del siglo XXI. **V Simposio Internacional de Estudios Generales**. 6-8 de noviembre. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 2013.

VÉLEZ CARDONA, Waldemiro. La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. **Revista Ciencia y Sociedad**, vol. 38, n. 44, pp. 643-657, diciembre, 2013. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87029731002. Acceso en: 5 mai. 2019

ZABALA, Antoni. **11 Ideas Clave**. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2009.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador y pensamiento complejo**. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó, 1999.

ZILBERSTEIN TORUNCHA, José; PORTELA FALGUERA, Rolando; MCPHERSON SAYÚ, Margarita. **Didáctica integradora de las ciencias vs didáctica tradicional**. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. 1999.

4
LA FORMACIÓN DE LA CULTURA ECONÓMICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Olga Rosa Cabrera Elejalde(1)
Universidad de Ciencias Pedagógicas EnriqueJosé Varonade La Habana
colgarosa@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la economía mundial se ve frenada por diversas turbulencias: incertidumbres macroeconómicas; bajos precios de las materias primas y flujos de comercio decrecientes; estancamiento de la inversión y disminución la productividad, una continua desconexión entre el sector financiero y la economía real. A lo que se añade la aún no superada crisis económico-social y sanitaria generada por la pandemia de la SARS-CoV-2, más conocido por Covid-19.

Este desequilibrio económico, de carácter estructural y global, se manifiesta en el recrudecimiento de la violencia y el carácter reaccionario de la oligarquía financiera, trae aparejado el aumento de la pobreza, las desigualdades, las brechas sociales y tecnológicas, las oleadas migratorias y la degradación medioambiental.

Dado que la formación de profesionales se vincula directamente a los cambios económicos, políticos y sociales, donde el desarrollo de la ciencia y la tecnología obligan a una preparación cada vez más interdisciplinaria que contribuya a la formación integral de los estudiantes, es necesario que los procesos educativos universitarios estén más comprometidos con las demandas del desarrollo social.

El desarrollo social destaca muy particularmente los aspectos económicos, estos alcanzan en el contexto actual, una

relevancia extraordinaria. En muchos espacios de la vida el tratamiento de temas económicos es recurrente, no solo en los círculos académicos, sino también en espacios comunitarios, en familia, en los medios de información y comunicación. Así, las valoraciones económicas forman parte de la vida cotidiana.

La complejidad de la dinámica de los procesos económicos en la actualidad, plantea la necesidad del análisis integral de sus contenidos en la educación superior, hoy la gestión con calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe corresponderse con los cambios que se van experimentando en la economía mundial para la formación integral de los jóvenes universitarios, que les permita la comprensión y transformación de realidad.

Por ello, el propósito de valorar la importancia de la formación de una cultura económica, es de vital importancia en el mundo de hoy. El esfuerzo intelectual durante varios años y el rigor de la investigación realizada confirman la carencia de la formación de la cultura económica, a pesar de ser un tema de gran demanda social.

Tres interrogantes mueven el debate acerca de este tema crucial en el mundo de hoy: ¿Qué significado tiene la cultura económica en el patrón cultural universitario? ¿Qué acciones pueden emprenderse para la implementación de las estrategias curriculares de educación económica y jurídica? ¿El enfrentamiento a la Covid-19, es una batalla por la economía o por la vida humana? El análisis de estas cuestiones es una invitación al diálogo sobre un tema, que cada día desde la cotidianidad impone nuevos retos y perspectivas de análisis; por ello, no es un trabajo acabado de determinaciones fijas, sino que queda abierto a las reflexiones, con el objetivo de valorar la importancia de la formación de la cultura económica para la transformación de un mundo económico y social mal repartido, en un mundo donde prime la equidad, la solidaridad y el humanismo.

I. La formación de la cultura económica para el desarrollo sostenible

Se parte de entender la cultura como productora de nuevos saberes transdiciplinarios e integradores, que no se reduce a la suma de conocimientos, sino que su contenido se integra por las múltiples formas de la actividad humana y como subsistema de la sociedad no solo regula su funcionamiento sino también se erige en método para su transformación, en tanto genera permanentemente nuevos saberes, recuperados del pasado, reconstruidos en el presente y modificados para el futuro mediados por la praxis, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente; como proceso y resultado de la práctica, los conocimientos, los valores, los hábitos, las costumbres y las tradiciones de una época; es condición humana que se redimensiona continuamente.

De este modo, se encuentran vínculos indisolubles entre lo económico, lo tributario y lo jurídico. Entre la economía y el derecho existen nexos imposibles de deshacer. Solo podemos estudiar y entender la Economía en sus relaciones jurídicas a partir de las cuales ella su mueve, se desarrolla y concreta en su vínculo con los fundamentos éticos y políticos. Por tanto, la Economía Política como ciencia que estudia las relaciones sociales de producción, no existe al margen del sistema del derecho y este como dimensión de la cultura está íntimamente relacionado con los principios éticos. "El estudio diferenciado de esas disciplinas es una necesidad de la investigación y a la enseñanza, pero, para un análisis a fondo, es necesario encontrar su interrelación. Economía, derecho y ética forman un núcleo central en la historia de las civilizaciones" (Hart, 2001, p. 138).

Toda actividad económica no solo produce valor económico sino también significado; o sea, emociones, sentimientos, estados de ánimo y satisfacciones, que se experimentan en las relaciones de producción que emergen de toda actividad económica, lo cual implica además un intercambio cultural.

> La cultura económica, es la apropiación de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuación para la creación y conservación de bienes materiales y servicios, teniendo en cuenta los principios éticos, las regulaciones jurídicas, tributarias y medioambientales para el comportamiento ciudadano en un contexto social específico, se forma mediante la educación en el sistema complejo de relaciones sociales de producción que trasciende a toda actividad humana (Cabrera, 2018, p. 20).

Como se puede apreciar, el contexto social es determinante en la formación de la cultura económica, es por ello que la oligarquía financiera, clase dominante del imperialismo transnacionalizado con su ideología neoliberal, trata de imponer a la humanidad patrones y conductas en correspondencia con valores como el consumismo, el individualismo, el pragmatismo, la sobrevaloración de lo económico, el culto al mercado y a la propiedad privada monopolista.

En un contexto social socialista, la formación de la cultura económica tiene ante todo un sentido ético-humanista, donde los valores: laboriosidad, ahorro, eficiencia, racionalidad en el consumo, cooperación, solidaridad, responsabilidad social, justicia social, compromiso social y contribución social son parte del contenido de la cultura económica a formar.

Lo económico, lo tributario y lo jurídico no existen por separado en el sistema social. Sin embargo, para su educación mediante las estrategias curriculares, se plantean por separado, lo cual contradice y dificulta el proceso de formación integral, hay cierto consenso entre los diferentes autores en cuanto a al carácter interdisciplinario de las estrategias curriculares, su enfoque profesional y su condición de eje transversal en el currículo universitario.

Los contenidos de la cultura económica son relevantes para la vida, configuran el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de la educación en valores y el trabajo político-ideológico, constituye un objetivo priorizado que la

propia evolución de la sociedad exige su análisis y remodelación en correspondencia con las necesidades.

De este modo, su formación es de vital importancia para el cumplimiento de las metas de la Agenda 2030, relacionadas con el objetivo cuatro: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; el objetivo ocho: promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos y el objetivo doce: garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.

La propuesta del Estado cubano de Plan Nacional de Desarrollo Económico Sostenible (PNDES) hasta el 2030, se erige como rector del Sistema Nacional de Planificación e incluye estrategias, objetivos y acciones generales en materia económica, social y política, concebidas de manera integral. Los principios y objetivos que proyecta este plan se concretan en el Proyecto de Gestión de la Calidad Universitaria.

En consecuencia, la interrelación existente entre la Agenda 2030, el PNDES hasta el 2030 y el Proyecto de gestión de la calidad universitaria, se concreta en el Modelo general del profesional de la educación, en correspondencia con una universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible.

Las sucesivas aproximaciones a la solución del problema identificado permitieron llegar a la síntesis general o resultado, que da respuesta a la interrogante: ¿Qué significa tener cultura económica en el contexto del patrón cultural universitario cubano?

1. Asegurar la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza, valorando cómo se mueve la economía mundial y su repercusión en Cuba. Búsqueda de soluciones teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo de un socialismo próspero y sostenible;

2. Impulsar la formación del potencial humano de profesores de alta calidad y generación de nuevos conocimientos. Búsqueda de la eficacia educativa que significa la satisfacción de la sociedad con el desempeño de sus graduados y el incremento de la eficiencia académica;

3. Contribuir al crecimiento económico per cápita de conformidad con el incremento del producto interno bruto. Elevación de la tasa de rentabilidad base indicada para la Educación Superior de acuerdo con el patrón de calidad para evaluación y acreditación de carreras, maestrías y doctorados, según el sistema universitario de programas de acreditación (SUPRA);

4. Propiciar una mayor incorporación de estudiantes en las carreras pedagógicas. Gestión por el ingreso en correspondencia con las necesidades y exigencias del patrón productivo nacional y territorial;

5. Fomentar el uso eficiente de los recursos y la eficiencia energética, infraestructuras sostenibles para la reducción de costos económicos, ambientales y sociales. Sentido de ahorro y racionalidad en el consumo sostenible para la valoración de la repercusión que tiene el uso irracional de los recursos y la necesidad del cuidado del medioambiente;

6. Reflejar la realidad económica, desde las prácticas más simples y cotidianas hasta las institucionalidas, para la producción de puntos de vista, criterios, ideas, teorías que permitan decodificar la producción simbólica ante la significación de la economía, mediante la educación. Conciencia de que no es posible gastar más de lo que se ingresa;

7. Significar el trabajo como principal valor económico, social y ético para la apropiación de una cultura laboral que favorezca la transformación y desarrollo de la sociedad y la calidad de vida mediante la formación integral y continua que interrelacione el pregrado, el posgrado y la preparación para el empleo. Sentido de que solo del trabajo emergen las riquezas materiales y espirituales. Laboriosidad;

8. Valorar que el pago de los tributos es de obligatorio cumplimiento y un deber moral de los contribuyentes para la apropiación de una cultura tributaria que propicie el desarrollo económico y social del país. Sentido de la responsabilidad ciudadana con la contribución al desarrollo económico y social sostenible;

9. Conocer las leyes que regulan la economía, cómo son aplicadas en correspondencia con el modelo económico socialista de la sociedad cubana, así como la legislación laboral, y las normas de organización del trabajo para la apropiación de una cultura jurídica que enfrente la indisciplina social, el desvío de recursos, la corrupción, el robo y las ilegalidades. Sentido común para el cumplimiento de las leyes, el ejercicio del derecho y el comportamiento ético y participativo en la construcción económica de un socialismo próspero y sostenible a partir del conocimiento de lo normado;

10. Cooperar con el eslabón de base desde una organización didáctica sistémica que favorezca el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, para la valoración de los problemas económicos y la búsqueda de alternativas de solución de los problemas profesionales. Significación de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista como contextos integradores de la preparación de los estudiantes para el empleo.

De este modo, se identificaron dos unidades de análisis:

1º. Preparación de los profesores para la formación de la cultura económica, tributaria y jurídica (que se integran para su formación);

2º. Implementación de la estrategia curricular de cultura económica, tributaria y jurídica;

Se le asignaron categorías a cada una de ellas y se codificaron para la elaboración de instrumentos de investigación empírica, la aplicación de los mismos mediante la observación participante, el grupo focal, la entrevista en profundidad y la encuesta; permitió la caracterización del estado actual de la implementación de la estrategia curricular de cultura económica, tributaria y jurídica, en la UCPEJV y la Universidad de Pinar del Río.

Algunas experiencias en la implementación de la estrategia curricular de cultura económica, tributaria y jurídica en la Universidad:

Acción 1. Caracterización del estado actual de la cultura económica en estudiantes y profesores.
Objetivo: Valorar las fortalezas y debilidades de estudiantes y profesores para la apropiación y formación de la cultura económica.
- Diagnóstico inicial de estudiantes: caracterización socioeconómica de la familia, conocimientos precedentes sobre elementos de economía, motivaciones e intereses sobre temas económicos;
- Determinación de las deficiencias y potencialidades de los profesores para la formación de la cultura económica en los estudiantes;
- Valoración de los resultados del diagnóstico con los estudiantes y la comunidad universitaria de año académico.
El procesamiento de la información mediante el análisis de los códigos asignados a cada categoría derivada de las unidades de análisis permitió darle sentido a la información, despojarla de lo anecdótico y agruparla a partir de su significado para determinar el estado actual de la implementación de la estrategia curricular de cultura económica en los grupos de estudio. En sentido general, se identifican las siguientes tendencias:
* carencia de integralidad en el análisis de los procesos económicos; dudas e incertidumbre en el debate con los estudiantes;
* falta de preparación jurídica de los docentes, se trabaja muy poco las leyes, resoluciones y normas de la economía y de educación cubana;
* existe la tendencia a hablar de estos temas en la conversaciones informales y cotidianas, en detrimento de su trabajo intencional como parte del contenido de las clases;
* la clase continúa siendo el espacio predominante de debate, en detrimento de las actividades extensionistas e investigativas;
* los colectivos de año académico realizan muy pocas acciones;
* carencia de los fundamentos económicos de la educación en trabajos de curso, de diploma, tesis de maestría y doctorados;
* es insuficiente el trabajo con los ODS y las metas para cumplirlos propuestos en la Agenda 2030;
* El debate sobre el proyecto de Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030 no ha sido sistemático en clases, colectivos de año académico y en las organizaciones de trabajadores y estudiantes.

Acción 2. Preparación de los profesores para la integración de la cultura económica, tributaria y jurídica con los contenidos de las asignaturas que

trabajan en correspondencia con la especialidad de los estudiantes.
Objetivo: Preparar metodológicamente a los profesores para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre la Economía Política y el resto de las disciplinas del currículo en el año académico.
- Realización de una clase metodológica instructiva sobre los contenidos que se trabajan desde la Economía Política. Incluye la clarificación de qué se entiende por cultura económica, su significación en relación con los valores éticos, el comportamiento ciudadano y el modo de actuación profesional;
- Trabajo de mesa para la determinación de nodos interdisciplinarios que permitan la significación de la cultura económica desde cada disciplina o asignatura.
En sentido general, las actividades metodológicas desarrolladas revelaron moderadas transformaciones en la preparación de los profesores para la implementación de la estrategia curricular de cultura económica, identificándose las siguientes tendencias:
* se trabaja moderadamente la cultura económica como parte del contenido de las clases, en la práctica laboral investigativa, desde la Disciplina principal integradora, pero sigue siendo insuficiente sobre todo en la actividad extensionista y en la actividad científica estudiantil;
* se aprecia interés y mejor disposición de los profesores para apropiarse de la cultura económica y contribuir a su formación en los estudiantes, pero todavía es carente la autopreparación para hacerlo intencionalmente desde la planificación de la clase;
* los profesores, en su mayoría son capaces de realizar valoraciones integrales de los problemas económicos y de la importancia que tiene la formación de la cultura económica en el profesional de la educación;
* las relaciones sociales de trabajo resultan más afectivas a partir del trabajo interdisciplinario basado en la cooperación, la colaboración y ayuda mutua;
* reconocen que una docencia de calidad contribuye al logro de la eficiencia en educativa; desarrollan acciones para gestión del ingreso y la retención escolar desde las tres dimensiones de la estrategia educativa, pero es carente el enfoque económico en el análisis de estos indicadores.

Algunas clases metodológicas desarrolladas
-Para coordinadores de colectivo de las carreras:
*El trabajo metodológico para la implementación de la estrategia curricular de cultura económica y jurídica en la formación profesional pedagógica de pregrado.
-Para profesores principales de disciplina y año académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas.
*El trabajo metodológico para la implementación de la estrategia curricular de cultura económica y jurídica en las carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas;
*La Agenda 2030 y el PNDES hasta 2030 en la formación de la cultura económica para el socialismo próspero y sostenible;

*Facultad Educación Infantil;
*El costo de la Educación Especial, el bloqueo económico de Estados Unidos contra Cuba y las bondades del socialismo cubano;
*Facultad Ciencias de la Educación;
*La estrategia curricular de cultura económica en el proceso de formación integral del psicopedagogo.

Acción 3. Valoración de la cultura económica alcanzada por los estudiantes y profesores.
- Evaluación sistemática de la información con que cuentan los estudiantes acerca de la situación económica nacional e internacional mediante informes escritos, entrevistas grupales, preguntas de control sistemático, así como en espacios informales y de manera incidental;
- Valoración de los resultados obtenidos del establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en el colectivo de año y el enfoque pedagógico, desde la especialidad que estudian, mediante el fortalecimiento de la línea de investigación de cultura económica desde la asignatura Economía Política;
- Valoración de los criterios de los estudiantes en cuanto a los resultados alcanzados y la actividad extensionista desarrollada como parte del proceso de implementación de la estrategia curricular de cultura económica;
Grupo científico estudiantil: ¿Qué cultura económica necesitamos hoy?
Realizó la caracterización de las valoraciones y comportamientos de los estudiantes como resultado de la implementación de la estrategia curricular de cultura económica y jurídica. Se aprecian las siguientes tendencias:
* reconocen la necesidad de un socialismo próspero y sostenible,
consideran que el bajo ingreso a las carreras pedagógicas se debe a que los maestros ganan muy poco;
* la información en cuanto al acontecer económico nacional e internacional es satisfactorio, pero carencia de sistematicidad del colectivo pedagógico en el trabajo con la legislación económica y la responsabilidad ciudadana con el pago de impuestos para su contribución al desarrollo económico del país;
* no es suficiente la información que se tiene acerca de algunas manifestaciones actuales de la crisis económica y sobre los gastos sociales en educación;
* no siempre reconocen que la asistencia, puntualidad, eficiencia académica y retención escolar cuando es baja afecta el desarrollo económico;
Valoraciones de la familia y la comunidad
* la familia no siempre cumple el rol educativo que le corresponde e influye negativamente en la decisión de los jóvenes que pretenden optar por carreras pedagógicas;
* los profesores son necesarios e importantes para el desarrollo económico, pero carecen de reconocimiento social y reciben bajos salarios que no se corresponden con lo que hacen por la sociedad.
A partir de las acciones desarrolladas con los estudiantes se pudieron determinar

las siguientes tendencias:
* el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, la orientación adecuada de los estudiantes, el trabajo cooperado más sistemático del colectivo de año académico hiso posible que la mayoría de los estudiantes hallaran los fundamentos económicos de la investigación extracurricular que desarrollan;
* se observan modificaciones en el comportamiento de los estudiantes en cuanto el cuidado y preservación de los activos fijos tangibles, la base material de estudio y las valoraciones de la realidad económica para el logro de los ODS;
* se motivaron por el estudio de los temas económicos valorando de positivas las actividades realizadas, manifestando valoraciones más integrales acerca de los problemas económico y brindando alternativas de solución a los mismo mediante sus informes y considerando interesante y asombroso que sus especialidades tuvieran tanto vínculo con los temas económicos;
* la mayoría reconoce la importancia de la formación de la cultura económica para el profesor y desde edades tempranas, a partir de la integración familia-escuela-comunidad.

Las acciones de implementación de la estrategia curricular de cultura económica desarrolladas evidenciaron que una adecuada preparación metodológica interdisciplinaria que despierte el interés y motivación de los estudiantes por los temas económicos, desde su especialidad, contribuye al desarrollo de la cultura económica en ellos. Sin embargo, nuevos retos se imponen producto de la crisis sanitaria que ha provocado la expansión global de la Covid-19.

II. Las pandemias y las crisis económicas en la historia

Las enfermedades infecciosas y la mortalidad por sus causas han disminuido en el tiempo, aunque se sigue luchando contra algunas que han azotado a la humanidad durante milenios como la peste y la lepra u otras que en muchos lugares son endémicas: la tuberculosis y la malaria, así como las enfermedades tropicales transmitidas por vectores como: el Denque, el Zhika o el Chikumbundia. Sin embargo, también surgen nuevos patógenos, que han mutado o se han propagado desde los animales como el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH),

el Ébola, la Influenza y recientemente el virus SARS-CoV-2 que produce la Covid-19.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró en marzo de 2020, la Covid-19 como una pandemia; o sea, la propagación mundial de una nueva enfermedad en varios países o continentes. Las pandemias han impactado económica y socialmente a la humanidad desde tiempos remotos, causando daños que han sido difíciles de reparar en corto tiempo, sobre todo en lo que respecta a las pérdidas de vidas humanas.

En la antigüedad, la peste de Atenas que se propagó en el año 428 a.C., narrada por Tucídides en su obra: La guerra del Peloponeso, causó más 12.000 soldados de caballería. La Peste Antonina (165-180), cuando gobernaba Roma el emperador Marco Aurelio, provocó 5 millones de muertos, una de las víctimas fue el propio Emperador, Marco Aurelio. La Plaga de Justiniano (541-542) en Constantinopla (hoy Estambul), capital del Imperio Bizantino (Imperio Romano de Oriente), provocó entre 30 y 50 millones de muertes; todas estas epidemias afectaron la economía y se produjo una despoblación de núcleos rurales y urbanos, hubo problemas de abastecimiento a nivel general, y los mercados declinaron.

En la Edad Media, la Peste Negra (1347 a 1350) azotó a casi todo el continente europeo, la cual estuvo estrechamente vinculada a crisis de esta sociedad a pesar que los primeros signos de agotamiento se presentan desde el siglo XIV; donde las finanzas, que se habían desarrollado desde finales del siglo XII de forma paralela al comercio, sufrieron un severo retroceso, en tanto la masa de moneda circulante empezó a quedarse por debajo de las necesidades económicas, produciéndose la quiebra de banqueros medievales mientras los préstamos a los reyes hacían crecer su burocracia y las guerras.

Tal es el caso de la pugna territorial entre Francia e Inglaterra conocida como la guerra de los Cien Años (1337-1453), Italia pasó la centuria en enfrentamientos civiles, al igual que Castilla, que vivió la lucha entre hermanos de Pedro I el Cruel y Enrique de Trastámara, mientras que Alemania sufría un período

de gran anarquía política. A lo cual se añaden las numerosas revueltas campesinas y burguesas.

En medio de tensiones sociales, crisis y guerras, apareció en 1347 la más letal epidemia que conocería el Medievo, cerca de 48 millones de muertos directa o indirectamente ya fuera por contagio, por abandono – en el caso de ancianos y niños– o por falta de recursos básicos, como se recoge en la literatura de la época, especialmente en ellos cuentos del Decamerón de Bocaccio.

Por otra parte, los ejércitos de apestados intentaban capturar las fortalezas enemigas catapultando los cadáveres dentro de las ciudadelas para infectar a los sitiados, algo muy parecido a lo que hoy llamamos guerra bacteriológica. Para la mayoría de los historiadores esta peste se relaciona con la profunda crisis económica y social que padeció la Edad Media; sin embargo, esta ya se venía gestando, de forma diversa en los países:

> en Inglaterra, la servidumbre había desaparecido ya, de hecho, en los últimos años del siglo XIV. En esta época, y más todavía en el transcurso del siglo XV, la inmensa mayoría de la población se componía de campesinos libres, dueños de la tierra que trabajaban (Marx, 1976, p. 450).

O sea, las relaciones de producción feudales se transformaron durante este período que Marx llamó: acumulación originaria del capital.

El primer impacto de la epidemia de la peste negra fue demográfico, las vidas que se llevó en solo siete años, tardarían dos siglos en recuperarse y el segundo fue la reorganización de los supervivientes de un modo distinto, el campo quedó despoblado y las ciudades se revitalizaron, la vieja aristocracia rural comenzó a arrendar sus tierras a precios más bajos o explotarlas directamente, contratando a agricultores (jornaleros) y pagándoles salarios; la crisis agraria de la sociedad medieval

implicó el abandono de las granjas, la disminución de las rentas agrarias y la caída de los precios agrícolas.

La escasez de mano de obra y el ascenso de la acumulación de riquezas en manos de la burguesía fueron decisivos para el desarrollo de la técnica, el paso de la manufactura a la producción mecanizada, consolidó el surgimiento de un nuevo modo de producción: el capitalismo, con sus dos clases sociales fundamentales: la burguesía y el proletariado, "...de este pecado original arranca la pobreza de la gran mayoría, que todavía hoy, a pesar de lo mucho que trabajan, no tienen nada que vender más que sus personas, y la riqueza de una minoría, riqueza que no cesa de crecer..." (Marx-a, 1976, p. 654). La vigencia de este planteamiento es muy evidente en los días que corren en pleno siglo XXI.

No obstante, las grandes epidemias que azotaron a la humanidad durante la Edad Media, principalmente la peste negra pero también la viruela, el tifus, y la lepra; contribuyeron al desarrollo de la prevención sanitaria, a través del surgimiento de instituciones como: Las Juntas de Sanidad de Florencia y Venecia en 1348 y las magistraturas permanentes de Milán, Florencia y Venecia el siglo XV, el cuerpo humano empezó a investigarse desde un punto de vista médico, despertando el interés por la anatomía, y la fisiología. "La llegada de la peste a Europa generó tal conmoción que cobró una decisiva importancia el arte de morir..." (García, 2017, p. 9). La representación del arte renacentista refleja al hombre como un ser bello y proporcionado, obras como: El triunfo de la muerte, del poeta Petrarca y La danza de la muerte o danza macabra, representan la experiencia frecuente de la muerte como algo ni benigno ni maligno, sino neutral o imparcial, así la muerte baila con todos los estamentos sociales, se transforma paulatinamente la percepción colectiva que se tiene de ella, surge un anhelo de gloria, de querer perdurar en la vida terrenal, el deseo de supervivencia humana y de inmortalidad corporal.

III. Las pandemias y las crisis económicas en el capitalismo

La palabra crisis se deriva del latín crisis, y ésta, del griego crisis, el vocablo griego que se derivó del verbo krinein, que entre otras cosas significa separar. Para la Real Academia Española, crisis es el cambio brusco en el curso de los acontecimientos, tanto en sentido favorable como adverso. Al definir este concepto, José R. Fabelo Corso, plantea:

> crisis no significa muerte, ni obligatoriamente su antesala. Aunque no siempre es necesaria, la crisis es un estadio posible del desarrollo en el que se exacerban hasta un grado inusual las contradicciones inherentes al sistema en cuestión, donde aumentan los peligros para la desaparición del sistema en cuestión, pero que no conduce irremediablemente a su muerte. El desenlace en mucho depende de las potencialidades que todavía dicho sistema albergue y de su capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones (Fabelo, 1996, p. 4).

Estos momentos del desarrollo pueden apreciarse en múltiples situaciones: procesos sociales y estados físicos, mentales y emocionales de los seres humanos, como es el caso de la crisis sanitaria que vive hoy el mundo por la pandemia de la Covid-19. Sin embargo, el uso más frecuente del término se realiza desde la Economía para referirse a la solución violenta y necesaria de todas las contradicciones y desequilibrios económicos, "las crisis son siempre soluciones violentas puramente momentáneas de las contradicciones existentes, erupciones violentas que restablecen pasajeramente el equilibrio roto" (Marx-b, 1976, p. 271).

Marx fue el primer autor que brindó una fundamentación teórica con profunda rigurosidad científica acerca de los ciclos económicos de corto plazo que, aunque tipificaron el capitalismo de libre concurrencia, no han dejado de manifestarse en la actualidad. El autor señala que la causa del estallido de las crisis radica en la agudización de la contradicción económica fundamental del sistema capitalista: entre el carácter social de la producción y la forma capitalista privada de apropiación,

subordinada a la ley económica fundamental del capitalismo: la ley de la plusvalía y al carácter anárquico de la producción capitalista. Las fases que integran este ciclo son:

* Crisis: descienden bruscamente los índices fundamentales de la economía.
* Depresión: los índices se mantienen en niveles bajos.
* Reanimación: nuevo camino ascendente de la economía.
* Auge: todos los índices se aceleran vertiginosamente sobrepasando el punto más alto en que se encontraban anteriormente.

En este sentido, el enfoque marxista considera que el carácter cíclico de producción capitalista. En la crisis de superproducción, se produce la excesiva producción de mercancías en relación a las verdaderas necesidades de las masas, las mercancías no se pueden vender para obtener ganancias y no es rentable la producción, como ocurrió durante la crisis lanera de 1857 a partir de la desproporción entre los precios de la materia prima y de los productos fabricados, síntoma del pánico financiero.

Marx, establece relaciones entre los problemas económicos y las epidemias ocurridas en la época del capitalismo industrial, plantea: "las mujeres que trabajan en la clasificación de trapos sirven de vehículos de infección de la viruela y de otras epidemias infecciosas, de las que son ellas las primeras vitrinas" (Marx, 1976, p. 259). Por otra parte, la pésima situación de la clase obrera inglesa, descrita por Engels en 1845, explica la relación entre economía y salud:

> (...) cada aparición de la epidemia de tifus, tanto en Escocia como en Irlanda, tiene por causa un período de privaciones -crisis económica o mala cosecha- y que es casi exclusivamente la clase trabajadora quien soporta la violencia del azote (Engels, 2019, p.165).

Entre los años 1817 y 1923, surgen seis pandemias de cólera, importadas de la India por tropas británicas, la falta de

tratamiento de los excrementos humanos y la ausencia de agua potable son los principales responsables de la propagación del cólera, enfermedad diarreica infecciosa aguda, que lleva a la deshidratación rápida y puede provocar la muerte en horas, se transmite por la ruta oral-fecal, principalmente por agua contaminada o la ingestión de alimentos contaminados, siendo el ser humano el único huésped.

> En los patios río abajo de Ducie Bridge, hay que descender casi siempre por escaleras estrechas y sucias para llegar a las casas y atravesar los cúmulos de detritos e inmundicias. El primer patio río abajo de Ducie Bridge se llama Allen's Court; cuando la epidemia de cólera (1832), se hallaba en tal estado que las autoridades sanitarias lo hicieron evacuar, limpiar y desinfectar con cloro (Engels, 2019, p. 99).

Es evidente que la crítica situación en que vivía la clase obrera y demás desposeídos, sigue constituyendo hoy un foco de brotes epidémicos y que otra pandemia ha azotado siempre a la humanidad desde tiempos inmemorables: la falta de equidad social; sin embargo, cuando aparecen los brotes estos se expanden y llegan hasta las más lujosas viviendas de la burguesía, demostrándose la falta de desarrollo social y la incapacidad del sistema económico capitalista para la solución de los problemas humanos.

Las crisis de ciclos económicos de largo plazo, son característicos del capitalismo monopolista o imperialismo, sufren algunas mutaciones con respecto a los ciclos tradicionales, aunque no pierden su esencia, ya que su causa esencial sigue siendo la misma, la contradicción económica fundamental del sistema capitalista.

La fase de crisis se conceptualiza como crisis estructural, en ella se combinan un conjunto de disfunciones que interactúan mutuamente, refuerza un modelo de comportamiento inestable que desemboca en la demora de respuesta de desarrollo y la interrupción de la regularidad del proceso de acumulación.

Estas crisis se manifiestan en las siguientes áreas:

* estructura macroeconómica: desequilibrio en cuanto a la relación acumulación (inversión), productividad y consumo.

* sistema de producción: desequilibrio productividad-salario- capacidad adquisitiva.

* desproporción entre las reglas de coordinación, configuración de mecanismos y las funciones de participación social en la economía.

* en el orden internacional: desequilibrios en el sistema monetario basado en el dólar norteamericano como medio de pago y reserva.

En las crisis estructurales se combinan disfunciones que interactúan mutuamente: económica, financiera, comercial, medioambiental, migratoria, política, empleo, deuda y guerras; refuerzan un modelo de comportamiento inestable que desemboca en la demora de respuesta para volver al proceso de acumulación.

La primera crisis de ciclo de plazo largo, se produce a finales del siglo XIX, entre 1873-1875, momento en que se está dando el tránsito al imperialismo. El aumento de la demanda de plata en el mercado mundial desde 1871 provocó su depreciación en junio de 1873, cae su precio y disminuye su valor respecto al oro, lo cual trajo como consecuencia el fin del bimetalismo y la adopción de un único patrón oro.

En estos momentos, "(...) se estanca la riqueza y se aumenta este desequilibrio económico de las fortunas mexicanas: excesivamente ricos los unos, los otros excesivamente pobres" (Martí, 1963, p. 348). Captar esta esencia, le permitió a Martí entender que el desequilibrio económico es la base de todos los desequilibrios sociales, incluidos los ambientales.

Entrando el siglo XX y terminando la Primera Guerra Mundial, la humanidad tiene que enfrentar una terrible epidemia de gripe A (H1N1), que se ha dado en llamar: gripe española, muy contagiosa y mortífera. Hasta hoy se debate sobre el número de víctimas; las estimaciones van de 20 a 100 millones de muertos, 15 años más tarde, en 1933, se identificó el virus de la influenza, portado por las aves.

La pandemia condujo a una caída aguda y persistente de la actividad económica real, causó efectos negativos en la actividad manufacturera, el stock de bienes duraderos y los activos bancarios.

La Gran Depresión entre 1929 y 1933, alcanza dimensiones nunca antes vistas en el sistema capitalista, el crac de la bolsa neoyorquina tuvo efectos inmediatos. Sólo en la primera semana, las pérdidas alcanzaron los 30 millones de dólares, de 100.000 puestos de trabajo y más de 1 millón de familias se arruinaron, al desplomarse la economía estadounidense, la producción mundial descendió más del 10% y el comercio mundial cayó por primera vez en toda la década.

Aunque en esta etapa no hubo grandes epidemias, la crisis en el año 1931 se había extendido por toda Europa y el mundo en general como una pandemia, tocando fondo en 1933, año en que Hitler llega al poder en Alemania. La crítica situación económica favoreció la aparición de ideologías fascistas en Europa, agudizando las contradicciones interimperialistas, que crearon las condiciones para la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflicto bélico que acabó con la vida de 39 millones de personas en la línea del frente, aunque en las retaguardias existían otros desafíos: las enfermedades venéreas como la sífilis y la gonorrea esencialmente.

Precisamente en 1939, año de inicio de la guerra, los investigadores Ernst Chain (1906-1979), bioquímico de origen judío que había huido de Alemania, y el patólogo británico Howard Florey (1898-1968) aislaron y purificaron la penicilina, ante la imposibilidad de producirla en Gran Bretaña, se inició su producción en los Estados Unidos pero muy pocas veces llegaba a los soldados infectados; en lugares como Nápoles, hubo una epidemia de gonorrea en diciembre de 1943.

Tras la guerra, árabe- israelí, de 1973, los países árabes de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) decidieron dejar de exportar petróleo a aquellos países que habían apoyado a Israel en el conflicto. Esta dura medida afectó gravemente a Estados Unidos y a algunos países de Europa

Occidental. Si un barril se vendía aproximadamente 2 dólares antes del conflicto, en 1974 el precio del barril llegó a superar los 11 dólares, como consecuencia estalla la tercera crisis estructural, por primera vez coincide la superproducción, la inflación y el desempleo, fenómeno llamado estanflación.

Este momento, constituye el fin de la regulación monopolista estatal al estilo keynesiano, ya desde 1971, el entonces presidente de EEUU, Richart Nixon había derogado los acuerdos de Bretton Woods acerca de la paridad dólar – oro y comienza a divulgarse la ideología neoliberal.

El neoliberalismo, postula la total libertad para el movimiento de capitales, las mercancías y los servicios, mientras la fuerza de trabajo es la única mercancía que no se considera libre en el mercado, redefine las funciones económicas reguladoras del Estado y promueve desnacionalizar y privatizar bienes y servicios, subraya la neutralidad ideológica de la gestión estatal y la desideologización de las nociones y principios del sistema económico. Considera que el mercado es todo poderoso para la solución de los problemas económicos.

Paradójicamente, aparece a finales de la década de 1970 la Declaración de Alma-Ata, 1978 "Salud para Todos," que proclamaba la salud como derecho humano fundamental, reconoce la grave desigualdad en el estado de salud de la población y la brecha existente entre la salud de las poblaciones de los países desarrollados y los subdesarrollados, apela al desarrollo económico y social en el nuevo orden económico y social, establece la salud como derecho del pueblo y el deber de participar individual y colectivamente en los procesos de prestación de servicios de salud, proclama la necesidad de alcanzar la salud para todos los pueblos hacia el año 2000 y define la estrategia de la atención primaria como el mecanismo para llegar a la gente con servicios de salud.

Las prácticas neoliberales fueron iniciadas a principios de los años ochenta por el presidente Ronald Reagan en EE.UU. y la primera ministra Margaret Thatcher en Reino Unido, aunque el principal escenario de aplicación fue América Latina; donde la

pandemia neoliberal fue más expansiva en las décadas de 1980 y 1990. Entrando los años 2000 se aplica por gobiernos conservadores, liberales y socialdemócratas europeos como fue el caso de Tony Blair en Reino Unido, Gerard Schröder en Alemania, Zapatero y Rajoy en España, así como de Berlusconi a Salvini en Italia, las consecuencias más graves siguen siendo el recorte a los gastos sociales, incluidos los servicios sanitarios.

Por ejemplo, Chile, que había tenido un sistema nacional de salud con cobertura universal y de acceso gratuito entre 1952 y 1981, fue el primer país latinoamericano en aplicar una reforma neoliberal a principios de la década de 1980, privatizándolo todo, incluido el sistema de salud.

Quiere esto decir que los principios de igualdad, equidad, calidad, suficiencia y pertinencia social que enmarcaron las declaraciones internacionales de salud para todos, quedaron en letra muerta.

Las instituciones sanitarias convertidas en empresas capitalistas y la salud humana en una mercancía más, implicó el resurgimiento de espectros epidemiológicos que se creían controlados como: la malaria, el cólera, la tuberculosis y otras endemias que estaban a punto de ser erradicadas del planeta. Aparecieron nuevas enfermedades como el SIDA, provocada por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH), que aún no se ha encontrado una cura y más tarde el Ébola.

Desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad, se han profundizado las desigualdades sociales y las crisis económicas se entrelazan con crisis agrarias, alimentarias, monetarias, energéticas, ecológicas, de materias primas y sanitarias.

Una serie de desórdenes económicos que han golpeado sucesivamente a diversos países desde hace más de tres décadas forman parte de una misma crisis estructural: México en 1982, la crisis de la deuda externa del mundo subdesarrollado, Estados Unidos en 1987, la Unión Europea (incluida Gran Bretaña) en 1992-1993, México nuevamente en 1994, Japón en 1995, la crisis de los llamados "Tigres de Asia" entre 1997-1998, Rusia y Brasil entre 1998-1999, Estados Unidos nuevamente en el 2000, Argentina y

Turquía en el 2001 (Casanova; Herrera, 2016, p. 7). Según estos autores franceses, esta crisis se agrava cuantitativa y cualitativamente desde el 2006 y su evolución explosiva se hace sentir en el segundo semestre del 2008, cuando se extendió al mundo entero.

Aun cuando la causa de la crisis sigue siendo la contradicción fundamental del capitalismo, a partir de estos años se observa:

* mayor frecuencia de los fenómenos de crisis,
* en ocasiones desaparece o se reduce fuertemente la fase de depresión; la reanimación pasa rápidamente a auge o, por el contrario, tras la reanimación sobreviene una nueva crisis. Se produce un estado de depresión general de la economía mundial. Se altera, por tanto, la secuencia clásica de las fases del ciclo;
* aumento vertiginoso del desempleo, haciéndose crónico, acompañadas de un incremento de la inflación y un nivel extraordinariamente elevado del tipo de interés.

La crisis sistémica estructural del capitalismo que estalló en los años 2007-2008: "Gran Recesión", tuvo como epicentro los Estados Unidos de América, en el tercer trimestre de 2008 este país comenzó a manifestar los primeros síntomas por la explosión de cadenas de endeudamiento y fraudes financieros en los ámbitos hipotecario y especulativo; la emisión de dinero amparado en compromisos de pago o generación de riquezas futuras sin suficientes garantías y el no cumplimiento de estos compromisos condujo a un alto nivel de endeudamiento financiero, lo cual constituyó la génesis de la disminución de la capacidad crediticia, la incertidumbre de inversionistas, la contracción y la recesión económica de gran envergadura.

Acto seguido, Inglaterra y la Unión Europea vieron desplomarse sus bolsas de valores, ante la profunda escasez de créditos. Las interconexiones bancarias y bursátiles permitieron la transferencia de esos incumplimientos de pago y la entrada en recesión de múltiples, aunque las naciones emergentes como China, Brasil, India, continúan creciendo económicamente.

En esta "Gran Recesión," confluyen múltiples facetas: monetario-financiera, energética, alimentaria, de súper-acumulación, de empleo, migratoria y ecológica. La fuerte interdependencia entre las naciones, producto del proceso de internacionalización del capital, provocó que las crisis estructurales del capitalismo alcancen dimensiones globales de difícil salida.

Pasados doce años, continúa la incertidumbre en torno a la recuperación de la economía mundial y la humanidad se ve amenazada por pandemia de la Covid-19, muy letal y altamente contagiosa. ¿Un mundo plagado por la globalización neoliberal podía estar preparado para enfrentar una pandemia de tal magnitud?

El comportamiento de los gobiernos de los países desarrollados ha demostrado una vez más la crisis del capitalismo y su ideología neoliberal, en entrevista con Radio Francia Internacional, Vicenç Navarro, director del Centro de salud y políticas públicas de la Universidad de Hopkins en Baltimore y catedrático de la Pompeu Fabra de Barcelona, expresó: "Las políticas neoliberales de desregulación de mercados, mundialización y medidas de austeridad social han contribuido, de manera muy clara, a la expansión de tales enfermedades a los dos lados del Atlántico Norte" (Pérez, 2020, p. 2).

Para este especialista la humanidad está menos protegida frente a la pandemia porque con la aplicación de políticas inspiradas en la ideología neoliberal se debilitó la red de protección social y las conquistas sociales.

En países como Italia, España y EEUU, las medidas de austeridad se han aplicado con mayor dureza implicando el desmedido recorte del gasto público, incluyendo los servicios de sanidad, lo cual explica la crudeza de la crisis sanitaria.

Para América Latina, "la crisis llegó en un momento en que la confianza en la globalización y el multilateralismo como herramientas para el desarrollo acumulaba más de un decenio de deterioro" (Cepal, 2020, p. 2).

Señala este informe que la crisis financiera mundial de 2008 condujo a una pérdida de confianza en la capacidad de los mercados, sobre todo financiero, para garantizar un crecimiento estable, las cadenas globales de valor se deterioraron después del tsunami del océano Índico de 2014, interrumpiendo segmentos cruciales de la manufacturera de componentes microelectrónicos, de ahí que:

> la actividad productiva no contó con mecanismos inmediatos que amortiguaran sus efectos y el desempeño económico de la economía mundial ya era débil antes de la pandemia del Covid-19. En el período 2011-2019, la tasa media de crecimiento mundial fue del 2,8%, cifra significativamente inferior al 3,4% del período 1997-2006. En 2019, la economía mundial registró su peor desempeño desde 2009, con una tasa de crecimiento de solo un 2,5%. Ya antes de la pandemia, las previsiones de crecimiento del PIB mundial para 2020 se habían revisado a la baja (Cepal, 2020, p. 2).

De este modo, América Latina y el Caribe enfrentan la pandemia desde una posición más débil que el resto del mundo, debido a la disminución de la actividad económica de sus principales socios comerciales, la caída de los precios de los productos primarios, la interrupción de las cadenas globales de valor, la disminución de la demanda de servicios de turismo y de activos financieros de la región, así como una importante depreciación de las monedas de sus países.

En un segundo informe, la organización se refiere a que en el decenio posterior a la crisis financiera mundial (2010-2019), la tasa de crecimiento del PIB regional disminuyó del 6% al 0,2%; más aún, el período 2014-2019 fue el de menor crecimiento desde la década de 1950 (0,4%) (Cepal, 2020a, p. 1).

Nuestra América, con una elevada deuda externa, ha aumentado el pago de intereses del 1,7% del PIB en 2010 al 2,6% del PIB en 2019 mientras que el gasto en salud tuvo un incremento mucho menor: del 1,9% en 2010 al 2,3% en 2018), lo cual evidencia que redujo los recursos disponibles para el

desarrollo sobre todo el gasto de los gobiernos en salud pública e inversiones.

El analista económico Jesse Colombo en una entrevista con el periódico The Independent planteó que "ya estábamos avanzando hacia la recesión antes de que alguien hubiera oído hablar del coronavírus" (Hall, 2020, p. 2), ya desde junio del año pasado este analista había identificado burbujas en más de 20 mercados, sobre todo en el mercado inmobiliario europeo y el mercado de valores estadounidense.

Por otra parte, en medio de la pandemia de la Covid-19, se abre paso la guerra por el mercado petrolero; la falta de consenso entre los miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y sus socios, en especial Rusia, llevó a Arabia Saudita a recortar los precios de su crudo a la cifra más baja en dos décadas.

Al respecto, Óscar Ugarteche, investigador del Observatorio Económico Latinoamericano explica que "la crisis de 2008 puso en evidencia que había un problema con el petróleo, la energía sucia y el crecimiento basado en esta tecnología existente. Es decir, que la economía no crecía ya con esta tecnología anterior" (Ugarteche, 2020, p. 3).

Por una parte, Estados Unidos, utiliza petróleo con esquisto entrando en competencia con los miembros de la OPEP y por otra China transita hacia la utilización de energías limpias. Para este especialista "la crisis actual es la salida de la crisis del año 2008."

Esto nos indica que la crisis económica no tiene su origen en la pandémica de la Covid-19, ya venía gestándose, aunque la pandemia actúe como un detonador que ha desatado una reacción en cadena que desmiente cualquier apariencia de estabilidad económica en un país tras otro y saca a la superficie todas las contradicciones del sistema capitalista.

Según la CEPAL (2020), la economía mundial vive una crisis sanitaria, humana y económica sin precedentes. Para la Corriente Marxista Internacional (CMI) "estamos frente a una crisis del sistema capitalista en su conjunto. El sistema capitalista

se enfrenta a una crisis existencial" (CMI, 2020, p. 12) y para otros es una situación de guerra.

IV. El enfrentamiento a la Covid-19: ¿una batalla por la economía o por la vida?

Desde diciembre de 2019, la humanidad se enfrenta a una situación crítica excepcional, desde un punto de vista sanitario pero la economía sufre también un toque de queda a nivel mundial.

A diferencia del año 2008, en esta crisis el gran problema no se encuentra en los mercados financieros sino en la economía real que se entrelaza con los embates de la pandemia de la Covid-19, se producen ajustes temporales de empleo, por lo que el trabajador se encuentra en situación de desempleo durante el tiempo que se la actividad económica esté frenada. Por otra parte, la crisis afecta particularmente al sector del comercio minorista y el turismo.

Se produjo una interrupción de las cadenas de valor en tanto muchas de ellas tienen su primer eslabón precisamente en China, donde se inició la epidemia. Se producen grandes caídas en los flujos comerciales a nivel mundial, acelerando dramáticamente las tendencias proteccionistas a escala mundial; colapsó la cadena de suministros directos entre los países, para los subdesarrollados resulta más difícil, aunque para todos es más caro adquirir los materiales industriales necesarios para la producción y sobre todo materiales de sanidad, la escasez de productos afecta la relación oferta-demanda, las interrupciones directas de la oferta obstaculizan la producción de bienes y servicios, muchas empresas han migrado hacia la producción de materiales necesarios para el enfrentamiento a la pandemia.

Esta situación provoca que muchos de los gobiernos de los países desarrollados centren su atención en recuperar la economía y mantener la producción a toda costa, siendo esta la principal preocupación de la clase dominante en momentos de la propagación de la Covid-19.

Las instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), hacen como que entienden y actúan mostrando muy poco altruismo, proponiendo remedios de emergencia que resultan ser paliativos para que las naciones de menos recursos, con sistemas de salud desvalidos, se sostienen sobre el mismo esquema financiero internacional y el razonamiento injusto trazado desde Bretton Woods.

Detrás de los llamados créditos de acceso rápido y rotatorio y de las acciones de «alivio» para que los más pobres y endeudados puedan hacer énfasis en la salud, se esconde con sutileza el verdadero propósito: que puedan cumplir sus compromisos de deuda con la institución.

Por otra parte, de acuerdo con Menéndez,

> 25 países pobres y altamente endeudados - la mayoría de África, y todos miembros del FMI, están en la lista dada a conocer por la titular Kristalina Georgieva; son esos los que recibirán donaciones por un monto total de 500 millones de dólares, pero "para atender sus obligaciones de deuda con el FMI durante una fase inicial de seis meses". Es ese el alivio (Menéndez, 2020, p. 4).

V. EEUU, epicentro mundial de la Covid-19: la economía primero

La gestión del presidente de EEUU, Donald Trump, se ha calificado de pésima por muchos medios de prensa, semanas después del juicio del impeachment en su contra, el presidente Trump, prefirió ignorar la información y los consejos de los expertos sobre el nuevo corona virus para evitar cualquier molestia a los mercados, deja varado un crucero frente a la costa de California en vez de desembarcar a los pasajeros y tratarlos, mostrando la falta de sentido solidario y humanitario, incluso con su propia gente.

Sus intervenciones sobre la crisis sanitaria, en ocasiones toman un matiz político al afirmar una y otra vez que el virus estaba bajo control y que cualquier idea contraria era un "bulo"

de los Demócratas. Pasado un mes desde que el nuevo virus llegara a Estados Unidos, seguía diciendo que el riesgo era mínimo para los estadounidenses.

Cuando la OMS declaró la pandemia a nivel mundial por el Covid-19, Donald Trump decidió declarar la guerra al "virus chino o virus extranjero," dejando ver su faceta chovinista al culpar primero a China y después a la UE por propagarlo, pero siguió insistiendo en el "bajo, bajísimo, riesgo para los estadounidenses" aunque en pocos días tuvo que declarar la emergencia nacional.

Uno de los principales fracasos a nivel federal ha sido la gran escasez de pruebas diagnósticas, de batas, guantes y mascarillas, ventiladores y respiradores. Todos en el mundo se han preguntado ¿Cómo es esto posible en un país desarrollado que hasta el momento es la primera economía a nivel mundial?

La nación que dice ser la más poderosa del mundo ha fallado en contener el coronavirus dentro de su territorio, siendo uno de los países con el sistema de salud más caro del mundo, la población no acude al médico, carece de cultura sanitaria y tampoco hubo una preparación adecuada para enfrentar esta situación.

EEUU está demostrando que ni si quiera su teoría de "América primero", tiene un fundamento real, con la falsa premisa de que el bienestar y los intereses de EEUU pueden quedar protegidos y defendidos de forma separada del bienestar del resto del mundo, incluso pretendió comprar a Alemania una vacuna exclusiva.

Conforme con al siguiente planteamiento:

> la principal preocupación de Trump es la economía. Después de que la Reserva Federal recortara los tipos casi a cero, el gobierno pretende inyectar una cifra record de miles de millones de dólares, incluidos cheques de 1.000 dólares a cada estadounidense. Todo para evitar que, en un año electoral, la propagación del coronavirus abra la caja de Pandora de una economía aparentemente en plena forma que oculta muchos desequilibrios sociales (García, 2020, p. 13).

En medio de la crisis internacional ante la pandemia de la Covid-19, EE.UU. continúa su política de sanciones coercitivas contra Irán y Venezuela (amenazada de guerra) y el injusto bloqueo económico y financiero a Cuba, que lleva más de 60 años. Incluso impidió la transportación de donaciones de mascarillas y ventiladores de China hacia Cuba.

VI. Cuba y el enfrentamiento a la Covid-19: el humanismo en el centro

Al triunfar la Revolución cubana, en 1959, una de las primeras medidas fue la conformación de un sistema de salud pública totalmente gratuito, lo cual implicaba al mismo tiempo la formación de muchos profesionales de la salud.

En los años 80, cuando el resto de América Latina aplicaba el neoliberalismo y privatizaba los servicios de salud y educación, en Cuba se aplicó el Programa salud para todos de la OMS, reforzando la atención primaria con la brillante idea de Fidel Castro Ruz de crear las casas del médico de la familia, lo cual ha permitido que la relación médico-enfermera de la familia cada 600 u 800 habitantes sea única en el mundo. Además de la formación de una cultura sanitaria en la población cubana se cumplen los indicadores de salud aprobados por organismos internacionales.

Pero también la economía cubana ha sufrido grandes embates económicos desde la década de los 90 del siglo XX, cuando enfrenta el período especial, durante el cual se recrudece el bloqueo económico y financiero de los EEUU contra Cuba.

Este periodo de crisis, preparó a la población para resistir en caso de opción cero; o sea, no hay exportación ni tampoco importación; creándose una cultura de resistencia o resiliencia. Paradójicamente, fue en este periodo cuando más desarrollo científico se alcanzó, bajo la guía de un líder de la Revolución cubana y su idea, expresada en 1960: “el futuro de nuestra patria tiene que ser un futuro de hombres de ciencia” (Castro, 1960, p.

11), se crean varios polos científicos que integran la investigación y la producción de los productos médico-farmacéuticos, obtenidos por vía de la Ingeniería Genética y la Biotecnología, entre ellos vacunas, medicamentos, tecnologías punteras para la atención médica, entre otros.

Lejos de un ajuste neoliberal para impulsar la economía, el Estado cubano fue el garante del costo social, implementando un programa de ajuste preservando las conquistas sociales y repartiendo equitativamente los recursos disponibles, sin cerrar una escuela ni un hospital.

Los años 2000, tampoco le han sonreído a la economía cubana y la entrada de Trump a la presidencia de EEUU significó un recrudecimiento mayor del injusto bloqueo. El hoy presidente de la República de Cuba: Miguel Díaz-Canel ha mantenido la línea socialista trazada por los líderes históricos de la Revolución cubana, donde lo económico-social constituyen una unidad dialéctica, recientemente condenó, en su perfil oficial en Twitter, el cese de esa hostil política norteamericana de casi 60 años, la cual impide la llegada a Cuba de la donación de insumos médicos de la fundación china Alibabá, para combatir la pandemia.

Todo lo anterior ha constituido una garantía para el enfrentamiento a la Covid-19, cuya principal fortaleza es la existencia de la estructura multisectorial y organizada del sistema nacional de salud, de un personal que históricamente se ha desempeñado con pasión y altruismo en su ejercicio cotidiano y a prueba de su rigor profesional ha enfrentado con éxitos varias epidemias, dentro y fuera de Cuba, la existencia de un pueblo laborioso, disciplinado y educado para vencer grandes desafíos.

En esta preparación, la importancia de brindar información adecuada y confiable al pueblo, compareciendo en el programa televisivo: Mesa Redonda, desde el presidente hasta los científicos que buscan soluciones, pasando por ministros, dirigentes sindicales y de otras organizaciones sociales y de masas, vinculando activamente a esta batalla a todos los organismos y el pueblo en general.

La contribución de la medicina cubana mediante el uso del Interferón Alfa 2b, con probados resultados en el tratamiento de la enfermedad en China, la evacuación con éxito del crucero transatlántico Braemar, que transportaba a 682 pasajeros del Reino Unido, varado con cinco pasajero positivos y varios sospechosos en aislamiento, a lo cual se negaron EEUU y otros países del Caribe y el envío de brigadas médicas a más de 30 países que han solicitado sus servicios, dan fe del sentido de altruismo y solidaridad de un pueblo que aún bajo un férreo bloqueo no ceja en su vocación internacionalista.

El grupo BioCubaFarma trabaja en el proyecto de desarrollo de un antiviral cubano, el cigb 210, así como de un candidato vacunal para someterlo a la consideración de China, y de tiras rápidas para el diagnóstico de la enfermedad y se ha suministrado gratuitamente a toda la población el PrevengHoVir, medicamento homeopático, de producción cubana, que contribuye a elevar las defensas frente a los virus.

Otra fortaleza en esta batalla es la existencia en La Habana del Instituto de Medicina Tropical Pedro Kourí (ipk), de referencia internacional que diagnostica más de 17 virus, además de este nuevo coronavirus, diagnósticos que también se realizan en los laboratorios creados en Villa Clara y Santiago de Cuba, lo cual demuestra una gran capacidad para el diagnóstico, existen centros y hospitales en cada uno de los territorios para el aislamiento y tratamiento de los casos sospechosos o confirmados de la enfermedad, definidos desde mucho antes que se detectara el primer caso.

La atención diferenciada a los hogares de ancianos, los centros médicos sicopedagógicos, o los que atienden a las personas que deambulan, los hogares maternos y otros, donde existan grupos vulnerables.

Se aplica un sistema de capacitación al personal de la salud incluyendo a los estudiantes, que día tras día realizan las pesquisas casa por casa.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social aprobó un decreto ley para el tratamiento salarial de los posibles enfermos.

Se paga el 100% del salario a los que realizan teletrabajo, trabajo a distancia o se reubican en otras labores necesarias, a los artistas debido a la suspensión sus actividades, ningún trabajador pierde su empleo, aquellos que queden interruptos se les paga el 60% del salario.

Hay carencias económicas en Cuba, pero también el Estado garantiza el material necesario para el enfrentamiento a la pandemia, se han realizado encadenamientos productivos entre empresas estatales y no estales para la producción de mascarillas, sobrebatas, nasobucos y otras cosas necesarias. La sociedad en general coopera de una u otra forma ya sea como mensajeros para llevar a los ancianos que viven solos alimentos y medicinas a la puerta de su casa o en otra actividad de apoyo comunitario o social.

La Universidad de Ciencias Informática en colaboración con el Ministerio de Salud Pública de Cuba (MINSAP) han creado aplicaciones para el autopesquisaje virtual y otras para obtener información actualizada y también para la atención psicológica a la población, consulta que además se puede hacer por teléfono. Los servicios pueden ser gestionados a través de aplicaciones creadas por la empresa de telecomunicaciones, todo lo cual evita aglomeraciones y permite que desde casa las personas puedan pagar o comprar.

En Cuba, son notorios los resultados obtenidos por la implementación de un conjunto de medidas como: el aislamiento social de los casos sospechosos y de viajeros que hayan regresado al archipiélago procedente del exterior; el cierre de las escuelas y universidades, la pesquisa masiva y diaria a toda la población (protagonizada por los estudiantes de medicina), así como se ha suministrado gratuitamente a toda la población el PrevengHoVir, medicamento homeopático, de producción cubana, que contribuye a elevar las defensas frente a los virus.

Esto revela que, en Cuba, aunque se atiende la economía, en medio de la guerra contra la Covid-19, lo más importante es el ser humano y su salud. La gestión del gobierno cubano ante la crisis económico-social y sanitaria actual es altamente reconocida

a nivel internacional, el intelectual estadounidense Noam Chomsky, en entrevista a la agencia de noticias EFE, planteó:

> Lo que está pasando a nivel internacional es bastante chocante. Está eso que llaman la Unión Europea. Escuchamos la palabra "unión". Vale, mira Alemania, que está gestionando la crisis muy bien... En Italia la crisis es aguda... ¿Están recibiendo ayuda de Alemania? Afortunadamente están recibiendo ayuda, pero de una "superpotencia" como Cuba, que está mandado médicos. O China, que envía material y ayuda. Pero no reciben asistencia de los países ricos de la Unión Europea. Eso dice algo... [...] El único país que ha demostrado un internacionalismo genuino ha sido Cuba, que ha estado siempre bajo estrangulación económica por parte de EE.UU. y por algún milagro han sobrevivido para seguir mostrándole al mundo lo que es el internacionalismo. Pero esto no lo puedes decir en EE.UU. porque lo que has de hacer es culparles de violaciones de los derechos humanos. De hecho, las peores violaciones de derechos humanos tienen lugar al sudeste de Cuba, en un lugar llamado Guantánamo que Estados Unidos tomó a punta de pistola y se niega a devolver (Chomsky, 2020, p. 9).

Es cierto que la cita es larga, pero invita a reflexionar acerca de los valores de la cultura económica capitalista que los mueven a actuar de manera egoísta despojando el sentido ético y político de lo económico visto solo como obtención de plusvalía, a diferencia de la cultura económica solidaria que necesita el mundo hoy fundamentado en valores como el humanismo, la solidaridad, la laboriosidad y el internacionalismo.

Por último, resulta necesario referirnos a la experiencia cubana en cuanto a la educación en tiempos de pandemia, cuando todos estamos confinados en casa. Sabemos que hay un fuerte debate en las redes sobre la continuidad y evaluación del curso escolar.

En Cuba, la educación, al igual que la salud, es derecho del pueblo, está centralizada por el Estado y gratuita para los estudiantes de todos los niveles hasta el universitario, incluido el posgrado. Todos los trabajadores de la educación, reciben su

salario mensual. Contamos desde el año 2000 con dos canales educativos, creados por el líder de luz más larga que ha tenido la historia: Fidel Castro, esto nos ha permitido transmitir las clases de la enseñanza primaria, secundaria y preuniversitaria con un teleprofesor para todo el país, los estudiantes además realizan las tareas con ayuda de sus familiares, la mayoría de las cubanas y cubanos son profesionales universitarios o técnicos, lo cual facilita el proceso de integración escuela-familia que hoy se ha visto reforzada por las circunstancias.

Cuando existen dudas por parte del estudiante y su familia, entonces se activa el teletrabajo por la telefonía fija o móvil, puede interactuar con el profesor o con algún compañero por esta vía, también cuentan con el acceso gratuito al Portal Cubaeduca, donde aparecen todos los materiales de estudio organizados para estos niveles educativos y con un repasador virtual para las pruebas de ingreso a la Universidad.

De manera que, estando en casa los estudiantes reciben el contenido, estudian y profundizan en él hasta que el Estado decida la vuelta a las aulas, momento en el cual se abre un período de consolidación de los contenidos de los teleclases y posteriormente se realizarán las evaluaciones de cierre del curso 2019-2020. Este plan diseñado a nivel de país permite mantener la calidad del aprendizaje y su evaluación.

Los estudiantes universitarios, interactúan también con sus profesores, cuentan con bibliografía digitalizada para la realización de investigaciones y profundizar en los contenidos, cada universidad tiene su Portal en la red de universidades cubana, en ellas el estudiante dispone de una mediateca donde aparecen los contenidos por año y asignaturas. Los estudiantes se preparan en casa realizando las tareas que por vía correo electrónico, grupo de whatsApp, telegram, por telefonía fija y cualquier otra vía a distancia, hasta que el Estado decida la vuelta a las aulas y en un primer periodo mediante un plan de ajuste se realizan las evaluaciones pendientes, exámenes finales y culminación de estudios.

Investigar desde casa. Un estudio de caso
Tema: Las desigualdades del mundo de hoy a través del lente de la Covid-19.
Objetivos:
1. Demostrar la acentuación de la contradicción desarrollo – subdesarrollo en el siglo XXI para la toma de decisiones y la participación ciudadana.
2. Comparar el impacto económico-social de la pandemia Covid-19 en los países desarrollados y subdesarrollados para la comprensión que en imperialismo se acentúan las desigualdades.
Sumario:
1. Las consecuencias económico-sociales de la pandemia Covid-19 y la acentuación de las desigualdades en la etapa imperialista. Estudio de caso: un país desarrollado y uno subdesarrollado.
Habilidades: gestionar, procesar, selecciona y analizar información. Demostrar: determinar la esencia de lo que se quiere demostrar, analizar los argumentos, hechos, juicios, fundamentar los argumentos, elaborar los razonamientos que relacionan los argumentos que demuestran la veracidad del objeto de demostración. Comparar: determinar las líneas o parámetros de comparación, determinar las diferencias y semejanzas entre los objetos para cada línea de comprensión, elaborar conclusiones acerca de cada línea de comparación, elaborar conclusiones generales.
Valores: antimperialismo, humanismo, cooperación, laboriosidad, solidaridad.
Comportamientos: cumplimiento del deber estudiantil, disciplina en el trabajo, actitud crítica transformadora, compartir ideas, responsabilidad ciudadana y participación social.

Orientaciones metodológicas
La realización de este seminario tiene gran importancia para la comprensión de la realidad que estamos viviendo en este mundo tan desigual, así como la naturaleza explotadora del régimen capitalista. Antes de comenzar el trabajo, revisa el listado de países asignado a cada estudiante y estudia el material de apoyo a la docencia titulado: El estudio de caso, enviados ambos al grupo de whatsApp. Debes apoyarte en los conocimientos estudiados en clases anteriores, acerca del imperialismo, para la integración de contenidos tomando como eje articulador la relación economía-salud, pasando por el prisma de la contradicción economicismo vs humanismo.
Para adentrarte en el tema que nos ocupa: las desigualdades del mundo de hoy a través del lente de la Covid-19, debes gestionar información en páginas oficiales, sitios seguros y base de datos de publicaciones científicas como Scielo, Scopu, Miar entre otras, visita los puntos cu, desde la redcuba: cubadebate, cubaeduca, infomed y otros sitios cubanos libres de costo; selecciona la información fidedigna acerca del caso que vas a estudiar y analizarla. Te ayudará visualizar diariamente el Noticiero nacional de la televisión cubana, Tele Sur, la Mesa Redonda y Rusia Today para informarte sobre las implicaciones económico-

sociales de la Covid-19 en los diferentes países. Elabora un archivo Word con tus reflexiones sobre el estudio de caso y guárdalo en el portafolio electrónico para su evaluación cuando se reinicie el curso escolar.
Puedes presentar los resultados de tu estudio de caso a través de ponencia, presentación electrónica o video, donde se expresen razonamientos lógicos y se realicen conclusiones generalizadoras a partir de tus propias reflexiones mediante el ejercicio del criterio. También puedes publicarlo en internet en una revista científica, atendiendo a sus normas.

CONSIDERACIONES FINALES

En las actuales condiciones de estancamiento y desaceleración de la economía mundial, el cumplimiento de la Agenda 2030, demanda la formación de la cultura económica para la comprensión de los problemas económicos, su valoración integral y la búsqueda de soluciones que favorezcan el desarrollo sostenible.

El significado de la formación de la cultura económica en el patrón cultural universitario pasa ante todo por la gestión con calidad de los procesos formativos y su concreción en el modelo del profesional de una universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible.

La pandemia de la Covid-19 fue solo el detonante que desató la crisis económica-social y sanitaria, lo cual ha puesto de manifiesto todas las contradicciones acumuladas anteriormente en el sistema capitalista mundial. Esta es una crisis del sistema capitalista en su conjunto, que demuestra la incapacidad del neoliberalismo y del sistema capitalista en su conjunto para la solución de los problemas humanos.

Solo la cooperación internacional en materia de salud, podrá salvar a la humanidad de la pandemia Covid-19 y solo la lucha de los pueblos en contra de las políticas neoliberales impuestas por la oligarquía financiera transnacional hará realidad el sueño de un mundo mejor, más equitativo y menos desigual.

Notas

1. Doutora

Referencias

BURGIS, Ben. **Science The Wire:** La respuesta del coronavirus en Cuba está avergonzando a otros países. 2020. Disponible en: https://www.cubadebate.cu. Acceso en: 28 mar 2020.

CABRERA, Olga. **Cultura económica y educación en valores**. La Habana: Editorial Acuario, Centro Felix Varela, 2018.

CASANOVA, Antoine; HERRERA, Rémy. Reflexiones sobre la crisis: la presente crisis como crisis sistémica. En: **Revista Internacional: Marx Ahora**, La Habana, Cuba, n. 41, p. 7-28, 2016.

CASTRO, Fidel. Discurso pronunciado en el Acto Celebrado por la Sociedad Espeleológica de Cuba, en la **Academia de Ciencias**, el 15 de enero de 1960. Disponible en: http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1992/esp/fl20692e.html . Acceso en: 23 mar. 2020.

CEPAL. **Informe especial Covid-19**. N. 1. 2020. Disponible en: https://www.cepal.org/es/search?as_q=Informe%20especial%20COVID-19.%20No%201.%202020%20. Acceso en: 4 abr. 2020.

CEPAL. **Informe especial Covid-19**. No 2. 2020. Disponible en: https://www.cepal.org/es/videos/lanzamiento-informe-especial-covid-19-n0-2-la-cepal. Acceso en: 4 abr. 2020.

CHOMSKY, Noam. Entrevista concedida a Cristina Magdaleno para la **Agencia EFE**. Nueva York, 21 abr. 2020. Disponible en: https://www.efe.com/efe/espana/busqueda/50000538?q=entrevista+a+noam+chomsky. Acceso en: 23 mar. 2020.

ENGELS, Federico. **La situación de la clase obrera en Inglaterra**. Disponible en: http://www.marxistas.com. Acceso en: 23 mar. 2020.

FABELO, José. **Retos al pensamiento de una época de tránsito**. La Habana: Editorial Academia, 1996.

GARCÍA, Carlota. **EEUU frente al Covid-19, 2020**. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org. Acceso en: 23 mar. 2020.

GARCÍA, Pedro. ¿Cómo cambió a Europa la peste negra? **Diario La Vanguardia**, 30 de junio de 2017. Disponible en: https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-media/20170217/47311697782/como-cambio-a-europa-la-peste-negra.html. Acceso en: 18 mar. 2020.

HALL, Richard. Entrevista a Jesse Colombo. En: **The Independent**. Reino Unido de Gran Bretaña. 12 de marzo de 2020. Disponible en: http://www.independent.co.uk. Acceso en: 12 mar. 2020.

HART, Armando. **Cultura para el desarrollo**. El desafío del siglo XXI. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001.

MARTÍ, José. Progreso de Córdoba-Agricultura. Industria y comercio. En: **Revista Universal**. México, octubre 21 de 1875. Obras Completas. Tomo 6. Editorial Nacional de Cuba. La Habana. 1963.

MARX, Carlos. **El Capital**: Legislación fabril. Su generalización en Inglaterra. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1976.

MARX-a, Carlos. **El Capital**: La llamada acumulación originaria, t 1. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1976.

MARX-b, Carlos. **El Capital**: Desarrollo de las contradicciones internas de la ley, t 3. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1976.

MENÉNDEZ, Marina. Después del día D. **Diario de la juventud cubana**. 25 abril de 2020. Disponible en: http://www.juventudrebelde.cu. Acceso en: 26 abr. 2020.

ONU. **Transformar nuestro mundo**: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. 2015. Disponible en: http://www.cepal.org/. Acceso en: 23 mar. 2020.

PÉREZ, Angélica. El neoliberalismo tiene responsabilidad en la crisis planetaria, afirman médicos y expertos. **Radio Francia Internacional**. 30 de marzo de 2020. Disponible en: http://www.rfi.fr/es/economia/20200330-el-neoliberalismo-tiene-responsabilidad-en-esta-crisis-planetaria-afirman-m%C3%A9dicos-y-expertos. Acceso en: 26 abr. 2020.

UGARTECHE, Oscar. Entrevista concedida a Gilet Eliana para **Sputnik Mundo** el 15 de marzo de 2020. Disponible en: http://mundo.sputnihnew.com/authors/eliana-gilet/. Acceso en: 20 mar. 2020.

5
LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS: retos y experiencia cubana

Nancy Lucía Chacón Arteaga (1)
Universidad de C. Pedagógicas "Enrique José Varona"
nchaconarteaga@gmail.com

El trabajo aborda el resultado del proyecto de investigación sobre los fundamentos esenciales del concepto de "Educación para la vida ciudadana", introducido en el actual perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, como expresión del concepto martiano de que Educar es preparar al hombre para la vida, y el énfasis de Fidel Castro en privilegiar el papel del maestro y la escuela en la educación, con la participación de la familia y la sociedad. Este concepto permite una visión de sistema, integrador y de continuidad, de la Educación ciudadana en el currículo de la escuela desde la Educación primaria, la Secundaria Básica y el Pre universitario, en experimento. Esto sirve de referente al Perfeccionamiento del Plan de estudio E de las carreras pedagógicas, donde se incluye por vez primera en la formación inicial la disciplina de Formación ciudadana, para los futuros profesores de las asignaturas que conforman la Disciplina de Educación para la vida ciudadana de la escuela cubana, cuyo programa fue impartido por la autora en el 2do año de la carrera de ML e Historia y en el postgrado de preparación docente.

Una Educación para la vida ciudadana en la sociedad socialista cubana es una concepción que integra la idea martiana de que:

> Al mundo nuevo corresponde la Universidad nueva. A nuevas ciencias que todo lo invaden, reforman y minan nuevas cátedras. Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época.

> Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es prepararlo para la vida" (Martí, 1975, T. 8, p. 288).

Esta concepción de Educación de José Martí, en la obra educacional de la Revolución cubana ha sido una realidad a partir del 1ro de enero de 1959, al tener en cuenta tal y como se reconoce por el Líder histórico, el comandante invicto Fidel Castro, desde su histórico alegato de la "Historia me absolverá", que la educación es un derecho inalienable del ser humano, del pueblo, lo cual es respaldado por la voluntad política desarrollada por el Partido Comunista de Cuba y Gobierno revolucionario, plasmado en la Carta Magna de la sociedad cubana, que en su sentido martiano recoge el pensamiento cívico de Martí cuando dice: "Yo quiero que la ley primera de la República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre" (Martí, s.d, república de Cuba, 1992, p. 3).

El trabajo tiene como objetivo: Valorar la importancia de la educación para la vida ciudadana en el contexto educativo cubano, tomando en cuenta algunos de los conceptos esenciales de esta concepción como referentes de la formación de docentes en las carreras pedagógicas y su labor educativa en la escuela cubana, como contenido de una tarea científica del proyecto asociado actual de la Universidad de Ciências Pegagógicas Enrique José Varona (UCPEJV), que dirige la autora.

1. La Educación ciudadana en la sociedad cubana

La preparación para la vida de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la sociedad cubana, toma en cuenta en primer lugar contribuir al proceso de formación de la autoconciencia, de la autoidentificación como cubano y de ser reconocido legalmente como tal en sus derechos y deberes, proceso educativo que conforma su individualidad como la

persona que es, su identidad nacional, cultural y patriótica que lo distinguen y lleva consigo de modo peculiar, lo que hace que la educación ciudadana es más amplia y abarcadora que la educación cívica, por ser lo cívico uno de sus componentes esenciales, pero no es el único, la convivencia integra otros aspectos del espectro de las amplias relaciones y actividad social de las personas, por lo cual estos conceptos están íntimamente vinculados entre sí.

El civismo, o lo cívico, empleado como sustantivo o adjetivo, respectivamente tienen una raíz etimológica que proviene del latín "civis" que significa ciudadano, el que se deriva del reconocimiento legal, jurídico del estatus de la persona en un país dado, por lo cual expresa los lazos o vínculos esencialmente jurídicos o legales que tiene la misma con su país, nación o patria, en cuanto a deberes y derechos refrendados por las leyes. Este precisamente es uno de los problemas referido a los Derechos humanos más vulnerables que existe en el mundo ante la inseguridad de muchas familias que siendo emigrantes o no, viven como parias sin documentación que lo identifiquen legalmente como ciudadano y como tal es excluido, es invisible o simplemente no existe ante las instituiciones gubernamentales o no gubernamentales, así como en la "sociedad civil".

La vida ciudadana, amplía este componente jurídico y legal, hacia las bases y fundamentos ético – morales y políticos, conformando una tríada con relativa interdependencia, ya que toda Ley o Constitución, desde su surgimiento en la historia de la humanidad, ha servido como "Derecho" expresado en "la voluntad de la clase dominante erigida en Ley", para refrendar en el sistema social el poder político de la clase dominante, la que gobierna como expresión a su vez del poder económico, al ser dueños de los medios de producción de la sociedad dada, por lo cual las costumbres, tradiciones, normas, valores e ideales morales como elementos orientadores y reguladores del comportamiento humano en las relaciones interpersonales, son un argumento o justificación del sistema económico, político y jurídico sobre el cual se levantan, los que responden a la clase

dominante, con un predominio ideológico que marca, la vida de los grupos o clases sociales de la época y sus contradicciones.

Este análisis nos lleva a comprender que la sociedad como sistema orgánico se estructura a partir de su sistema económico, del que se deriva la estructura socio – clasista y muy vinculado a ello el código moral de la sociedad, las normas, costumbres, tradiciones, valores morales, que regulan y caracterizan la cualidad de las relaciones humanas, las que pueden ser de individualismo, egoísmo, chovinismo o de solidaridad, altruismo, colaboración y ayuda mutua, las que a su vez son sustento ideológico de la organización política y jurídica de la sociedad, según los intereses de la clase dominante, que tienen un predominio ideológico y en su conjunto actúan como elementos reguladores del comportamiento en la sociedad.

2. Componentes de la Educación ciudadana

La Educación para la vida ciudadana en el Sistema Nacional de Educación en la sociedad cubana, se dirige hacia la educación moral como elemento base de la regulación del comportamiento del niño desde las tempranas edades, que contribuye al proceso de autoidentificación de su identidad personal en la formación de la autoimagen y autoestima de su personalidad, en su sensibilidad, afectos, y sentimientos de amor filial y del entorno con el que se familiariza y va haciendo suyo, estrechamente vinculados a los elementos de la identidad nacional, patriótica y cultural como cubano.

Este complejo proceso formativo se asocia también a los contenidos del civismo en el plano del conocimiento de Cuba no solo como un lazo natural, sino como la patria y el sentido del patriotismo, como el amor, apego y defensa de la misma, dado el conocimiento de sus características geofísicas, naturales, costumbristas, la Historia patria, así como del sistema político y su forma de gobierno, unido al sistema jurídico expresado en la Constitución y las leyes que refrendan el sistema, y que lo reconoce legalmente como ciudadano cubano, respondiendo

como tal a los deberes y derechos consignados en la legalidad de carácter socialista, desde el conocimiento y cumplimiento del reglamento escolar.

Por tal razón, la moral, el derecho y la política, son tres componentes que se conjugan para la regulación del comportamiento de la persona en la vida ciudadana de la sociedad y país que se trate, aunque cada uno de ellos con sus particularidades según su función en la sociedad, al respecto debe precisarse que:

La moral existe en la vida de las personas como conciencia, relaciones y comportamiento autorregulado por los principios, normas, costumbres, tradiciones y valores morales, donde la autoconciencia como elemento interno, subjetivo de la persona y la fuerza de la opinión pública, como elemento externo, actúan como reguladores morales por excelencia, la violación de una norma moral o valores en el comportamiento incorrecto, puede ser sancionado críticamente por la autoconciencia cuando se reconoce el error y el perjuicio provocado y/o por la valoración de las personas que le rodean de forma crítica y/o de rechazo. Si la gravedad moral del hecho transgrede las leyes, adquiere una connotación legal y puede ser juzgado en lo penal.

La política, por medio del sistema de la organización social y de gobierno, regula ideológicamente el comportamiento de las clases y grupos humanos de la sociedad, sus relaciones y posibilidades de participación en la toma de decisiones y poder político, para lo cual tiene sus vías y espacios ciudadanos y políticos en las diferentes organizaciones estudiantiles, civiles y gubernamentales de la sociedad socialista en Cuba.

La democracia del sistema político socialista cubano potencia el empoderamiento en la participación política de los ciudadano desde las organizaciones estudiantiles como la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media FEEM o la Federación de Estudiantes Universitarios, así como en las organizaciones de masa de la cuadra, los Comité de Defensa de la Revolución (CDR),

la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), entre muchas otras formas y espacios de participación política.

El Derecho regula la conducta por medio de las leyes a las personas como ciudadano, las que son de obligatorio cumplimiento, y su violación puede llevar a sanciones y condenas penales, de ahí la importancia del conocimiento de la constitución y del sistema de leyes que orientan el comportamiento del ciudadano en la legalidad que se establece en el país, en tal sentido estas leyes deben ser asumidas moralmente de forma consciente y no solo impuestas, teniendo en cuenta la justeza y el significado político que las mismas tienen, ya que nuestra constitución y legalidad preservan y defienden el carácter socialista de la Revolución Cubana, por lo que actuar ignorándolas, o violándolas premeditadamente constituye un acto de irrespeto, de ilegalidad que atenta contra los intereses del pueblo y/o del estado cubano.

Estas formas de la regulación a la luz del conocimiento y práctica cotidiana de sus normas, reglamentaciones y valores conforman una conciencia ciudadana que la persona manifiesta en su comportamiento a partir de asumir los deberes morales ante las obligaciones que contrae como responsabilidades en el desarrollo de su vida en todas sus relaciones humanas que establece, en la actividad en la que se involucra y en el desenvolvimiento de su trayectoria de vida.

Lo antes expuesto se manifiesta en la convivencia entre las personas más cercanas y con el medio ambiente, en la actitud ante las tareas y roles que como tal asume, ya sea como familia, vecino, estudiante, trabajador, religioso, artista, miembro de organizaciones o asociaciones, en la defensa, entre otras de la multifacética actividad humana, cuya medida de ello siempre se expresa en la educación moral que manifiesta en sus actos, buenos o malos, correcto o incorrecto, justo o injusto, honesto o deshonesto, entre otras valoraciones, como por lo general se califica o evalúa el comportamiento ante todas las esferas en las que nos desenvolvemos en las relaciones o convivencia social.

3. La profesionalidad pedagógica del docente en la educación para la vida ciudadana de los educandos

Estos fundamentos de la Educación para la vida ciudadana en Cuba tienen muy presente la continuidad que en el pensamiento revolucionario cubano han tenido la ética, la moral y los valores en el ámbito de la educación y la pedagogía, desde las posiciones de identidad nacional, patriótica y cultural, sustentado en los ideales de independencia y soberanía, justicia social, unidad nacional, dignidad y solidaridad humana, así como su concreción en la ética y profesionalidad pedagógica del educador, dada las exigencias sociales de su función social, lo cual se expresa en el Deber Ser de la profesión con un carácter ideológico, tomándose los principios de la moral de la sociedad socialista cubana, como elementos aglutinadores del código (principios, normas, valores, representaciones del bien y el mal en el trabajo pedagógico), asociándolos a los aportes del pensamiento de José Martí y en su continuidad histórica de Fidel Castro, como orientadores de la significación e importancia del papel de la personalidad del educador en su trabajo y en la sociedad.

En este empeño son indispensables los textos del Ideario Pedagógico de José Martí y de los discursos de Fidel Castro, en particular el del 7 de julio de 1981 en la graduación del IX Contingente de profesores Manuel Ascunce Doménech y de los pronunciados a partir del 2000 en el contexto de la Batalla de Ideas y de la 3ra Revolución Educacional, con las transformaciones llevadas a cabo en la Universalización de la Educación Superior, en la Educación General, con la introducción masiva de las nuevas tecnologías para la educación integral, antecedentes del actual Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, a la luz de los cambios en el modelo socioeconómico posterior a los VI y VII Congresos del Partido Comunista de la República de Cuba (PCC) y de la Nueva Constitución de la República de Cuba.

En tal sentido, se reconoce que el sistema moral de la sociedad socialista de la Revolución cubana es la fuente de la

moral profesional de los maestros cubanos y del Código de ética de la profesión. En Cuba la Ética en general y la Ética Profesional en particular, tiene sus raíces en los aportes del pensamiento ético de la liberación nacional del S. XIX Chávez, A. (1984), cuyos fundamentos filosóficos, éticos, políticos jurídicos y educativos, sintetizan las ideas más progresistas del pensamiento social universal a la luz de las condiciones y perspectivas de la realidad cubana en el contexto del proceso de forja de la identidad nacional, patriótica y cultural, representado entre otros ilustres pensadores y próceres independentistas cubanos por Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Carlos M. de Céspedes (1819-1874), Rafael M. Mendive (1821-1826), Antonio Maceo (1845-1896), Enrique J. Varona (1849-1933) y su máximo exponente José Martí (1853-1895).

En el enriquecimiento, fortalecimiento y consolidación de esta ideología revolucionaria martiana y marxista – leninista, son decisivos los aportes del Che Guevara (1928-1967) y de Fidel Castro al pensamiento ético cubano, desde la concepción y la práctica de la construcción de una nueva moral, la socialista, con la perspectiva histórica y cultural de la realidad de los pueblos latinoamericanos y del tercer mundo, desde posiciones antiimperialistas, solidaria e internacionalista, los que constituyen principios morales distintivos de la Ética de la Revolución y son los fundamentos que nutren la obra revolucionaria de la educación y de la Pedagogía cubana.

La importancia de la moral en el trabajo pedagógico radica en que la misma está presente en la amplia red de interacción social como parte del sistema de influencias sociales y hacia el interior de la institución educacional, ya sea como parte de la moralidad de las propias personas que intervienen en este proceso (maestros, educandos, familia, directivos, personal de apoyo, etc), así como de los contenidos de la enseñanza y de los objetivos formativos, donde la educación moral y en valores se ubica en el centro de la educación integral. El maestro debe tener una concepción ético moral de su profesión, que abarca dos aristas importantes la primera, en cuanto a la normatividad de su

conducta, de cuál debe ser su comportamiento e imagen como profesional de la educación, la segunda unida a lo anterior, radica en su preparación pedagógica de cómo contribuir a la educación integral en sus estudiantes en cuyo centro está la formación ético moral ciudadana y de los valores humanos.

4. Una Educación ciudadana integradora

La educación para la vida ciudadana, se comprende como un proceso formativo, que en su sentido ideológico integra los conocimientos en su vinculación con la sensibilidad humana, los sentimientos y emociones, como expresión de los intereses (personales y/o compartidos), en las necesidades, los anhelos, aspiraciones, valores y el sentido de la vida personal que orientan, regulan y valoran la elección moral de los comportamientos de los educandos en la convivencia, ante cada circunstancia, conflicto o dilema moral que se les presentan en el día a día en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven, en las vivencias de la práctica de la participación, con conocimiento de causa de los procesos en los que participa, de la democracia socialista, del empoderamiento político y de los deberes y derechos legales que le asisten como ciudadano.

En ello está la idea pedagógica de José Martí de la correlación que se necesita entre instrucción y educación, ya que no siempre el grado de instrucción alcanzado se expresa en la educación de los modales, formas de relacionarse, comportarse, expresarse, entre otras, a su vez es muy importante que toda actividad diseñada con la participación de los estudiantes en cada grado o institución educativa deje una huella positiva y sentida que logre su aproximación al ejemplo trasmitido en cualesquiera de las vías o formas que se emplean para la influencia educativa.

La educación como sistema en la triada de la institución educativa y las organizaciones estudiantiles, la familia, la comunidad y sus factores organizacionales, entre ellos los órganos de gobierno y políticos, con el apoyo de los medios de la

información y la comunicación deben de forma coordinada potenciar los espacios de la participación.

Cabe señalar que la educación para la vida ciudadana a partir de estos componentes no se reduce a los mismos, estos articulan e integran todas las direcciones educativas que la época en que vivimos enriquece permanentemente con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y sus impactos, ampliando el diapasón de la necesidad de que los jóvenes lleguen con la alegría, vitalidad, aspiraciones y sueños que caracteriza esa etapa de la vida con la profundidad en su educación que también requieren los tiempos para estar preparados para la vida.

El estudio de estos conceptos en sus relaciones son elementos esenciales de una concepción de la educación ciudadana que se renueva de una forma integradora como parte del 3er Perfeccionamiento del sistema Nacional de Educación cubano. Para tales efectos esta concepción sustenta la idea de una Disciplina, entendida como sistema desde las ideas pedagógicas y didácticas propedéutica de la gradualidad y continuidad en los currículos de la escuela cubana, lo que se concretada también en la elaboración de una Disciplina de Formación ciudadana para las carreras pedagógicas de Marxismo – Leninismo e Historia y de Educación infantil.

Es importante destacar la existencia necesaria de una correspondencia entre los procesos de la formación de los maestros y profesores de los niveles educativos de la Primaria, la Secundaria Básica y el Pre universitario, donde se ubican las asignaturas de la nueva Disciplina, tales como: Educación ciudadana (5to y 6to grados), Educación moral y ciudadana en la Secundaria Básica (7mo, 8vo, 9no), en el Pre universitario Defensa civil y Cultura política en (10mo) y Cultura política en (11no).

Estos elementos han servido de referentes directos para introducir la Disciplina de Formación ciudadana en las carreras pedagógicas en la formación docente, así como elaborar variables e instrumentos para estudios diagnósticos sobre aspectos específicos de este complejo proceso formativo en estudiantes y profesores. La elaboración del programa de la Disciplina en la

carrera de Marxismo Leninismo e Historia, tiene los objetivos siguientes: Objetivos generales:

a. Argumentar las premisas históricas del surgimiento de la instrucción de la Educación ciudadana en el mundo y en Cuba, así como las principales particularidades de su manifestación y tendencias actuales;

b. Valorar las relaciones esenciales entre los conceptos claves y los valores de la Educación para la vida ciudadana en la escuela cubana;

c. Fundamentar los contenidos esenciales de la contribución a la formación de la Cultura política como parte de la conciencia revolucionaria de los jóvenes cubanos;

d. Elaborar un plan de acciones educativas en el que aplique los contenidos del programa de Educación para la vida ciudadana para la escuela Secundaria Básica o el Pre universitario.

Indiscutiblemente el logro de estos propósitos representa un reto en la preparación del docente formador de formadores, que tiene la alta responsabilidad de que sus estudiantes no solo se apropien del contenido de la Disciplina en articulación con las restantes del currículo, sino que a su vez desde un enfoque profesional, los estudiantes sean portadores en su propia persona de los valores y cualidades que se identifican con el ciudadano de la patria socialista cubana, ya que a su vez, estos valores y cualidades son las herramientas y recursos humanos por excelencia para su práctica educativa.

Este programa ya fue impartido en el presente curso escolar, en el 2do año de la carrera, con lo cual se valida y retroalimenta, así como se realizó un post grado para la preparación de los docentes en esta área del currículo de la escuela y de la carrera pedagógica.

En la validadión de la introducción de la Disciplina durante los cursos 2017-18-19, resulta de gran interés e importancia la valoración de los resultados de la aplicación del programa de Disciplina Formación ciudadana (FC) en la carrera de ML e Historia, la cual tiene el encargo social de formar a los profesores de la Secundaria Básica de la capital para el área de la

Historia y la nueva Disciplina de "Educación para la vida ciudadana" (EPVC) de la escuela cubana, ya que ambas disciplinas tanto la que corresponde al currículo de la formación docente, como la de la escuela, se introducen en el perfeccionamiento del sistema educativo cubano y de la Educación superior, por ello la necesidad de su articulación dialéctica, teniendo en cuenta que la nueva disciplina EPVC se encuentra en experimento en la muestra nacional de centros seleccionados en el país y la FC ya se ha impartido en dos cursos consecutivos durante tres cursos 2017, 18 y 19. Aunque la validación se entiende como un proceso de investigación – acción y como Trabajo científico – metodológico, tiene una connotación científica como parte de las acciones – tareas de investigación del proyecto asociado "educación para la vida ciudadana en la formación docente y en la escuela cubana, desde los aportes del pensamiento educativo de Martí y Fidel", que dirige la autora y profesora principal de la disciplina que se valida, por lo cual es parte de la concepción global de esta dirección formativa expresada en la educación integral de la personalidad.

Em estos momentos el proyecto ha avanzado hacia la elaboración de la concepción de la EPVC en la formación docente, para lo cual se ha elaborado una definición y se han determinado dos dimensiones con sus indicadores, para poder dar un seguimiento a la salida que tiene este contenido de la formación de los estudiantes en las carreras pedagógicas, tomando en cuenta también en dicho seguimiento la estrategia curricular de ética, que está en la base de este complejo proceso de formación profesional.

En la valoración de los objetivos de disciplina y asignatura, puede decirse que en general el sistema de objetivos tributan al cumplimiento de los objetivos del año, focalizando el enfoque profesional en la formación de los estudiantes del 2do año, ya que la novedad de la Disciplina en el Plan de Estudio E, sin antecedente en la carrera y el hecho de estar en pleno desarrollo la fase experimental del perfeccionamiento del sistema educativo cubano, hacen que se eleve el interés de docentes y estudiantes

por la preparación en estos contenidos con una gran actualidad. En resumen, puede decirse que en el primer curso predominó un logro medio de los objetivos, entre ellos los de tratamiento teórico conceptual de los contenidos, en el segundo curso predominó el logro alto de los objetivos y disminuyó el comportamiento medio. Sin embargo, en los resultados de la evaluación en el primer grupo hubo un mayor rendimiento en el cumplimiento de las tareas evaluativas, en el segundo grupo este aspecto disminuyó hacia el final de ahí que el primer curso haya tenido mejores resultados en lo cualitativo que el segundo.

A la luz de los resultados valorados, consideramos que el programa puede ser mejorado, para que el nivel de motivación de los estudiantes pueda mantenerse en crecimiento y no manifestar altas y bajas. Deben ajustarse los contenidos que posibiliten un mejor equilibrio entre las actividades teóricas y las actividades vinculadas con la familiarización de los programas y materiales de la escuela. Debe tenerse en cuenta que los nuevos programas, Orientaciones Metodológicas (OM) y el Libro de Texto (LT), solo existen en digital en el caso de los programas que se han elaborado, no se pudo trabajar con las OM, ni con los LT porque están en proceso de elaboración, accedimos a los programas de SB y de Pre universitario, los que fueron trabajados en seminarios.

Una característica de la disciplina es que la misma aborda los contenidos contextualizados a la luz de los acontecimientos nacionales e internacionales, como en el segundo curso que se inició por un análisis del proceso de la constituyente en Cuba y un estudio comparado entre la Constitución que estaba vigente y el nuevo proyecto que esos momentos estaba siendo sometido a consulta popular.

Es importante destacar que la concepción sobre la formación ciudadana en las carreras pedagógicas, no obedece solo a asignaturas puntuales que están presentes en el currículo de la formación de profesores de Ciencias sociales para la Escuela primaria, Secundaria Básica y el Pre universitario, sino que de lo que se trata es que todo maestro o profesor contribuya a la

educación ciudadana de sus educandos, por tal razón se introduce en la formación docente una estrategia curricular que debe ser atendida por todos los docentes de todas las carreras, quienes la aplican en correspondencia con las potencialidades de sus asignaturas y de las estrategias educativas de sus colectivos pedagógicos de la disciplina y los colectivos de año de la carrera y Facultad que se trate.

A continuación, se presenta la estrategia curricular elaborada.

5. Estrategia curricular de formación ciudadana en las carreras pedagógicas

> Al revés de lo que pasa en el mundo palpable, en este mundo incorpóreo, oro es lo que no se compra ni se vende. Hay pocas gentes que tienen pura la nueva clase de moneda: a eso he venido: a descubrir el oro nuevo. (Martí, s.d. *apud* Chacón, 2013, p. 27).

> [...] los valores éticos son esenciales, sin valores éticos no hay valores revolucionarios. Yo he pensado mucho en el papel de la ética. ¿Cuál es la ética de un revolucionario? Todo pensamiento de un revolucionario comienza por un poco de ética, por un poco de valores que le inculcaron los padres, le inculcaron los maestros, él no nació con esas ideas; igual que no nació hablando, alguien lo enseñó a hablar. La influencia de la familia es también muy grande (Castro, s.d, *apud* Chacón, 2013, p. 27).

5.1. Antecedentes

La Cátedra de Ética Aplicada a la Educación Moral, en Valores y Ciudadana (1997) (CEMVAC), de la UCPEJV, a partir de los resultados obtenidos en el proyecto asociado sobre "Educación para la vida ciudadana en la formación docente y la escuela, desde los aportes de Martí y Fidel" 2018-2020, focaliza como núcleo central de sus actividades y propósito esencial:

> Contribuir a la formación ético – moral, en valores, humanista y ciudadana de los estudiantes que estudian

> las carreras pedagógicas, como contenido de la profesionalidad que debe caracterizar el ejercicio de esta hermosa profesión, en el desempeño y los modos de actuación de todo maestro, profesor o docente, para cumplir con el encargo social de educar a las nuevas generaciones de cubanos y cubanas en la escuela teniendo en cuenta los aportes de Martí y Fidel.

Hoy el Sistema Nacional de Educación cubano vive momentos de cambios trascendentales, marcado por un proceso integral de reordenamiento económico e institucional en el país a la luz de la actualización del modelo económico definido desde el VI Congreso del PCC (2011), así como por el 3er Perfeccionamiento que conduzca a un Modelo Educativo que propicie un salto cualitativo en la formación de los niños, jóvenes y adultos en todos los subsistemas y centros educacionales, a partir del tipo de escuela y de maestro que se necesita en estos tiempos.

La familia y la sociedad cubana actual no solo esperan una respuesta ante el encargo que demandan en la calidad de este servicio, sino a su vez requiere ser partícipe del logro de tan caro objetivo educativo, exigiendo que la educación cubra las expectativas y niveles de insatisfacciones que aún existen, cumpliendo con la formación de: un estudiante con educación y un educador como ciudadano con profesionalidad pedagógica.

Esta estrategia curricular de formación ciudadana, tiene como antecedentes y sustento la estrategia curricular de ética, ya que la formación profesional del educador tiene un contenido ético, axiológico y humanista como cualidad esencial que distingue esta profesión, que está en el apego a la ética, la moral y los valores como atributos de los seres humanos y de su educabilidad, expresados en sus modos de actuación como herramientas principales de las influencias educativas que ejerce con su personalidad y trabajo entre sus estudiantes, colegas, la familia y la sociedad en la que convive.

En tal sentido, la ética, la moral y los valores están en el núcleo del proceso de la formación integral de la personalidad y

la profesión, son elementos aglutinadores por el carácter orientador, valorativo, normativo y por ende regulador del comportamiento ciudadano y de la función social.

5.2. La formación ciudadana: definición y contenidos esenciales

La concepción pedagógica de la Formación ciudadana (Chacón, 2019, p. 100) integra la idea martiana de que educar es preparar al hombre para la vida, como un proceso en cuyo contenido se articulan los componentes ético – morales, políticos y jurídicos, que integran conocimientos, sentimientos, habilidades y valores que orientan, valoran y regulan los comportamientos ciudadanos de la convivencia y la participación democrática en la construcción del socialismo cubano, expresados de forma particular en las cualidades, sensibilidad humana y modos de actuación de la profesionalidad pedagógica de los educadores como instrumentos esenciales de su labor educativa.

Su fundamento epistemológico, se sustenta en lo más avanzado del pensamiento revolucionario, antimperialista y marxista cubano, latinoamericano y universal, expresado en su continuidad histórica en Martí y Fidel y su articulación con las ideas de Marx, Engels y Lenin; contenidos que nutren el enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación.

Estas ideas se transforman en instrumentos metodológicos para el análisis crítico – valorativo en la comprensión de la dinámica y las contradicciones de la realidad social en la dialéctica de lo nacional, lo regional y global a nivel mundial, la cultura general de la época y la información actualizada, como una guía para la acción y la orientación autorregulada hacia un comportamiento ciudadano en la práctica transformadora, en el estudio y el trabajo honrado, creador y el mejoramiento humano; así como para la participación ciudadana en los procesos del perfeccionamiento continuo de la sociedad socialista cubana para una vida digna, próspera y sostenible, que exprese los principios y valores morales humanistas de la ideología de la Revolución como ciudadanos decentes y de bien.

Como referentes a tener en cuenta de esta concepción para la formación pedagógica, está el perfeccionamiento del Sistema Educativo Nacional y de la Educación Superior, en los que se han introducido y publicado en varios libros algunos resultados del proyecto de "Educación para la vida ciudadana en la formación docente y la escuela cubana, desde los aportes de Martí y Fidel" (2018-2020) de la Cátedra de Ética aplicada a la educación de la UCPEJV tales como: la elaboración conjunta con el ICCP de la Concepción de educación en valores para la escuela, que orientó a todos los colectivos de autores en la elaboración de los materiales pedagógicos y didácticos de todas las asignaturas; la elaboración de la concepción de la nueva disciplina de "Educación para la vida ciudadana" de la escuela, que articula en un sistema las nuevas asignaturas de "Educación ciudadana" de 5to y 6to grados de la Escuela primaria, la "Educación moral y ciudadana" de los tres grados de la Secundaria Básica, en el Pre universitario la "Cultura política e Ideología de la Revolución cubana" de 10mo, la "Construcción del socialismo cubano" de 11mo, así como "Defensa civil" de 10mo.

A tenor con estos cambios se elabora una concepción de la Formación ciudadana para las carreras pedagógicas y en correspondencia con ello, un sistema de programas que se introducen en el currículo del Plan de Estudio E, entre ellos: la nueva Disciplina "Formación ciudadana" de la carrera de ML e H para el curso diurno y para el curso para trabajadores; la remodelación del programa de "Didáctica de la Educación ciudadana" de la carrera de Educación primaria de la Facultad de Educación infantil, el programa de "Educación moral y ciudadana", para la nueva carrera de ciclo corto de Formación de profesores de Secundaria Básica; así como el curso de post grado sobre "Teoría y práctica de la educación en valores y ciudadana" para la preparación de docentes impartido en el Departamento de Historia y Marxismo Leninismo.

Sin embargo, en la concepción se asume que la preparación de los estudiantes de las carreras pedagógicas no solo está asociada con aquellas que en su perfil del egresado

forma a los profesores que trabajarán directamente en las asignaturas de la disciplina de EPVC de la escuela, sino que los egresados de todas las carreras deben contribuir a educar la ciudadanía en los educandos.

Por ello la estrategia curricular pone en manos de los docentes los aspectos esenciales que le permitan comprender la naturaleza de los contenidos de la formación ciudadana cuando se trata de preparar a un profesor para que contribuya desde su asignatura y actividad educativa con este fin, es decir, con un enfoque profesional, donde el futuro profesor sea un buen ciudadano y a la vez contribuya a educar la ciudadanía en sus educandos.

5.3. Dimensiones del trabajo de la estrategia: curricular, investigativa y extensionista

5.3.1. Dimensión estratégica curricular

5.3.1.1. Proceso de formación inicial

Diagnóstico y seguimiento de los comportamientos ante los deberes del proceso formativo para dar atención individual y grupal por los docentes y colectivo de año.

En este sentido se toman en cuenta dos dimensiones para la exploración diagnóstica: 1. La de los saberes sobre los componentes esenciales de la educación ciudadana; 2. La valorativa – vivencial de los estudiantes sobre su proceso formativo en los procesos sustantivos de la universidad.

Se sugieren como indicadores a explorar, entre otros, que puede precisar el docente o colectivo de año:

Dimensión 1. Los saberes sobre los componentes esenciales de la educación ciudadana.

Indicadores

a. Identificación de los símbolos y atributos patrios sobre el uso de la bandera y el escudo;

b. La Organización Política de la sociedad cubana, sus características estructurales y funcionales;

c. Información y actualización de acontecimientos nacionales e internacionales;

d. Ejemplos de la democracia en la sociedad socialista cubana;

e. Los derechos y deberes de los ciudadanos cubanos, de las niñas y los niños en la sociedad socialista cubana, entre otros;

f. Sobre la nueva Constitución;

g. Sobre las leyes que se derivan.

Dimensión 2. La valorativa – vivencial de los estudiantes sobre su proceso formativo.

Indicadores

a. El deber ser de los valores en el comportamiento del ciudadano cubano y como educador;

b. La ética y moral del profesional de la educación;

c. Criterio de valores más afectados en el comportamiento ciudadano en la sociedad cubana;

d. Las vías que más han influido en su educación ciudadana (ej. la escuela, la TV, el estudio de la Historia patria, la familia, el cine, los abuelos, la Educación cívica de la escuela, las actividades estudiantiles, las organizaciones de masas o estudiantiles, la carrera, la prensa, el paquete, la información de internet, las redes sociales, otros);

e. La preparación en la universidad para contribuir a la educación ciudadana como educador en la escuela (cuáles disciplinas de la carrera, la actividad investigativa, la práctica laboral, el colectivo de año, la FEU, actividades extensionistas...);

f. Qué ejemplos de su comportamiento cotidiano manifiestan su formación ciudadana;

g. Ejemplo de su ejercicio de la democracia en Cuba.

5.3.1.2. Componente académico: determinación de la vinculación del contenido de las disciplinas con:

a. Los valores morales, políticos y jurídicos de la ideología de la Revolución socialista cubana;

b. Desde los contenidos de las asignaturas en las clases las potencialidades de las ciencias como parte de la cultura humanista y medioambientalista, con enfoque interdisciplinar, CTS, aplicación de los recursos de las TIC, teniendo a los valores como categoría puente o nodal en el sistema de conocimientos;

c. En el estudio e indagaciones de la historia de las ciencias de la asignatura o especialidad, el servicio que presta al desarrollo de la humanidad, de la técnica y tecnología, entre otras aplicaciones en la actualidad;

d. Los valores humanistas de los científicos o personalidades relevantes, que se consideran modelos paradigmáticos en la historia de la ciencia de la asignatura en la carrera;

e. La contribución de los conocimientos de la asignatura o carrera a la cultura laboral (significación del trabajo, orientación profesional, vinculación con la técnica o tecnología, la producción o los servicios, las habilidades o competencias profesionales, modos de actuación que desarrolla), en este caso con la profesión pedagógica;

f. Contribución a la cultura medioambiental;

g. Contribución a la educación sexual, orientación de género, familiar, de la salud preventiva y responsable;

h. Contribución del contenido al conocimiento patrio y de la cultura universal;

i. Aplicación de las normas éticas y valores morales en la comunicación, formas de relacionarse, de la convivencia en la sociedad y en el trabajo en la escuela en la relación con los educandos, la familia, la comunidad y su colectivo pedagógico.

5.3.1.3. La práctica laboral pre profesional

Atención al desarrollo de las tareas asignadas para la práctica y tomar en cuenta las acciones educativas que debe aplicar según lo orientado en su interacción con los educandos desde la clase u otras actividades de la escuela en las que deba participar.

Estrategias educativas de año y Facultad

El proyecto educativo de grupo y año deben tomar en cuenta los aspectos de la formación pedagógica para la preparación de los estudiantes en la labor educativa en cuanto a los componentes moral, en valores y ciudadano

5.3.1.4. Formación para el empleo

Acompañamiento por el colectivo pedagógico de la institución educacional en la que se inserta en la aplicación de las buenas prácticas educativas en su desempeño y modos de actuación, dada las posibilidades del nuevo currículo flexible, descentralizado y contextualizado de la escuela.

5.3.1.5. Formación de postgrado

Ofertas de diferentes modalidades de superación en estos contenidos de la formación ético – moral, en valores y ciudadana en el contexto de la realidad social y escuela cubana, contenidos del postgrado, tesis de maestrías y de doctorado asociados a estas temáticas educativas.

5.3.2. Dimensión estratégica investigativa

Desde la planificación y concertación con los estudiantes de los temas de trabajos investigativos deben abordarse como parte de los referentes teóricos – metodológicos del objeto de la investigación, los aspectos asociados con contenidos ético – morales, de los valores, los modos de actuación profesionales con apego a la ética de la profesión, los métodos, medios y procedimientos del trabajo educativo, así como el vínculo con aspectos patrióticos, políticos y jurídicos, de las normativas institucionales, la Constitución y las Leyes.

5.3.3. Dimensión extensionista

a. Adentrarse en la relación escuela – familia – comunidad;

b. En la relación con los contextos comunitarios, familiarización con museos, tarjas, centros artísticos – culturales, deportivos, u otros para la labor educativa;

c. Ejercicio de la democracia en la participación de la FEU y actividades estudiantiles, conocimientos de estatutos, procesos eleccionarios, así como de la participación en los procesos políticos sociales;

d. Actividades de estudio de la Constitución de la República de Cuba, las características del gobierno en su estructura y funciones su relación con la escuela en el Municipio o localidad.

6. La estrategia curricular de formación ciudadana de profesores debe responder a Pedroso (2019, p. 101)

a. Impulsar el desarrollo integral y pleno de los seres humanos como personas de bien, decentes y honradas, con apego a la ética de la profesión, la moral y valores de la ideología de la Revolución que la sustentan;

b. Continuar consolidando las conquistas de la Revolución, incluyendo la defensa de la Patria y la tranquilidad ciudadana;

c. Promover y reafirmar la adopción de los valores, prácticas y actitudes que deben distinguir a nuestra sociedad, cuya visión de nación socialista para el 2030, se define como soberana, independiente, democrática, próspera y sostenible;

d. Conocer la Constitución y las leyes de su implementación práctica, para el comportamiento ciudadano y profesional sobre la base de los derechos y deberes;

e. Cultivar el conocimiento de nuestra historia, cultura e identidad, y al propio tiempo la capacidad para asumir una posición crítica y descolonizada ante los productos de la industria cultural hegemónica capitalista y rechazar los mensajes nocivos, pro imperialistas, anexionistas, consumistas, coloniales, racistas, discriminatorios, violentos, individualistas y degradantes que produce con frecuencia la industria cultural hegemónica;

f. Analizar de forma integral y participar desde su posición educativa en la solución de las principales dificultades que presenta la sociedad cubana en los âmbitos Político, ideológico, ético, moral, jurídico, institucional, social, económico, demográfico, cultural, tecnológico y ambiental;

g. Formación y fortalecimiento de valores éticos-morales y el fomento de niveles superiores de cultura política, jurídica, y económica, actualización e información de los acontecimientos nacionales y globales, como herramientas para contribuir a la educación ciudadana en la escuela;

h. El derecho a participar en la defensa de la patria y su independencia, como el más grande honor y deber supremo de todos los cubanos;

i. Entre los derechos, deberes y obligaciones de la ciudadanía, son relevantes cuidar la propiedad pública y social, la protección del medioambiente, acatar la disciplina del trabajo, respetar los derechos de los demás y observar el cumplimiento de las normas de convivencias establecidas;

j. Garantizar que el trabajo honrado constituya en sí mismo una necesidad y motivo de realización personal para cada ciudadano;

k. Favorecer a que los disímiles actores sociales desplieguen sus potencialidades, en aras de alcanzar niveles de participación que posibiliten alinear proyectos individuales y familiares con el proyecto social;

l. Favorecer a la protección ciudadana con la preparación para la Defensa civil y militar que realiza principalmente el Departamento de Preparación militar de la universidad, quienes deben asumir la preparación de los estudiantes de todas las carreras para trabajar estos aspectos en el sistema educativo.

Promover y reafirmar la adopción y formación de valores, prácticas y actitudes que distinguen a nuestra sociedad: la dignidad, honradez, modestia, honestidad, solidaridad, laboriosidad, altruismo, humanismo, justicia, responsabilidad, desinterés, disciplina, heroísmo, audacia, unidad, patriotismo, antimperialismo, e internacionalismo, creando las condiciones

para que sean reproducidos de manera natural y consciente por la propia dinámica social y se consolide su asimilación a escala social de valores colectivos;

n. Contribuir a una actitud cívica, de cumplimiento y respeto dentro del marco de la legalidad, buscando que no se infrinja lo dispuesto en la Constitución de la República y las leyes, a partir de su estudio y conocimiento.

7. Acciones a desarrollar por todas las carreras

a. Realización del diagnóstico y seguimiento sobre la formación ciudadana de los estudiantes según las dos dimensiones identificadas para determinar las estrategias formativas de cada docente, año, carrera, disciplina y Facultad;

b. Elaboración, ejecución y autocontrol de las acciones formativas a desarrollar con los estudiantes, en los procesos sustantivos de su formación;

c. Desarrollo de temas sobre cómo contribuir a la formación ciudadana en actividades metodológicas en las disciplinas y colectivos de años, para la preparación de los docentes y los estudiantes;

d. Realización de investigaciones de las estudiantes relacionadas con temáticas de la formación ciudadana vinculadas a los programas de las asignaturas que trabajarán en la escuela;

e. Realización de actividades como conferencias, intercambios, encuentros, sobre la nueva constitución y las leyes derivadas que la implementan;

f. Orientar y controlar a los estudiantes tareas de actividades a realizar durante las prácticas investigativas en las escuelas relacionadas con la Educación para la vida ciudadana desde sus asignaturas.

A MODO DE CONCLUSIONES

La Educación para la vida ciudadana en la escuela cubana, tiene en sus raíces el ideario pedagógico humanista,

revolucionario, de Martí y de Fidel acerca de la educación de las nuevas generaciones, la misma es expresión de la función socializadora del proceso formativo que se logra en la convivencia y participación de los educandos en sus contextos, donde la familia, la escuela y la comunidad, constituyen la triada en el que ellos interactúan con el sistema de influencias de nuestra sociedad socialista en pleno proceso de actualización del modelo socioeconómico.

Estas influencias están mediatizadas también por el impacto de los medios tecnológicos de la información y las comunicaciones en las relaciones interpersonales, los que ejercen sus influencias en este proceso formativo, todo ello presupone los retos que padres, maestros y las instituciones educativas, afrontan para el logro de la finalidad de la educación ciudadana sobre la base de los conocimientos, los sentimientos, valores y comportamientos propios de la cultura, identidad e ideología de la Revolución cubana, sustentada por lo mejor del pensamiento revolucionario cubano.

La inclusión por vez primera en el Plan de Estudios E de la Disciplina de "Formación ciudadana" para la Licenciatura en Educación de Marxismo Leninismo e Historia, la cual forma parte del currículo de esta carrera y para la carrera de ciclo corto de formación de profesores de Secundaria Básica, constituye una respuesta a la necesidad de elevar la calidad de la educación integral de las nuevas generaciones de cubanas y cubanos en la continuidad histórica de la obra de la Revolución socialista cubana y del perfeccionamiento integral del Sistema Nacional de Educación.

Notas

1. Doutora

Referencias

CHACÓN, N. **Martí y Fidel en el código de ética del educador cubano**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2013.

CHACÓN, N. *et. al.* **Aproximación a una concepción sobre la Educación para la vida ciudadana en la formación docente y en la escuela cubana**. La Habana: Editorial Félix Varela, 2019.

MARTÍ, J. **Obras completas**. Tomo 8. La Habana: Editorial C. Sociales, 1975.

REPÚBLICA DE CUBA. Constitución de la República de Cuba, 1992. La Habana: Edición Consejo de Estado de la República de Cuba, 1992.

Sugerencia de lecturas

CASTRO, F. **Fragmentos de los discursos publicados desde 1959-2006 en ética y valores humanos**. La Habana: Multimedia CESOFTE, Universidad de C. Pedagógicas "Enrique J. Varona", 2006.

CHACÓN, N. *et. al.* **Educación en valores**. Retos y experiencias. La Habana: Editorial Acuario. 2015.

CHACÓN, N. **Educación ética y en valores**. Para una cultura de convivencia y paz, desde una perspectiva cubana. Bogotá: REDIPE, 2017.

CHACÓN, N. **Formación de valores morales**. La Habana: PROMED, Editorial academia La Habana, 1999.

CHACÓN, N. **Moralidad histórica, valores y juventud**. La Habana: Editorial Acuario, 2000.

SIERRA, J. **Selección de Lecturas para Maestros Educación Cívica**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2010.

6
RETOS EN LA TRANSPOSICIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO A LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL NIVEL MEDIO EN SANTIAGO DE CUBA

Osmany Justis Katt(1)
Universidad de Oriente
osmanyjustiskatt@yahoo.com

Diosmara Olivara Delgado (2)
Escuela Pedagógica Pepito Tey

Yaritza Creach Martínez (3)
Ministerio de Educación de la República de Cuba
yaritza@mined.gob.cu

Introducción

¿Cómo las reformas educativas que se proyectan hasta el 2030 en Cuba se plantean el reto del tratamiento al género en la formación del profesional de la educación? Se toma como punto de partida esta pregunta directriz para orientar, de forma heurística, una reflexión en el contexto de las Escuela Pedagógica en Santiago de Cuba. Esta reflexión es fruto de una experiencia fundamentada en la investigación y constituye la intersección de dos temas doctorales en desarrollo que pretenden, por una parte, modelar la formación de la cultura pedagógica profesional para la toma de decisiones y, por otra, la manera en que en la formación de docentes de nivel medio se logra una cultura escolar de género.

En el marco del actual Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba el abordaje de la temática del género en las reformas educativas constituye un reto que

requiere de fundamentos y experiencias que contribuyan a generar un modo de hacer diferente en la formación de los futuros maestros del nivel medio superior en las Escuelas Pedagógicas.

En los fines de la educación en Cuba queda de forma explícita la intención de la formación integral del estudiantado y en ello, los ideales de equidad, participación, inclusión e igualdad de derechos de todos los seres humanos, por lo que se convierten en contenidos importantes que se incorporan al componente formativo de la educación para la sexualidad. En todo el diseño curricular y en la propia práctica diaria en Cuba el reconocimiento de la mujer es un logro político y social. Sin embargo, el reto que se identifica es cultural, pues en la vida cotidiana, en el plano de lo personal, lo familiar y de la cultura escolar se evidencian manifestaciones no pertinentes a los fines educativos que requieren de una revisión crítica.

El tratamiento a estas manifestaciones en el modelo actuante de la escuela cubana se ha realizado utilizando como referente el enfoque de género lo cual ha favorecido un nivel de reconocimiento y actuación en la labor educativa. No obstante, la supervivencia de comportamientos segregacionistas respecto al género en el currículo oculto dentro del escenario educativo sistematizado por Justis & Creach (2018) constituye un descriptor que justifica continuar profundizando en el plano pedagógico para alcanzar nuevos niveles de desempeño en los docentes y garantizar el perfeccionamiento de la labor educativa. Se constituye en el problema que aborda este artículo la insuficiente preparación de los docentes para realizar el tratamiento educativo al género, limita su desempeño en la labor educativa en las Escuelas Pedagógicas del nivel medio superior en Santiago de Cuba.

En trabajo de campo realizado se pudo constatar en el nivel empírico la existencia de:

1. Carencias en el uso de procedimientos educativos para el tratamiento a las representaciones de género presentes en la tradición educativa en los contextos de la familia y la escuela.

2. Insuficiencias en el diagnóstico de la cultura de género en estudiante y docentes.

3. Carencia de tareas en el diseño de la labor educativa que garanticen un modo de actuación consciente y pertinente respecto al género.

En correspondencia con el problema identificado y sus manifestaciones fácticas, el presente artículo tiene por objetivo ofrecer los elementos teóricos de transposición pedagógica que permitan redimensionar la conceptualización del enfoque de género en la labor educativa en las Escuelas Pedagógicas para derivar propuestas teóricas y metodológicas que perfeccionen su tratamiento en el contexto de Santiago de Cuba. El trabajo es parte de los resultados del proyecto de investigación y desarrollo: Profesionalización de los Docentes en Gestión de Aprendizaje en el Contexto Santiaguero (PRODOGESANTIAGO) que desde el año 2019 se ejecuta en esta provincia.

Poner de manifiesto cómo las representaciones de género, en contextos educativos específicos, actúan de matriz para la asignación de roles y tareas se constituye en una contribución a la práctica pedagógica reflexiva en el contexto en que se desarrolla la investigación. Favorecer la comprensión de estas representaciones enraizadas en el pensamiento pedagógico del magisterio santiaguero constituye un impulso para generar cambios en la cultura escolar y con ello profesionalizar a los docentes en género.

Un cambio de la perspectiva analítica de los docentes puede abrir posibilidades de una nueva práctica en la que no se reduzca el enfoque de género solo a reivindicar el lugar social de la mujer, aspecto recurrente en las investigaciones sociales. Se requiere abarcar la estructuración de su educación con una configuración transdisciplinar enfocada desde la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía que revele vías para promover una reflexión profunda que conduzca a un replanteamiento de aspectos no pertinentes a la realización del fin formativo de la educación en Cuba.

Estrategia metodológica

El artículo es parte de una investigación desarrollada entre septiembre 2016 y octubre 2019, se tomaron como muestra 73 profesores de la provincia Santiago de Cuba de una población de 378 profesores que trabajan en las Escuelas Pedagógicas del nivel medio superior en Santiago de Cuba. La selección de la muestra fue de manera intencionada al constituir las Escuelas Pedagógicas la institución del Sistema Nacional de Educación General que garantiza la formación de los docentes de nivel medio y crea las bases de la preparación para que luego accedan a la universidad en carreras pedagógicas. Estas instituciones en el modelo actuante y en el que se proyecta como parte del Perfeccionamiento poseen un carácter estratégico para el desarrollo de la Educación en Cuba pues en ellas se forman los docentes que ejecutan la política educacional en las escuelas, de ahí la importancia de asumirlas como escenario de la investigación.

La investigación realizada es de tipo cualitativo y emplea en el trabajo de campo las técnicas etnográficas de grupo de discusión, observación y entrevista semiestructuradas, elaboración de diario etnográfico y la historia de vida profesional para obtener información de ¿Cómo se representa el profesorado, en Santiago de Cuba, el tratamiento educativo al género? Para la elaboración del registro etnográfico e interpretación de la información se empleó, en relación dialéctica, el método de triangulación de información y el registro de caso único, bajo el criterio de que una forma de pensar que coincide en varios docentes tiene tanta importancia, como información fáctica, que una en la que no hay grandes niveles de coincidencia. Por ello, se registra en forma de descripción densa toda la información obtenida sin distinción y asumiendo criterios la saturación.

Como parte de la validación y coherencia de la descripción etnográfica se puso en manos de los profesores que fueron parte de la muestra los resultados alcanzados en la indagación sociocultural para que completaran la información o emitieran los

desacuerdos que consideran no se ajustan a las formas de pensar actuante en el modelo percibido. De esta manera de proceder en la investigación queda paralelo al resultado que en este trabajo se expone una etnografía de la cultura escolar que se están divulgando por diversos espacios en la comunidad científica (Justis, 2019).

Resultados y discusión

Constituyen referentes teóricos sistematizados en la investigación los estudios realizados en las ciencias sociales sobre el enfoque de género por autores como Valle (1989); Scott (1990); Portocarrero (1993); Lamas (1996) y Sabirats & Brullet (1998) que defienden la idea de ubicar a la mujer en los procesos de desarrollo social y visibilizarla como ser humano con derecho y participación en igualdad al hombre.

El enfoque de género, se define siguiendo criterios de (Álvarez; Castañeda, 2004) como una forma sistematizada de observar y analizar la realidad de las variables sexo y género a partir de las ciencias sociales, así como la valoración de sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado. En el enfoque de género se reconoce la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres expresado en opresión, injusticias, subordinación, discriminación hacia las mujeres respecto a los hombres o a la inversa.

Por otra parte, también se sistematiza por Rodríguez (2006), la categoría enfoque de género en una revisión bibliográfica y se sintetiza en que es una concepción feminista cuyo centro es la crítica a la concepción androcéntrica; es una visión científica crítica, explicativa y alternativa al género de su construcción, existencia y valoración asimétrica para hombres y mujeres, matriz que genera relaciones de subordinación, exclusión, desigualdad y opresión de género.

Estos criterios asumidos por Rodríguez (2006), reducen el enfoque de género solo a la cuestión de reivindicar el lugar social

de la mujer en la sociedad, aspecto recurrente en las investigaciones sociales. En criterio de esta investigación, la visión del enfoque de género debe abarcar las relaciones entre hombres y mujeres en la estructuración de todas sus relaciones sociales, culturales y económicas y el estudio de su génesis y desarrollo que también incluye su educación. Este último aspecto requiere de una perspectiva diferente en tanto ya no se estaría enfocando desde la sociología, la antropología o la psicología sino desde la pedagogía lo cual requiere un redimensionamiento conceptual y de sucesivas transformaciones hasta lograr su estructuración como un saber pedagógico.

En la obra de Álvarez (2014), se precisa el enfoque de género como una herramienta teórica metodológica para el análisis de los significados prácticos, símbolos, representaciones, instituciones y normas que la sociedad elabora para comprender ¿Cómo se realizan estas, entre hombres y mujeres en cada contexto social y cultural? Esta determinación es acertada pero general y queda al nivel de las ciencias sociales, por lo que denota la necesidad de contextualizarla a la labor educativa del grupo de docentes en las Escuelas Pedagógicas.

Se requiere de profundizar teóricamente en el enfoque de género como saber transpuesto a la pedagogía que, en su revisión histórica, se aplica, primero, por ideas femininas, luego por la crítica a enfoques políticos que sustentan la sujeción y opresión de la mujer, su discriminación histórica y, por último, los estudios realizados por mujeres y hombres interesados en explicar las inequidades de poder, la opresión y crear una perspectiva de relación armónica y de paridad entre los seres humanos.

El estudio de la literatura que en las escuelas se emplea para dar un enfoque de género a la educación se sobredimensiona la victimización de la mujer, que si bien es cierto que fue el impulso inicial que motiva el enfoque de género, su contenido evoluciona hasta abarcar relaciones asimétricas en ambas direcciones. En el plano pedagógico se erige la necesidad del tratamiento a estas relaciones de asimetría como un reto de la

educación en Santiago de Cuba para en el próximo lustro dar una respuesta práctica a los objetivos de la Agenda 2030 desde la formación en las Escuelas Pedagógicas.

Todo este recorrido histórico requiere ser atrapado en el diseño de los nuevos libros de textos de las disciplinas de las humanidades e intencionalmente estructurado en los nuevos planes y programas del diseño del currículo general e institucional que modela la formación integral del docente en las Escuelas Pedagógicas.

El análisis del concepto género, dentro del enfoque que se asume en esta investigación, se reconoce como construcción sociocultural que define lo masculino y lo femenino, situando una posición en las relaciones sociales alejada de segregaciones por sexo. Se apunta como resultado de la sistematización del enfoque de género, el sistema de relaciones establecido entre los seres humanos, que se construye en lo sociocultural-histórico como elemento esencial que requiere ser redimensionado en el que hacer de la labor educativa en las Escuelas Pedagógicas.

Los aportes de las ciencias sociales sobre el género se han retomado en el plano de la educación por Poveda (2005); Rodríguez, M. (2006); Rodríguez I. (2006); López & otros, (2007); Vega (2008); Portuondo (2010) y López J. (2017). Sin embargo, no han sido suficientes para ofrecer propuestas que permitan generar procedimientos en la forma de tratar el enfoque de género en la labor educativa y en paralelo, abordar problemas profesionales que se producen, generados por el carácter de la relación que se establecen entre el hombre y mujer en los diferentes contextos de formación. Estos vacíos en la revisión teórica de la educación justifican la necesidad de su transposición a la Pedagogía y su tratamiento en las Escuelas Pedagógicas.

Orientar la labor educativa para que satisfaga esta carencia epistémica manifestada en insuficiencias de la práctica pedagógica se convierte en matriz para generar alternativas de cambio por los educadores, concientización e interiorización a los problemas tanto educativos como profesionales pedagógicos, que en el trabajo formativo se generan como resultados de las

influencias de los contextos formativos asociados al género en que interactúan el estudiantado y el profesorado.

Esta visión constituida en saber sistematizado en las ciencias sociales requiere ser transformada para su conversión en saber a educar. Demanda, además, crear herramientas gnoseológicas de naturaleza pedagógica para comprender, direccionar y resignificar matrices generadoras de relaciones humanas universales, como el enfoque de género, en las cuales se estructura y enriquece la labor educativa del profesorado en función de la equidad y la justicia social.

Para dar una respuesta científica a los vacíos identificados y teniendo en cuenta que la categoría enfoque de género es de naturaleza sociológica y antropológica, se toma como fundamento los aportes sistematizados por Chevallard (1998) quien define la transposición didáctica como:

> un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (Chevallard, 1998, p. 16).

Esta definición inicial de transposición es redimensionada en otras áreas de la Pedagogía y sistematizada como una herramienta epistemológica por Licea (2006); Espinosa (2013); Justis (2013) y Lópes (2017) quienes sostienen que las relaciones interdisciplinarias se enriquecen con la utilización de la trasposición para destacar el contenido de lo que pasa de un objeto de una ciencia a otra. Con este fundamento se perfecciona la visión teórica del enfoque de género transpuesto a la pedagogía con la transferencia lógica que en el objeto de la enseñanza ocurre, al situar el enfoque de género como objeto de saber que se transpone como objeto a educar en la formación integral del estudiantado en la Escuela Pedagógica y que requiere ser estructurado en el contenido de la labor educativa del

profesorado como objeto de formación en una doble direccionalidad que abarca la acción educativa directa e incluye, además, la preparación para que a su vez pueda educar a otros en el proceso pedagógico que una vez graduado debe realizar en su aula con su estudiantado.

Como objeto del saber sociológico y antropológico, el enfoque de género da cuenta de la manera en que se investiga, valora y reconocen las relaciones entre géneros para la equidad, la inclusión, la participación y el reconocimiento social, político y cultural. Al ser constituido en objeto a educar en la formación de docentes demanda de su adecuación teórica a los intereses y particularidades de los fines de la educación, por tanto, se requiere establecer las premisas educativas con la cuales se estructuran el enfoque de género en parte del objeto de la formación.

La incorporación de fundamentos antropológicos del estudio sobre enfoque de género para transponerlo a la formación de docentes en las Escuelas Pedagógicas permite caracterizarlo como un asunto de transmisión y adquisición de cultura que se sustenta epistemológicamente en los aportes de Mead (1993); Lamas (1996); Lagarde (1998) y Vasallo (2012) que en su sistematización y desarrollo surgen dos direcciones potenciales de naturaleza pedagógicas, una de carácter social y otra relacionada con el pensamiento y la formación de la noción de persona como contexto de formación más singular en el contexto de la formación de docentes.

En las ciencias sociales, en especial la antropológica y la sociológica, aplicadas a la formación se establece en objeto de la transposición pedagógica el enfoque de género que como resultado de las sucesivas transformaciones se redimensiona en tratamiento educativo al género para dar cuenta de un giro en la connotación epistemológica que transita de la indagación, determinación y valoración de las relaciones entre los géneros (que prima en la Sociología y Antropología) a la creación de herramientas para el diagnóstico, el abordaje metodológico y el tratamiento educativo en el proceso de formación como

contenido de la labor educativa en el plano de las Ciencias Pedagógicas.

El redimensionamiento del enfoque de género en tratamiento educativo al género produce un proceso de resignificación que orienta, en la labor educativa, a la búsqueda de sentidos y significados que amplían el alcance de la determinación del contenido del proceso de formación. La resignificación que con la transposición se realiza condiciona, en el ámbito pedagógico, la adecuación de los aportes de las ciencias sociales para la comprensión de las relaciones de género y la determinación de su representación que orientan a su tratamiento educativo consciente y pertinente, por lo que en criterio de especialistas y de los propios autores da garantía de la condición de la vigilancia epistemológica del proceso de transposición.

Como parte de la vigilancia epistemológica los datos obtenidos y su tratamiento en la práctica educativa han sido divulgados a la comunidad científica y de docentes en diversos trabajos (López, 2017; Justis & Creach, 2018; Justis, 2019; Justis & Galán, 2019; Justis, 2020) de forma que los elementos transpuestos del enfoque de género y su tratamiento educativo mantiene y sistematiza los saberes propios de las ciencias sociales lo que permite una labor pedagógica personalizada.

Por tanto, no es el mero cambio de denominación, sino la justificación y concreción de nuevos contenidos de la labor educativa para el tratamiento educativo al género en las Escuelas Pedagógicas que se realizan en la determinación de:

1. Los fundamentos para la comprensión de las asimetrías entre hombres y mujeres;
2. La socialización de género;
3. La identidad subjetiva basada en el género;
4. Los símbolos culturales de los géneros;
5. La conformación de un marco de referencia para la educación en género.

Estos contenidos son el producto de una primera transformación en el proceso de transposición del enfoque de

género en objeto de la labor educativa que deviene en tratamiento educativo al género en los contextos formativos del estudiantado y el profesorado, conscientes que, la posición de los seres humanos, los roles, la forma en que satisfacen y expresan sus necesidades, limitaciones y posibilidades, varían en cada contexto. Ello requiere del desarrollo de sistemas de influencias en la educación, que favorezcan una cultura pedagógica que conlleve a la crítica, al rechazo ético, al diseño metodológico y que erradique las segregaciones de género, lo cual marca en la identificación de necesidades profesionales asociadas al tratamiento educativo al género, una segunda transformación sucesiva en el proceso de transposición.

En el accionar pedagógico consciente en la formación de la cultura pedagógica se debe tener precisión conceptual para derivar prácticas inclusivas y de participación. La antropología de la educación, en la sistematización realizada por García e Moyano (1994), considera la cultura como una forma particular de vida de un grupo humano, ligada a la apreciación y análisis de costumbres, estilos de vida, formas materiales y organización social y de la variedad particular.

Lo anterior llama la atención en la necesidad de reconocer el carácter multicultural manifiesto en el proceso educativo. Contextos aparentemente comunes y estables que generan diversos efectos a partir de que cada grupo e individuo tiene su visión y accede a varias culturas de las que hace una apropiación peculiar. Este criterio fundamenta la necesidad de que, en la investigación pedagógica, se revele cómo se transmite y adquieren los elementos que conforman parte de la cultura pedagógica en las condiciones de Cuba.

En los estudios realizados por Díez, Terrón e Anguita (2006) al abordar la cultura de género en las instituciones escolares en lo referido a las motivaciones y obstáculos para el acceso a la igualdad se identifican manifestaciones derivadas de una cultura patriarcal, excluyente, violenta que se trasmite en los diferentes contextos formativos. Lo anterior se sustenta también en autores como Mead (1935), Rubín (1997) Korín (2000), Ojeda

(2006), Lamas (2017), Vasallo, (2012) que reconocen en el género el elemento cultural e histórico, los atributos y asignaciones sobre lo biológico a mujeres y hombres.

Ello supone, en la teoría pedagógica, una estructuración específica en la formación de docentes en las Escuelas Pedagógicas enfocada en la equidad entre hombres y mujeres, extendida a los diferentes contexto formativos para desarrollar una cultura de género, que se constituya en matriz de costumbres y prácticas profesionales pertinentes a la intención pedagógica basados en que, lo que se aprende en la escuela no es sólo lo que se les dice en clases, sino lo que ven y viven en la familia y en su experiencia personal tanto escolar como con pares. Constituye una tercera transformación del proceso de transposición la concreción operatoria de retos que den respuestas a necesidades educativas y tareas profesionales para su satisfacción en la labor educativa.

La transposición de este enfoque permite identificar como retos culturales para que deben dar una respuesta a necesidades en el proceso de formación de docentes cuestiones como:

1. Necesidades específicas de hombres y mujeres;
2. Brechas culturales existente entre hombres y mujeres;
3. Posibilidades para dar tratamiento al género en la labor educativa;
4. Necesidad de coordinación de las instituciones sociales para la gestión y organización para el tratamiento educativo al género;

De la estructuración de los retos y necesidades en tratamiento educativo al género se derivan las siguientes tareas para el profesorado:

1. Reconocimiento de relaciones de género en la práctica educativa y la posibilidad de identificación de situaciones de dominación y exclusión por diferencia sexual o atribuciones socioculturales en los contextos formativos asociados al género.

2. Direccionalidad de las influencias del marco de referencia socio-cultural y de la diferencia entre los sexos en el diseño de la labor educativa.

3. Determinación de problemas profesionales asociados a constructos culturales que generan en el profesorado y el estudiantado modos de actuación tolerantes a la violencia, la invisibilidad y discriminación de género.

4. Apropiación de formas culturales, símbolos y representaciones asociadas a autorepresentaciones y autoconceptos entorno al género en el estudiantado y su familia.

Estas determinaciones son representadas en el siguiente gráfico para una mejor comprensión:

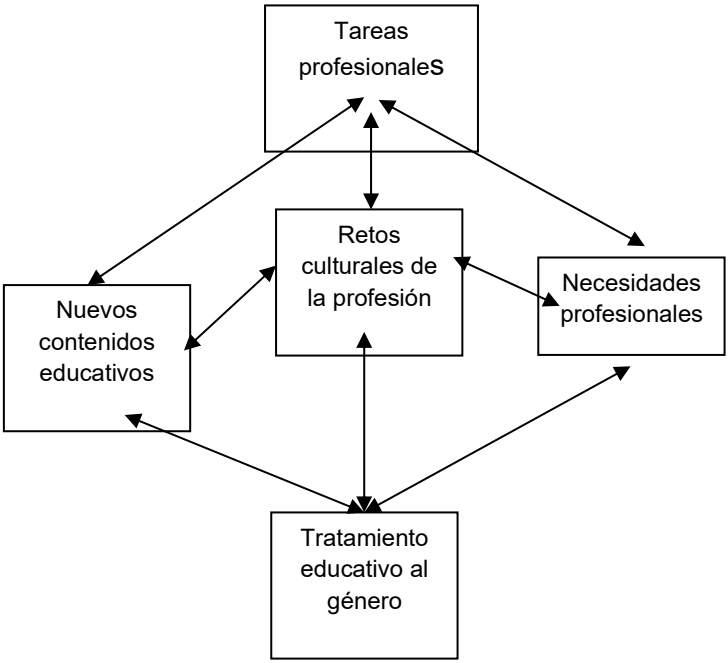


Gráfico 1. Representación de las transformaciones sucesivas de la transposición del enfoque de género

Las transformaciones sucesivas representadas sintetizan las determinaciones principales en el proceso de transposición del enfoque de género hasta su tratamiento educativo, tienen un valor metodológico-operatorio pues ilustran en el caso de esta investigación cuales serían los contenidos, los retos y las necesidades (en ellos se concreta lo metodológico) que, asociadas al género en el contextos de Santiago de Cuba, (en ellos se concreta lo operatorio) lo que no implica que necesariamente sean los que en otros contextos se determinen pues, se parte del principio de la contextualización de la cultura escolar en la toma de decisiones pedagógicas sistematizado por Justis (2013). Por tanto, se considera que, en cada institución que aplique la propuesta, el componente metodológico puede constituir una guia para la indagación e implementación de tratamiento educativo al género, pero, el diseño operatorio siempre será una determinación propia de las características de la cultura escolar específica de esa institución.

La sistematización realizada en Santiago de Cuba evidencia que en la teórica pedagógica existen vacíos en los fundamentos para el tratamiento educativo al género, a pesar de haberse realizado investigaciones en algunas carreras de formación pedagógica como las efectuadas por Rodríguez (2006), Vega (2008) y Portuondo (2010). Tampoco resultan suficientes las prácticas de transversalización del enfoque de género en la labor educativa del profesorado, a las cuales les faltan elementos teóricos, metodológicos y operatorios que las sustenten y justifiquen pedagógicamente para que realmente resuelvan las situaciones problémicas identificadas.

A partir de las determinaciones teórico, metodológicas y operatorias realizadas se modela el rol del docente que trabaja en las Escuelas Pedagógicas que se compone de contenidos, retos culturales, necesidades y tareas profesionales para el tratamiento educativo al género en el proceso de formación de docentes. Esta modelación permite integrar el tratamiento educativo al género a los componentes formativos del Sistema Nacional de Educación

en Cuba para concretarse en actividades que se diseñen en cada institución en correspondencia a las necesidades presentes en el estudiantado y el profesorado.

Paralelo a estas determinaciones uno de los resultados prácticos que se alcanza fruto de la transposición es la conformación de una matriz analítica que favorece la autorreflexión y autoevaluación del profesorado en la realización del tratamiento educativo al género en la Escuela Pedagógica. El uso de esta matriz fue de gran utilidad en la orientación del profesorado en la indagación individual y la socialización de los aspectos culturales que potencian y dificultan el tratamiento educativo al género tanto en el plano individual como grupal.

La asequibilidad de la matriz permitió su uso extendido y en criterio general de los docentes implicados en la investigación la concibió como un nivel de ayuda que desde el punto de vista técnico metodológico creó las condiciones operatorias para que los docentes fueran ganando en capacidad crítica y autonomía en el tratamiento educativo al género.

Los pilares de funcionamiento de esta matriz son sencillos y se enfocan en el análisis del tratamiento educativo al género en la escuela para identificar los problemas que lo afectan y de forma autónoma determinar contenidos de la autopreparación para transformar las limitaciones culturales que afectan el desempeño profesional. La matriz analítica se denominó matriz de divergencia-convergencia y problema-causa, y se estructuró en la "Tabla 1: Matriz divergencia-convergencia y problema-causa".

Pasos	Pregunta directriz	Expansión/ Divergencia	Contracción/ Convergencia	Qué se necesita para pasar al próximo paso
1. Identificar y seleccionar el problema	¿Qué queremos cambiar en el tratamiento educativo al género?	Todos los problemas para la consideración	Un planteamiento del problema principal, un "estado deseado"	Identificación de la brecha. "Estado deseado" descrito en términos

Pasos	Pregunta directriz	Expansión/ Divergencia	Contracción/ Convergencia	Qué se necesita para pasar al próximo paso
				observables (parámetros)
2. Analizar el problema (causas)	¿Qué nos está impidiendo alcanzar el estado deseado?	Todas las causas potenciales identificadas	Causa(s) clave identificada y verificada	Causa(s) clave documentada y puesta en escalafón

Tabla 1. Matriz divergencia-convergencia y problema-causa

Derivado del análisis anterior, se identifica en cada una de las actividades que cotidianamente realiza el profesorado en la Escuela Pedagógica, los elementos potenciadores y limitantes asociados a los escenarios en que se manifiestan. Los elementos resultantes fueron registrados etnográficamente para luego profundizar en las representaciones, usos, formas culturales presentes en los implicados del proceso de formación y que requirieron ser convertidos en contenidos de una práctica reflexiva transformadora. Finalmente, los docentes implicados socializaron sus registros, vivencias y experiencias y se procedió a la elaboración de una etnografía de la actividad en la escuela que queda como memoria que ilustra un momento de cambio de la institución formadora.

Conclusiones

Precisar que la formación de los docentes en las Escuelas Pedagógicas y su relación con el tratamiento educativo al género permiten identificar y tener en cuenta, situaciones respecto al género como; la forma en que se relaciona el estudiantado y la pertinencia del desempeño del profesorado en la labor educativa para satisfacer sus necesidades implica una posición humanista del desarrollo social.

Reconocer las diferencias de género que durante la historia fueron enseñadas en la familia y la escuela permite

visualizar las expectativas de cada cultura, región o grupo, sobre los modos de actuación del hombre y la mujer en la sociedad a partir de los cuales regulan sus acciones: juegos, colores, vestuarios, hábitos, habilidades, participación y expresión de emociones, sentimientos e incluso sus pretensiones, aspectos que deben ser llevados como contenidos al proceso de formación para poder generar un cambio en los aspectos de la tradición que generan prácticas segregacionistas alejadas del fin de la educación.

La transposición realizada del enfoque de género permitió la modelación y fundamentación del tratamiento educativo al género que transita por sucesivas transformaciones que permiten la determinación de contenidos, retos culturales, necesidades y tareas profesionales que no solo deben ser objeto de reflexión y creación de actividades propias de tratamiento educativo, sino que, en instituciones formadoras como las Escuelas Pedagógicas, requieren ser sistematizadas para enseñar a enseñarlas.

Notas

1. Doutor.
2. Mestra.
3. Mestra.

Referencias

ÁLVAREZ M, R. I.; CASTAÑEDA, A. V. **Capacitación en género y desarrollo humano**. Sistematización de la experiencia con el Programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. La Habana: Científico-Técnica, 2004.

ÁLVAREZ, M. **Familia y genero continuidad y rupturas**. La Habana: de la Mujer, 2014.

CHEVALLARD, I. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Grupo Edito. AIQUE, 1998.

DÍEZ, E., TERRÓN, E.; ANGUITA, R. **La cultura de género en las organizaciones escolares**: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección. Barcelona: Octaedro, 2006.

ESPINOSA, R. d. **Aproximación a una sustentación de la integración de las disciplinas humanísticas en la didáctica de las Humanidades de la formación inicial docente y del profesional pedagogo en general**. 2013. Santiago de Cuba.: Universidad de Ciencias Pedagógica. Frank País García, 2013.

GARCÍA, F., & Moyano, P. **Antropología de la educación.** El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura. Madrid: Eudema, 1994.

JUSTIS, O. Del neuromito a la neurodidáctica en la gestión de aprendizaje. **Opuntia Brava**, v. 12, n. 1, p. 48-62, enero-marzo, 2020. Disponible en: http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/952. Acceso: 17 jun. 2020

JUSTIS, O. **Etnografía de la cultura escolar de género**. Un estudio en centros internos de Santiago de Cuba. Madrid: Editorial Académica Española, 2019. Disponible en: https://www.eae-publishing.com/. Acceso: 17 jun. 2020

JUSTIS, O. **Etnografía de la cultura escolar de género**. Un estudio en centros internos en Santiago de Cuba. Madrid: Editorial Académico Española, 2019. Disponible en: https://www.eae-publishing.com/. Acceso: 17 jun. 2020.

JUSTIS, O. **La cultura escolar en la toma de decisiones del grupo de docentes en el proceso pedagógico del Preuniversitario**. 2013. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Págs. 120. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba, 2013.

JUSTIS, O.; Creach, Y. Etnografía de la cultura escolar de género: un estado de la cuestión en las escuelas internas del nivel medio

superior en Santiago de Cuba. **Desacatos**, v. 58, p. 168-181, septiembre-diciembre, 2018.

JUSTIS, O.; GALÁN, C. Etnografía del pensamiento del profesorado de matemática de Santiago de Cuba. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 3, p. 1-29, Setiembre-Diciembre, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38813. Acceso: 19 jun. 2020.

KORÍN, D. **Hacia el nuevo siglo**. Perspectiva de género en salud. Vol. VII. Buenos Aires, Argentina: Garrahan de Buenos Aires, 2000.

LAGARDE, M. **Identidad genérica y feminismo**. Sevilla: IAM, 1998.

LAMAS, M. **El género es cultura**. México: Nodal. V. CAMPUS. Euroamericano de cooperacao cultural. Almada. Portugal, 2017.

LAMAS, M. Uso, dificultades y posibilidades de la categoría género. En: LAMAS, M. (org.). **Género**: la construcción cultural de la diferencia sexual (p. 174-198). México: Miguel Ángel Porrúa PUEG, 1996.

LICEA, D. **La relación interdisciplinaria en el tratamiento de los conocimientos históricos y su aporte al desarrollo de la cultura histórico profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Profesores Generales integrales de Secundaria Básica**. 2006. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Págs. 120. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba, 2006.

LÓPEZ, I. *et al.* **Género y políticas de cohesión social.** Conceptos y experiencias de transversalización. Fundación Internacional para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP). CYAN. España: Proyectos y Producciones Ed. S.A, 2007.

LÓPEZ, J. **El tratamiento educativo al género en la labor educativa del colectivo pedagógico en la formación inicial del profesional de la educación de Marxismo Leninismo e Historia**.

2017. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, 120p. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2017.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Desde el punto de vista del conductivismo social. México, Buenos Aires, Barcelona: PAIDOS, 1993.

MEAD, M. **Sexo y temperamento**: tres sociedades primitivas. España: Anthropos, 1935.

OJEDA, M. **En la construcción de la sexualidad y los géneros en tiempo de cambios**. Valencia, España: Selvi Artes Gráficas, 2014.

OJEDA, M. **Estrategia pedagógica para la educación con perspectiva de género.** 2006. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Págs. 120. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona, La Habana, 2006.

PORTOCARRERO, P. **Estrategia de desarrollo**: intentando cambiar la vida. Lima, Perú: Flora Tristán, 1993.

PORTUONDO, O. **Estrategia pedagógica para desarrollar la educación con enfoque de género en los preuniversitarios**. 2010. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. 120p. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba, 2010.

POVEDA, B. Recomendaciones metodológicas acerca de la educación de género en el entorno familiar. Em: POVEDA, B. (org.). **Material de consulta destinado al personal docente y otros agentes socializadores**. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico, Frank País García, 2005, p. 20-35.

RODRÍGUEZ, I. Relaciones de género en la familia cubana ¿espacio de igualdad o desigualdades? **Revista Temas**, v. 48, n. 3, p. 109-119, 2006.

RODRÍGUEZ, M. **Juegos de roles sobre perspectivas de género**. La Habana: Universidad Pedagógica, 2006.

RUBÍN, G. **El género**. La orientación cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-UMAM, Porrúa, 1997.

SABIRATS, M.; BRULLET, C. **La Educación de las mujeres**: de la marginalidad a la Coeducación. Propuesta metodológica de un cambio educativo. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas, 1998.

SCOTT, J. W. **El género una categoría útil para el análisis histórico**. Valencia: Alfons el Magnánimo, 1990.

VALLE, T. **Mujeres y hombres en la formación del pensamiento actual**. Vol. II. Madrid: Universal autónoma de Madrid, 1989.

VASALLO, N. **Capacitación y formación género**: aspectos conceptuales y su aplicación. La Habana: Publicaciones Acuario, 2012.

VEGA, D. **Estrategia Pedagógica para la Educación de la Sexualidad desde la perspectiva de Género en el Proceso de Formación Inicial de la Educadora y Educador Preescolar**. 2008. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. 120p. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas, 2008.

7
BRECHT RESIDENTE: uma experiência de teatro no serviço de acolhimento de crianças e adolescentes

Bertholdo Maurício da Costa(1)
Casa Crescer e Brilhar, São Vicente, SP
bertholdocosta@gmail.com

O senhor Keuner observou o desenho da sua sobrinha pequena. Representava uma galinha voando sobre um pátio. "Por que a sua galinha tem três pernas?", perguntou ele. "As galinhas não voam", respondeu a pequena artista, "por isso precisei de mais uma perna para dar o impulso."
"Estou contente por ter perguntado", disse o Sr Keuner.
(Bertolt Brecht)

Introdução

Parece natural que crianças façam perguntas, sejam criativas, mas para que todas sejam capazes, como a sobrinha do senhor Keuner, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, é necessário que tenham alimento para o corpo e para a mente, que possam viver em segurança. Mais um ano e ouvimos a pergunta do Residente, nome pelo qual são conhecidas as crianças e adolescentes que moram na Casa Crescer e Brilhar: "- Tio. Vai ter teatro esse ano?" A origem da pergunta estava nas atividades das oficinas e cursos livres do Pixotes Quixotes, grupo com foco em atividades teatrais, fundado na então Casa do Menor de São Vicente em 1999 e existente ainda em 2024.

O texto que aqui apresento, não pretende demonstrar fórmulas, como uma receita para quem deseja trabalhar com atividades de arte e cultura em escolas e instituições que

atendem crianças e adolescentes, mas demonstrar diferentes linguagens artísticas e abordagens com o público que precisa viver no Serviço de Acolhimento, apresentando as experiências de mais de duas décadas na Casa Crescer e Brilhar de São Vicente-SP, instituição que atende crianças e adolescentes que por algum período de tempo, deixam de conviver com suas famílias.

Através de pesquisas sobre o tema e da documentação produzida durante o desenvolvimento das atividades, faremos uma descrição da atualidade das instituições de acolhimento, demonstrando que as atividades de educação, arte e cultura nessas instituições, constituem uma necessidade vital nas ações com o público atendido e ainda um amplo mercado de trabalho para profissionais com diferentes formações. O título faz referência à forma como são chamadas as crianças que residem na instituição "residentes" e ao dramaturgo alemão Bertolt Brecht.

A Casa Crescer e Brilhar: Serviço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes

A Casa Crescer e Brilhar é uma das instituições que realizam o Serviço de Acolhimento de crianças e adolescentes em São Vicente, município localizado no litoral sul do Estado de São Paulo. Além da Casa Crescer e Brilhar, no mesmo município, existem também a Casa de Passagem, um serviço com administração municipal e o LAM (Lar de Acolhimento de Meninos e Meninas), fundado em 1965, que atende preferencialmente crianças de 0 a 6 anos.

A entidade foi fundada em 29 de outubro de 1974, mas só conseguiu organizar o atendimento com uma sede em 1991. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, criou possivelmente, uma pressão popular para que o poder público municipal e o judiciário encontrassem uma instituição que pudesse acolher crianças e adolescentes.

Na época da fundação, chamava-se Casa de Triagem e Recuperação de Menores, mesmo sem ter uma sede e sem receber crianças e adolescentes, a instituição teve o nome

modificado em 1984, passando a se chamar Casa do Menor(2). Só em 2004 passou a ter o nome atual de Casa Crescer e Brilhar, escolhido pelos próprios residentes.

Os nomes adotados nas quatro décadas de existência, demonstram traços de diferentes políticas públicas sobre a questão da criança e do adolescente durante o século XX. O atendimento da legislação e a obtenção de recursos financeiros através de editais, podem ter levado às modificações no caso da Casa Crescer e Brilhar. Exemplo disso é a retirada do termo menor dos documentos oficiais da instituição em 2000 (Costa, 2018. p. 83).

O termo "menor" para designar a ideia de crianças e adolescentes que possuem família, mas que foram levadas para instituições, tem como uma de suas origens a estrutura desenvolvida a partir da criação de um Juizado de Menores no Brasil em 1923, sendo Mello Mattos o primeiro juiz de menores da América Latina e a promulgação do Código de Menores em 1927.

> A Justiça de Menores no Brasil foi fundamentada no debate internacional do final do século XIX, tendo a América Latina como uma espécie de laboratório das ideias que circulavam na Europa e na América do Norte. Concebida com um escopo de abrangência bastante amplo, seu alvo era a infância pobre que não era contida por uma família considerada habilitada a educar seus filhos, de acordo com os padrões de moralidade vigentes. Os filhos dos pobres que se encaixavam nesta definição, portanto passíveis de intervenção judiciária, passaram a ser identificados como "menores". (Rizzini; Rizzini, 2008. p. 129-130).

O Estado, julgando a família humilde, muitas vezes composta por mulheres sozinhas com seus filhos e filhas, como incapaz de criar e educar crianças e adolescentes, propiciou várias fases do que chamamos políticas de abrigamento.

Roberto da Silva, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dividiu o pensamento assistencial brasileiro sobre crianças e adolescentes em cinco fases distintas;

Filantrópica (1500-1874), Filantrópica - Higienista (1874-1922), Assistencial (1924-1964), Institucional Pós-64 (1964-1990) e a Desinstitucionalização (1990-?) (Silva, 1997).

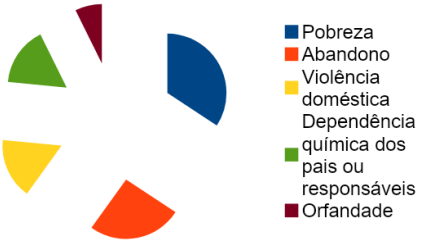
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, apresenta como a sétima de nove medidas protetivas, o abrigamento em instituição, que deveria ocorrer pelo menor período de tempo possível. Na prática, percebemos crianças que se tornaram adolescentes e adultos dentro de abrigos públicos, mantidos por organizações do terceiro setor ou religiosos. Com a Lei n° 12.010 de 29 de julho de 2009 o termo abrigamento foi substituído por acolhimento, demonstrando o caráter transitório, breve que deve durar o afastamento da família, muito embora as mudanças resistam a serem efetivadas, como indica Alison Sutton no prefácio de *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*.

> Treze anos após a aprovação da lei, a sociedade brasileira ainda se depara com o fato de existirem crianças sendo frequentemente encaminhadas para instituições que pouco diferem dos antigos asilos ou orfanatos. Como toda a realidade com raízes profundas, grandes são as dificuldades e tímidas mudanças (Rizzini; Rizzini, 2004. p. 9).

Um levantamento realizado pelo (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2003, na rede Serviços de Ação Continuada (SAC), apontou que, de modo geral, a maior parte dos abrigos de crianças e adolescentes no Brasil é mantido e administrado por organizações não governamentais (65,0%), com significativa influência religiosa (67,2%), entre os quais há predomínio da orientação católica – 64,6% dos que têm orientação religiosa são católicos, enquanto 22,5% se declararam evangélicos e 12,2% espíritas. A mesma pesquisa do IPEA mostra ainda outros dados importantes sobre o tema. A maior parte das crianças e adolescentes abrigados possuem família (85,7%) e o motivo mais citado para estarem em abrigos foi a pobreza (24,2%). Foram destacados na pesquisa, outros motivos:

abandono (18,2%), violência doméstica (11,7%), dependência química dos pais e responsáveis, incluindo alcoolismo (11,4%) e orfandade (5,2 %) (IPEA, 2003).

Gráfico 1. Motivo do abrigamento, IPEA, 2003



Fonte: Elaboração do autor.

A pobreza não deveria constituir uma motivação para o acolhimento institucional, técnicos dos serviços sociais dos municípios, do poder judiciário, entre outros agentes públicos, poderiam encaminhar as famílias para programas habitacionais, de geração de renda ou ainda encaminhamento de familiares com dependência química para atendimento nos setores da saúde.

> Os motivos do afastamento ou ausência da família são variados. No âmbito nacional notamos que a pobreza tem sido apontada como principal motivo. Por outro lado, a doutrina da proteção integral, que sustenta o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, preconiza que o acolhimento em instituição deve ser a sétima de nove medidas que podem ser tomadas com relação à proteção de crianças e adolescentes (Costa, 2018. p. 47).

Uma das alternativas possíveis para o acolhimento institucional é o programa Família Acolhedora, situação em que uma família aceita receber a criança ou adolescente, com apoio de pessoal especializado do município em convênio com o governo federal, recebendo um valor para custeio. Esta alternativa está prevista na Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009 (Brasil,

2009). No entanto, o município de São Vicente, SP, não desenvolve este programa.

As situações que costumam ocasionar o acolhimento e institucionalização de crianças e adolescentes no município de São Vicente, como saúde mental dos familiares e habitação, não são contornadas ou enfrentadas de maneira satisfatória pelo poder público, levando a ciclos de acolhimento de duas gerações em uma mesma família.

Segundo o levantamento nacional de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento, organizado por Simone Gonçalves de Assis e Luís Otávio Pires Farias, em 2013, existiam 36.929 crianças e adolescentes em algum serviço de acolhimento no país, além de outros 932 em acolhimento familiar. O levantamento utiliza dados coletados pelo IPEA em 2003, apontando que 5,8% possuíam algum impedimento de contato com suas famílias e 5,5% eram órfãos (IPEA, 2003).

Notamos uma concentração maior de crianças e adolescentes nas regiões mais pobres do país e nas faixas populacionais com menor instrução e menor renda, sendo que 45 % destas vivem em famílias com renda per capita de até ½ salário-mínimo (Conanda, 2006).

A realidade das crianças e adolescentes atendidas pela Casa Crescer e Brilhar não é diferente da maior parte do que percebemos nos dados levantados, algumas características apareceram durante o tempo em que as atividades foram desenvolvidas, como um grande número de crianças com necessidades especiais ou condições que necessitam de acompanhamento especializado e medicação.

Em depoimento gravado e posteriormente transcrito para a pesquisa de mestrado na Universidade de São Paulo, intitulada Paradigmas do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil: a Casa Crescer e Brilhar de São Vicente,

Luciana Antunes, gestora da Casa Crescer e Brilhar, afirma que quatro das dez crianças ali atendidas no ano de 2018, faziam uso de medicamentos psiquiátricos e que todos na verdade, entravam no acolhimento tomando algum tipo de medicamento:

> Bertholdo - Hoje residindo aqui quantos são?
> Luciana - Hoje estamos com dez, mas temos limite de vinte (residentes).
> Bertholdo - Você tem noção de quantos possuem necessidades especiais?
> Luciana – Eu tô com quatro.
> Bertholdo - Teve um dia que estávamos conversando sobre medicamentos e medicalização na educação, entre outros processos. Eles tomam muitos medicamentos?
> Luciana - Todos.
> Bertholdo - Os dez?
> Luciana – Os quatro, cinco que tomam. Um toma um calmante para ansiedade. A gente tem que pensar que o processo de abrigamento é sempre traumático para o jovem, a criança de qualquer jeito, por mais que se explique o porquê que a criança tá lá. Está na verdade violando o direito dela se você trabalhar em cima de um ECA, das leis que estabelecem os direitos da criança e do adolescente, os direitos deles já estão sendo violados quando está dentro do abrigo. O direito dele é estar em família e não no Serviço de Acolhimento, isso é traumatizante. Tirar a criança da família é como se não quisesse mais a criança, a grande maioria precisa de um medicamento, a grande maioria não, todos.
> Agora o que nos causa muita estranheza é que tem vezes que o menino entra aqui com muitos medicamentos. Tem um menino que toma umas dez qualidades de remédios por dia. É um para o estômago, outro que combate outra coisa (Costa, 2018. p. 163 – Entrevista com Luciana Antunes, 2017).

O depoimento da Assistente Social da instituição, sobre o contato com as famílias das crianças abrigadas, aponta ainda doenças mentais e dependência química de membros da família como razões para o abandono que ocasiona o acolhimento.

Segundo a Assistente Social da Casa Crescer e Brilhar, na busca pela família, pela volta ao convívio, a mãe é na maior parte dos casos, a pessoa encontrada.

> Mirella – Sim, quando se consegue contato com a família é sempre com as mães e aí grande parte delas apresentavam algum transtorno mental, então foi um

> dado que me chamou muito atenção na época (Anos 1990).
> Bertholdo - Isso na época?
> Mirella – Na época. Hoje é mais com drogas o que pode levar até a um transtorno mental, mas o que prevalece são as drogas, álcool.(Costa, 2018. p. 174).

Essas são algumas questões sobre a realidade encontrada pelo profissional que vai atuar nos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes pelo país. É importante salientar que essas crianças frequentam escolas, cursos profissionalizantes e outros equipamentos públicos nos municípios onde residem, não ficando restritas ou presas à instituição. Mesmo sem trabalhar diretamente no serviço de acolhimento, quem atua com arte e educação, encontrará crianças residentes no acolhimento na sua rotina profissional.

Entrando no abrigo para fazer teatro

Foi durante o primeiro semestre de 1999 que entramos na antiga Casa do Menor, atual Casa Crescer e Brilhar, para começar uma oficina de teatro com crianças e adolescentes atendidos na instituição, era uma ensolarada tarde de sábado. Éramos dois professores de História recém-formados, uma atriz e um pedagogo, todos voluntários. Fomos recebidos pela presidente da instituição e parte da equipe técnica composta por uma assistente social e uma psicóloga.

Durante a reunião e entrevista dos novos voluntários com a presidente da casa, tivemos um único aviso - não espere reconhecimento ou agradecimento pelo que você vem fazer aqui. As histórias de vida de cada um desses jovens são muito duras. O entendimento deles sobre o que você vai fazer será na maior parte do tempo nulo.

Logo na porta notamos certo descrédito na proposta, alguns antigos funcionários relataram tentativas de voluntários que chegavam para ensinar música, idiomas e mesmo teatro, mas que com o tempo ficaram desanimados e desistiram. Depois de

algumas semanas, assinamos um termo de trabalho voluntário, exigência da legislação trabalhista, mas, na verdade, era o reconhecimento de que podíamos tocar as aulas.

No início a ideia foi nutrida por algumas questões práticas, funcionalistas, as crianças residentes apresentavam problemas de relacionamento e comportamento, as diferenças entre eles eram resolvidas com brigas e palavrões. A conduta dos adultos envolvidos para resolver as questões e atender os jovens era norteada pela velha máxima de que mente vazia é oficina do capeta. Para tanto cabia ao grupo de voluntários criar situações que levassem à reflexão sobre os próprios atos, respeito pelo outro, atividades de leitura, compreensão e produção de textos.

Boa parte das crianças residentes tinha problemas de convivência também na escola, não conseguiam ler, escrever, tão pouco compreender textos simples, mesmo contando já com 9, 10 e 11 anos de idade.

Dada a experiência dos primeiros encontros, traçamos um diagnóstico e um plano de ação que deveria extrapolar as primeiras questões funcionalistas do binômio comportamento - uso do tempo livre.

Cada aula deveria ser composta de um tempo teórico e outro prático. Todas as aulas precisavam envolver atividades de leitura e produção de texto. Aqui nos defrontamos com o problema da alfabetização e por diversas vezes a solução era sentar-se ao lado do ator-residente e apontar com o dedo o trecho no texto, fazendo perguntas para fixar a compreensão do que foi lido, mostrando exemplos e aplicações dos termos. A palavra "cavalgar" acabava sendo demonstrada com o voluntário pegando o ator-residente nas costas, de cavalinho. A palavra amarelo, precisava ser acompanhada do lápis de cor, de um papel amarelo.

Os participantes deveriam ser capazes de apontar questões, opinar e resolver problemas. Escrever, produzir e encenar sua própria dramaturgia, o próprio texto. Optamos pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Criamos um nome para o grupo, Pixotes Quixotes. Criamos um logo, uma identidade para o grupo que envolveria o sentido de pertencer a algo.

Material de divulgação, folhetos e tudo mais que viesse a surgir contaria então com um logo que saiu de um concurso de desenhos realizados pelos atores residentes. O primeiro resultado foi a confecção de carteirinhas.

O trabalho precisaria ter um fim, como uma formatura para uma escola, o que consistiria então na montagem de um espetáculo para ser apresentado na comunidade e em quantos lugares fosse possível.

A oficina de teatro dentro da instituição, demonstrou ser uma nova forma para trabalhar com crianças e jovens em situação de abrigamento. Durante os dois primeiros anos as brigas não foram reduzidas, mas o grau de entendimento dos conflitos começou a ser discutido, questionado, assim como apontamentos feitos pelos residentes aos educadores a para equipe técnica de como deveriam ser tratados aqueles que transgridem regras de convivência e comportamento dentro da instituição.

Mesmo os que não faziam teatro acabavam sendo atingidos pelas mudanças, as regras de convivência, as condições exigidas para o trabalho em cena e as formas de lidar com os conflitos passaram a ser aplicadas no dia a dia. Dois atores residentes, que estavam brigados durante a semana, combinaram um tipo de trégua – fariam as cenas do espetáculo que ensaiavam no sábado, "já que o teatro nada tem a ver com as brigas", segundo os dois atores-residentes envolvidos. Isso nos mostra o grau de aprendizado para a vida que aqueles jovens levaram dos ensaios e das apresentações feitas entre 1999 e 2000.

Temas, propostas e processos

Os temas foram levantados entre educadores e atores-residentes, surpreendentemente para nós educadores, todos desejavam ser príncipes, herois e princesas, mesmo os mais velhos. Isso nos indicava a existência de um universo onírico,

composto por personagens fantásticos, algo que ainda existia em cada ator-residente, resistindo ao abandono, aos problemas causados pela vida nas ruas e aos longos períodos de abrigamento em instituições. Isso se repete a cada ano de oficina teatral, já que a entidade recebe sempre novos residentes, de maneira que quando tudo parece equacionado, a questão recomeça.

Estranhamente, alguns membros do grupo desconheciam histórias comuns para outras crianças, como a Gata Borralheira ou Chapeuzinho Vermelho. Avaliamos que isso ocorria por diversos fatores, como a ausência de adultos capazes de contar histórias durante os primeiros anos de infância, um entendimento equivocado de crianças e adultos sobre as religiões, creditavam as fábulas a coisas das "criaturas do mundo" e que para tanto, não deveriam ser passados para as crianças. Aqui precisamos destacar o papel que líderes como padres católicos, pastores evangélicos e principalmente educadores em geral exercem sobre a formação dos jovens. Destruir ou ignorar as crenças e diferenças culturais, não melhora a condição de opressão vivida. Ele pode ser católico e ter plena consciência de que existem evangélicos, budistas, judeus ou praticantes do candomblé no mundo. O outro não é inferior, tão pouco deve ser mudado, convertido.

Isso na verdade mostra algo mais complicado do que preconceitos arraigados e difíceis de discutir, vidas empobrecidas, tanto no ponto de vista material como intelectual. A maioria das crianças e adolescentes atendidas era oriunda de comunidades com moradias improvisadas; palafitas, favelas e cortiços, onde as paredes eram feitas com papelão e restos de móveis. Não há cores, tão pouco horizonte para se enxergar. Como então dizer que a personagem usa uma capa vermelha se o ator-residente não entende ou enxerga a cor vermelha? Passamos então a realizar visitas a teatros, museus e instituições culturais, proporcionando outras experiências e a formação de um repertório.

O grupo foi aos poucos, desenvolvendo condições para textos e desafios que eram mais coerentes com sua faixa etária. A primeira oficina levou cerca de quatorze meses até a montagem final do espetáculo, contando com crianças que tinham entre nove e quatorze anos. Os dois anos seguintes demonstraram como o trabalho deveria ser organizado, com períodos menores de execução, um máximo de nove meses, já que o desenvolvimento é rápido nessa fase, com mudanças comportamentais; namoros, amizades, busca pela família biológica, entre outras questões.

> Normalmente, estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva simplesmente etária que a considera como um organismo em formação por excelência. Esta visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um "vir a ser", um futuro adulto. (Perrotti, 1990, p. 12).

Passamos a dividir a oficina em dois grupos, um para crianças até doze anos e outro para adolescentes com até dezessete anos. Em algumas montagens os grupos colaboraram com seus respectivos elencos, mas a verdadeira razão para divisão eram as temáticas abordadas, que precisavam ser mais apropriadas para as faixas etárias.

É interessante lembrar que o município de São Vicente não conta até o momento, com um teatro, apenas com espaços improvisados, pequenos palcos em escolas e em outros equipamentos públicos. Passamos então a criar nosso próprio espaço de apresentação e um calendário de atividades. O mês de outubro era dedicado a receber professores e coordenadores pedagógicos das escolas onde as crianças e adolescentes estudavam. Foram organizados doze encontros anuais intitulados Ao Mestre Com Carinho. A ideia era que os professores encontrassem seus alunos em situações diferentes da sala de aula, conhecendo as condições de vida de cada um. Durante o evento o grupo de teatro apresenta seus espetáculos. O mês de

outubro é também marcado pelo aniversário da Casa Crescer Brilhar, fundada em 29 de outubro de 1974.

Com a experiência de pouco mais de dois anos nas atividades voluntárias, a instituição percebeu que era possível incluir a oficina de teatro em editais públicos para obtenção de recursos financeiros e equipamentos. Os educadores das oficinas culturais passaram a ter uma ajuda de custo, assim como outros interesses culturais (Dumazedier, 1978) puderam ser contemplados com atividades de leitura e práticas esportivas, por exemplo.

Novos participantes, velhos problemas

As questões sobre o que os adultos chamam de bom comportamento ou "mente ocupada" da criança e do adolescente prosseguiram na instituição, algumas vezes esse resultado do comportamento era confrontado com o resultado acadêmico na escola. Percebemos a existência de um senso comum entre os adultos envolvidos no dia a dia da instituição, no sentido de um desenvolvimento linear e acumulativo para o público atendido. Era como se todas as crianças fossem iguais e tivessem condições de ter um comportamento esperado e a alfabetização pudesse ocorrer por igual, em determinada idade, quase negando as histórias de vida e o abandono que levaram aquele público ao serviço de acolhimento.

Se a criança decorava determinado conteúdo e conseguia uma boa nota na escola, ela progredia, no sentido de acumulação usual em nossa sociedade. Quando isso não ocorria e a criança não decorava, não estava incluída na ideia de sucesso, na acumulação de conteúdos, sentia que estava fora do mundo e da aceitação da sociedade, tendia a agir com rebeldia ou indiferença. Alguns apresentavam comportamento aceitável para os adultos, supostamente por acreditarem que assim deixariam aquela condição de acolhimento mais rapidamente.

Em diversas situações, notamos que adolescentes com histórico de comportamento tranquilo, passavam a fugir da

instituição por dias, apresentando comportamento rebelde com educadores da Casa e da escola onde cursavam o ensino regular. Era como se o momento da maior idade e necessariamente de deixar a vida na instituição, levasse o jovem a condutas de rebeldia, quase ordálicas, como agressões, pular muros, quebrar equipamentos da instituição entre outras situações.

Professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade São Paulo, Patrícia Junqueira Grandino explica questões sobre condutas ordálicas.

> A economia capitalista e suas novas formas de produção introduziram a noção de organização e planejamento diante do futuro, na perspectiva de torná-lo "controlável". Trata-se de um futuro pautado na "previdência", na habilidade de "ver de antemão", e a previsibilidade crescente ganhou estatuto de valor social e pessoal. Não obstante, o risco está presente em diferentes contextos: na economia, na educação, nos esportes, na vida cotidiana. Podemos dizer, de modo geral, que na atualidade a noção do risco pode ser percebida em duas direções. Numa delas, congrega valores de audácia e coragem, de certa ironia diante do perigo, de desafio frente a obstáculos e na direção de ampliar conquistas. Em outra, ela remete a apelos de contenção, de adesão às normas vigentes, alimentadas por um sentimento de destruição - pessoal ou social - em caso de transgressão. Ela está presente, portanto, nas diretrizes moralizadoras em diversos discursos sociais, como o da saúde (não fume, não beba, faça exercícios), da educação (forme-se, estude, a única via de formação é a da escolarização), acenando com devir tenebroso em caso de desvio e transgressão. Essas formas atuais de disciplinarização são dirigidas especificamente ao indivíduo, que deve desempenhá-las pelo autocontrole, pela vigilância do estilo de vida e monitoração constante de indicadores de qualidade (Grandino, 2016, p. 146-147).

A idade máxima para residir na Casa Crescer e Brilhar é de dezoito anos, a equipe técnica e os voluntários trabalham com a ideia de que ao completar essa idade, o jovem já esteja inserido no mercado de trabalho e tenha conseguido desenvolver laços

familiares. Ocorre que são raros os casos de meninas e meninos residentes na instituição que conseguem alcançar os dezoito anos com o Ensino Médio concluído, fato que os coloca em empregos instáveis e com salários baixos. O afastamento das famílias biológicas e das comunidades de origem por anos, residindo no serviço de acolhimento institucionalizado, deixa esses adolescentes em situação de desvantagem quando comparados com outros adolescentes que conseguiram viver com suas respectivas famílias.

Os educadores das oficinas culturais precisaram afirmar para a equipe técnica da instituição, que as oficinas eram preparadas e desenvolvidas com o sentido de entender a criança e o adolescente como sujeitos capazes de produzir conhecimento, de elaborar suas próprias formas de ver e entender o mundo.

O desenvolvimento de atividades de recreação em instituições de acolhimento de crianças no Brasil deve atender prioritariamente os interesses das crianças, seu direito ao lazer, como previsto no artigo 227 da Constituição Federal.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A busca pela família de origem era sempre dolorida, mas constitui um direito da criança atendida e parte do trabalho da instituição. Os profissionais de psicologia e serviço social faziam contato com outros municípios, com órgãos públicos e do terceiro setor em outras regiões brasileiras, buscando certidões de nascimento e casamento, possibilitando o registro civil, a obtenção de benefícios e muitas vezes o encontro das famílias biológicas dos residentes. Enquanto isso, os educadores das oficinas culturais eram abordados nas ruas do bairro onde fica a Casa Crescer e Brilhar, no momento de preparação de um ensaio

ou apresentação. Outras crianças, que supostamente viviam com suas famílias nas comunidades, perguntavam sobre os residentes. "- É que meu primo faz esse curso de teatro". - "Minha prima mora aí".

Percebemos que as famílias das crianças atendidas estavam muitas vezes ali bem próximas, no mesmo bairro, em condições não muito diferentes daquelas que levaram nossos residentes ao acolhimento institucional. As oficinas passaram então a atender crianças, adolescentes e adultos das comunidades próximas, através de editais como o dos Pontos de Cultura, um convênio firmado entre municípios e o Ministério da Cultura.

As histórias familiares continuavam confusas, quando eram perguntadas sobre a mãe ou o pai, algumas crianças criavam histórias fantásticas e eram acusadas de "mentirosas", outras respondiam apenas que os pais tinham morrido. O exercício de leitura em que era proposta a continuidade da história pelo ator-residente, raramente tinha continuidade, todos os personagens "morriam". É que diante de histórias de vida que envolviam violência e abandono, responder que o parente "morreu" era muito menos sofrido do que relembrar a verdade.

Começamos então a elaborar exercícios que pudessem permitir essa memória, ao mesmo tempo que fizessem com que a criança ou adolescente pudesse sonhar, planejar o futuro, um vir a ser. Um desses exercícios era o Computador. Esse exercício começa com uma situação, um problema; determinado personagem é um ótimo jogador, dribla, faz gols e precisa fazer inscrição para a escolinha de futebol.

Qual o nome do time? Os colegas respondem, provocam citando times adversários. Como se chama a inscrição? Alguém responde que é "a peneira" e que já participou. Outro personagem, quase sempre com um educador para dar o exemplo, coloca uma caixa na cabeça como um monitor de computador. O ator residente precisará digitar seus dados utilizando um velho teclado de computador.

As dificuldades começaram com a digitação, a alfabetização, depois a localização espacial, endereço, cidade onde reside. Coloca o endereço da família ou da Casa Crescer e Brilhar? Nome do pai? Da mãe? Nesses momentos percebemos o auxílio de irmãos mais velhos, em um diálogo sobre a história familiar que não aconteceria em outra situação. Outros no grupo dizem que conhecem os pais do ator-residente que permanece fazendo a inscrição durante a cena. Os educadores começam a notar que vários deles eram vizinhos nas comunidades e que existem regiões no município que enviam mais crianças e adolescentes para o acolhimento.

Segundo a pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, na introdução do livro Jogos teatrais de Viola Spolin, o desenvolvimento de uma criança pode ser comparado a uma revolução, acompanhando seu desenvolvimento em cena.

> A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada no crescimento do atuante em cena. Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do atuante quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao fisicalizar (mostrar) o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos. Em função da percepção objetiva do ambiente e das relações do jogo. O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir momento em que o jogador abandona a sua história de vida (psicodrama) e interioriza a função do foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam da relação com o parceiro (Koudela, *apud.* Spolin, 2012, p. 23).

Enquanto o jogo da cena distraía a mente, fazia com que abandonassem, por alguns momentos, os quadros estáticos da vida institucionalizada, criavam um foco no personagem que surgia, o jogador de futebol. O que era real então? Os nomes dos pais, lembrados por alguém da comunidade, por um irmão ou irmã. A comparação do lugar onde vive com o endereço da família.

No momento de desenvolvimento desses jogos, eram comuns as lembranças e depoimentos em voz baixa, "minha casa era assim", sobre o cenário onde os personagens viviam em um porão com sucatas e escombros. Ou ainda, "parece o dia em que minha mãe deixou eu e minha irmã com a comadre e não voltou". Quando os educadores relataram essas lembranças para a assistente social ou para a psicóloga da instituição, elas mesmas diziam desconhecer algumas dessas histórias.

O atendimento das exigências de editais como o do Ponto de Cultura, fez com que as oficinas deixassem o espaço da Casa Crescer e Brilhar e pudessem ocupar diferentes locais, tanto no bairro, como centro comunitário, clube, escolas entre outros equipamentos públicos, como também fora do bairro e em cidades vizinhas, como universidades e centros de cultura.

Famílias de crianças e adolescentes residentes em outras regiões da cidade, passaram a procurar o grupo de teatro, além de outras modalidades oferecidas pelo Ponto de Cultura Aldeia das Artes, formado dentro de Serviço de Acolhimento Casa Crescer e Brilhar, entre os anos de 2011 e 2013, como Dança de Salão, Fotografia, Memória e História oral e Artes circenses. O grande ganho desse momento foi a integração das crianças e adolescentes residentes na instituição com outras crianças da comunidade que viviam com suas famílias, visitando lugares, trocando experiências e criando vínculos.

As apresentações em locais públicos, visavam além de fechar um ciclo, com a conclusão do trabalho, uma das ideias do início do grupo em 1999, levar cada participante a encontrar seus colegas da escola, professores e familiares em uma condição de protagonismo, de realização de um trabalho.

Considerações finais

As oficinas culturais, principalmente a de teatro, desenvolvidas nos últimos vinte anos no município de São Vicente-SP, tendo como polo o serviço de acolhimento de crianças e adolescentes Casa Crescer e Brilhar, propiciaram a

algumas centenas de pessoas o acesso a um espaço seguro, alimentação e atividades culturais, garantindo direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal.

Como profissionais de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Sociologia e de ensino de diferentes disciplinas, aprendemos dentro das oficinas a estudar o território, a observar as pessoas que nele habitam e só então partir para as ações.

As atividades de lazer do Ponto de Cultura Aldeia das Artes, fundado dentro da Casa Crescer e Brilhar, possibilitaram o direito à convivência familiar e comunitária, para muitas crianças e adolescentes que residiam na Casa entre os anos de 2010 e 2013.

Através do modelo desenvolvido com o Ponto de Cultura, com oficinas de atividades que englobam os interesses culturais do lazer (Dumazedier, 1978), a Casa Crescer e Brilhar conta atualmente com o Serviço de Fortalecimento de Vínculos Familiares, instalado em dois pólos, um na área continental de São Vicente, uma região distante da área central do município, carente de muitos recursos, com bairros habitados por famílias fragilizadas nos pontos de vista econômico e social e outro na área insular, funcionando no mesmo prédio da Casa Crescer e Brilhar. Segundo depoimentos da assistente social e da administradora da Casa, grande parte das crianças e adolescentes que residem no serviço de acolhimento, são oriundas desses bairros.

Notas

1. Mestre em Ciências EACH-USP.
2. Ata da reunião de diretoria da Casa de Triagem e Recuperação de Menores de São Vicente. 10/12/1984.
3. Depoimentos transcritos na Dissertação de Mestrado de Costa (2018). Todos os depoentes são maiores de 18 anos, assinaram e gravaram autorização de uso da entrevista para atividades acadêmicas e publicações.

Referências

ASSIS, Simone Gonçalves de; FARIAS, Luís Otávio Pires (orgs.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2009.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 1990.

BRECHT, Bertolt. **Histórias do Sr. Keuner**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e de Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: MDS, 2006. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

COSTA, Bertholdo Mauricio da. **Paradigmas do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil**: a Casa Crescer e Brilhar de São Vicente - SP. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Mudança

Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DUMAZEDIER, Jofre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Práticas de risco entre os jovens: estudo preliminar sobre condutas ordálicas. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 145-152, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100145&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2020.

IPEA. **Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes na rede SAC**. Ipea, 2003. Disponível em: https://www.soma.org.br/arquivos/LevantamentoIPEAsobreAbrigos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural para crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro, São Paulo: Santa Ursula; Cortez, 2008.

SILVA, Roberto. **Os filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012.

8
PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS: o que anunciam dissertações e teses publicadas de 2013 a 2018?

Lúcia Loreto Lacerda (1)
Instituto Federal Catarinense- IFC
lucia.lacerda@ifc.edu.br

Eduardo dos Santos Chaves (2)
Instituto Federal de Santa Catarina
eduardo.chaves@ifsc.edu.br

Introdução

Os caminhos de uma pesquisa são construídos a partir de um movimento de interesse do pesquisador, que motivado pelo seu objeto de estudo, elabora planos e métodos para atingir seus objetivos e confirmar ou não sua tese. Este estudo emergiu no contexto da prática profissional de docência na educação de surdos e, tomou forma, nos estudos realizados ao longo do curso de Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, pedagógicos e culturais, no Instituto Federal de Santa Catarina-campus Palhoça Bilíngue.

A vivência com a realidade educacional dos surdos e os relatos e discussões vivenciados suscitaram uma questão: O que tem sido pesquisado sobre educação de surdos? De que forma as pesquisas acadêmicas podem contribuir para o contexto educacional dos surdos? Sabe-se da importância e do impacto das pesquisas acadêmicas para o contexto educacional e, no caso da educação de surdos, não é diferente. Mas antes de responder tais questões é preciso (re)conhecer o que tem sido produzido sobre educação de surdos, no caso desta pesquisa, no âmbito da pós-

graduação stricto sensu. A questão que norteia as discussões e reflexões neste trabalho é: O que enunciam as pesquisas relacionadas à educação de surdos, publicadas, de 2013 a 2018, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A educação de surdos, nos últimos dez anos, tem sido amplamente abordada no contexto acadêmico, sobretudo pelo fortalecimento das Políticas Públicas voltadas para o direito linguístico da comunidade surda. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais colocou em pauta a educação de surdos e, também, a carência de materiais e pesquisas sobre a temática. A garantia de acessibilidade em Libras, viabilizou a entrada dos surdos nos diferentes espaços sociais e, especialmente, no contexto acadêmico. Tal movimento significou não só o acesso, mas também gerou impactos nas pesquisas sobre a educação de surdos. Houve um crescimento de pesquisas sobre o referido tema e a emergência do surdo como pesquisador (Botareli, 2014). Esse movimento gerou o fortalecimento e crescimento das produções acadêmicas relacionadas à educação de surdos. Uma breve pesquisa no banco dissertações e teses da Capes, a partir da palavra-chave "educação de surdos", confirma o expressivo número de produções sobre esta temática na atualidade. O número de produções indicado na consulta, sem recorte temporal, foi de 606 produções, sendo a primeira publicada em 1996.

Antes de iniciar um percurso investigativo, cabe conhecer e citar aqueles que se interessaram pelo mesmo objeto. Nesse sentido, antes de realizar a revisão bibliográfica na base de dados citada, dedicou-se a mapear as vozes que ecoaram na mesma direção do objetivo desta pesquisa. Tal investida foi realizada em sentido de reconhecer o que já foi dito e pesquisado por aqueles que se ocuparam do mesmo objeto de estudo, a saber as produções acadêmicas no campo da educação de surdos. O contato com tais obras mostrou que elas convergem para um ponto comum, a saber, a constatação do crescimento das produções sobre educação de surdos nos últimos anos.

Considerando este cenário, ou seja, os caminhos já trilhados por aqueles, que da mesma forma, se interessaram em

conhecer o que estava sendo produzido sobre e para a educação de surdos, este trabalho segue na mesma direção, se colocando em diálogo com o que já foi produzido, não em sentido de refutar ou confirmar achados, mas para contribuir e acrescentar a este campo de estudo. A partir do que já foi enunciado por outros pesquisadores, nos ocupamos das pesquisas sobre a educação de surdos, dos últimos cinco anos, em sentido de lançar novos olhares e significados sobre a produção acadêmica. Nesse viés foi possível não só visualizar o perfil das pesquisas sobre educação de surdos, nos últimos anos, como também compreender o lugar que ocuparam no percurso histórico da pós-graduação no Brasil.

Considerando o cenário posto, delimitamos com propósito analisar o perfil das pesquisas que tratam da educação de surdos, apontando perspectivas atuais e sinalizando em que espaços têm circulado tais estudos. Seguindo os pressupostos metodológicos do estado do conhecimento, o corpus foi delimitado a partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, considerando as publicações entre 2013 a 2018(3).

No intento de cumprir com o objetivo, inicialmente, o texto apresenta a revisão de literatura, destacando os principais achados daqueles que realizaram o mesmo movimento de pesquisa proposto neste trabalho. Na sequência, detalhamos os caminhos metodológicos e a constituição do corpus da pesquisa. E, por último, faz-se um movimento de análise dos dados evidenciados, refletindo a respeito das temáticas mais abordadas nas pesquisas sobre educação de surdos.

1. O que as pesquisas acadêmicas têm enunciado sobre educação de surdos?

Conhecer o que tem sido produzido em uma dada área do conhecimento permite não só conhecer a natureza das pesquisas, mas também fortalecer os estudos que se dedicam ao tema. Uma pesquisa que se propõe a evidenciar o estado do conhecimento figura o primeiro passo do pesquisador ante a

necessidade de delimitar um tema, uma vez que demarca lacunas e questões que ainda não foram abordadas. Conforme Morosini:

> (...) o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os preconceitos (...) que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (2015, p. 102-103)

Desta forma, o mapeamento e o estudo das produções de uma dada área, em um determinado recorte temporal, viabilizam o (re)conhecimento da área e a reflexão sobre o que já foi produzido, apontando caminhos que ainda não foram percorridos, ou que necessitam ser revisitados e discutidos. Embora se utilize como referencial metodológico os instrumentos e perspectivas do estado do conhecimento, nos dedicamos a apresentar e analisar dados iniciais referentes às pesquisas sobre educação de surdos. Sendo este, portanto, o primeiro passo de um esforço investigativo para anunciar efetivamente o estado do conhecimento.

A revisão da literatura evidenciou algumas pesquisas já realizadas sobre produções acadêmicas relacionadas à educação de surdos: Pagnez e Sofiato (2014), Bezerra (2014), Botarelli (2014), Cavalcante (2016), Ramos (2017) e Lodi e Muttão (2018).

Pagnez e Sofiato (2014) apresentaram um recorte temporal de 2007 a 2011, indicando que as temáticas mais abordadas são: escolarização das pessoas surdas e aquisição do português por surdos. Ao analisar as produções, as autoras identificam um crescimento de 100% das produções de mestrado neste período. Em suas considerações, indicam que diante do crescimento do corpus de pesquisas e publicações sobre educação de surdos é necessário identificar que concepções e referenciais são mais evidentes e, refletir sobre os direcionamentos epistemológicos que são dados nos estudos que se dedicam ao tema.

Bezerra (2014) faz um monitoramento das pesquisas relacionadas à educação de surdos, no período de 2002 a 2012, ou seja, nos dez primeiros anos desde a publicação da Lei 10.436. O tema mais recorrente nas pesquisas foi "Surdos na Escola Regular". O estudo anunciou, a partir da análise das publicações, os hiatos existentes na educação de surdos.

> Em relação aos mecanismos de fracasso e exclusão presentes nas publicações, observou-se também que acesso à escola e educação são díspares. Muitos Surdos acessam a escola física através da matrícula, porém ficam excluídos da educação que circula interiormente em seus espaços pedagógicos. Estas proposições puderam ser observadas em diferentes trabalhos (Bezerra, 2014, s/p).

Segundo a autora, o acesso do estudante surdo à escola e, consequentemente, à educação mais efetiva, ainda está aquém do desejado.

Botareli (2014) analisou os resumos de Teses e Dissertações, publicados entre 1987 e 2010, no Banco de Teses da Capes. O trabalho da autora teve como objetivo responder a seguinte questão: "quem, quando, como e o que investiga a educação de surdos nas pesquisas brasileiras?" A pesquisa aponta um crescimento das produções sobre educação de surdos no período pesquisado, havendo um aumento ainda mais significativo após a publicação da Lei n. 10.436/2002. Segundo a autora, este aumento se deve ao fato de que:

> (...) as diversas legislações interferem diretamente não só nos aspectos em que legislam (como a inclusão de LIBRAS no ensino, por exemplo), mas também suscitam angústias, inquietações, dúvidas e vontade de se conhecer mais a respeito de um tema, o que leva muitas pessoas a buscarem ingressar no Mestrado e Doutorado (Botarelli, 2014, p. 61).

Em suas considerações, Botareli (2014) enfatiza que analisar as pesquisas sobre educação de surdos viabiliza a reflexão sobre o presente e pensar sobre o futuro.

Cavalcante (2016) realizou um estudo sobre as concepções da educação de surdos em dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação e Educação Especial, em Instituições de Ensino Superior do Brasil, entre 1990 e 2013. Em suas considerações destaca que os temas mais abordados são: Identidade/Alteridade/Cultura/Diversidade; Formação Docente/Continuada/Saberes; Interpretação em Libras/ Tradutor Intérprete de Libras. No que diz respeito às concepções sobre educação de surdos, Cavalcante (2016) aponta que as pesquisas têm foco na:

> proposta do bilinguismo e dos chamados Estudos Surdos; há uma problematização sobre o local mais apropriado para a educação de surdos; e uma confusão entre a teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski com a abordagem socioantropológica sobre surdez (Cavalcante, 2016, p. 226).

Ramos (2017) em sua tese de doutorado teve como objetivo elaborar um estado do conhecimento sobre a educação de surdos, no período de 2010-2014, a partir de teses e dissertações produzidas neste período. Entre as considerações de sua pesquisa, a autora destaca a presença significativa de autores surdos, em proporção ao número de trabalhos analisados. Os temas mais abordados foram: inclusão, linguagem, intérprete educacional, formação de professores e escola/educação bilíngue. Além disso, a pesquisa aponta uma queda na produção de trabalhos acadêmicos (50%, em média) no ano de 2014, maior concentração dos trabalhos nas regiões sul e sudeste do país e, em instituições públicas de ensino superior. Tal dado se contrapõe aos achados das pesquisas que precederam o trabalho de Ramos, tais como Pagnez e Sofiato (2014), Bezerra (2014), Botarelli (2014). Diante de uma disparidade tão grande de apontamentos, coube revisar os caminhos e dados apontados por Ramos (2017). Ao consultar o número de trabalhos publicados em 2014 (47), há uma discordância ao evidenciado pelo estudo, 10 publicações. Acredita-se que esta diferença se deve pela autora ter realizado o

levantamento dos dados em novembro de 2014, período no qual não constavam todos os trabalhos publicados no ano corrente.

Lodi e Muttão (2018) analisam como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em Dissertações e Teses, no período de 1995 a 2014. As autoras sinalizam que a maior parte dos trabalhos indicam que as especificidades sobre a educação de surdos são pouco contempladas na formação de professores, ficando restritas à disciplina de Libras.

Sobre os trabalhos supracitados é possível destacar que a maioria converge nos apontamentos e nas considerações, enfatizando que os temas mais abordados estão centralizados em discussões sobre a inclusão/diversidade, Identidade/cultura, intérprete, formação de professores (Cavalcante, 2016; Ramos, 2017). Outros seguem outros caminhos dedicando-se a desvelar o que foi produzido em áreas mais específicas em relação à educação de surdos: formação de professores (Lodi; Mutão, 2018), perspectivas epistemológicas (Pagnez; Sofiato, 2014). Assim como aqueles que se preocuparam em investigar a prática educacional do estudante surdo (Botarelli, 2014; Bezerra, 2014).

Alguns caminhos já foram trilhados sobre as pesquisas relacionadas à educação de surdos e demarcam elementos importantes na discussão da temática. A pesquisa sobre educação de surdos vem se mostrando crescente nos últimos anos, mas com forte apelo a temas relacionados à educação inclusiva. Em pesquisas vinculadas a programas específicos da educação especial, percebe-se a emergência de pesquisas sobre cultura e identidade surda, que apresentam a surdez como uma diferença política, em diálogos com outros campos do saber: antropológico, linguístico e estudos culturais.

A partir dos dados evidenciados, seguimos o percurso da pesquisa no intento de mapear as publicações produzidas sobre educação de surdos, nos últimos cinco anos. Para chegar à materialidade de análise, ou seja, o corpus da pesquisa, foi necessário alguns trajetos metodológicos e a realização de

procedimentos de tratamento de dados, os quais são descritos na subseção que segue.

2. Caminhos metodológicos

O movimento de configuração do estado do conhecimento requer um caminho metodológico criterioso e cuidadoso. De acordo com Morosini:

> (...) o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p. 102).

Nesta perspectiva, o processo de elaboração da pesquisa, ou seja, os passos que levaram a sistematização do corpus de análise, buscou consonância com os pressupostos sinalizados por Morosini (2015), no que se refere ao levantamento das publicações, registro dos dados e a organização das publicações. Para tanto, a pesquisa foi dividida em três etapas: na primeira etapa realizou-se a revisão de literatura, envolvendo o levantamento de trabalhos que se ocupavam da educação de surdos como objeto de estudo. Neste momento, buscou-se descortinar os pesquisadores que já realizaram caminhos semelhantes e suas revelações e considerações sobre o tema.

A segunda etapa envolveu o levantamento das publicações sobre educação de surdos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor "Educação de Surdos", com recorte temporal de 2013 a 2018. Sobre a utilização dos catálogos para a configuração do corpus da pesquisa, Ferreira (2002) explica que:

> (...) os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados

> em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas (Ferreira, 2002, p. 261).

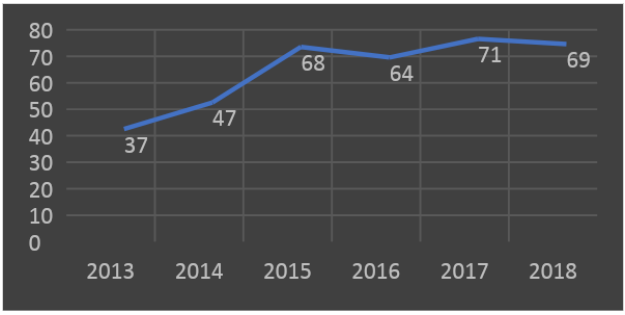
A pesquisa na base de dados possibilitou conhecer os percursos de outros que já se embrenharam a pesquisar sobre a educação de surdos. A opção em utilizar uma palavra bastante genérica, "Educação de surdos", se deve justamente pela intenção de olhar para a gama de pesquisas que se reportam à educação de surdos e conhecer que caminhos e rumos têm sido dados. Mais que isso, identificar o perfil dos estudos e, também, as áreas do conhecimento que são lócus de tais pesquisas.

3. Pesquisas sobre educação de surdos: onde estão, o que se propõem e que direção apontam?

A primeira aproximação com os trabalhos buscou caracterizar o contexto de produção das pesquisas no que diz respeito à produção por ano, tipos de produções, instituições e programas que abrigam pesquisas relacionadas à educação de surdos. No segundo movimento identificou-se as grandes áreas do conhecimento que abrigam tais pesquisas, em sentido de descortinar os espaços e os saberes que circulam e compõem referidos estudos.

A revisão da literatura aponta o crescimento das pesquisas sobre educação de surdos, dado que se confirma diante dos números de produções produzidos por ano, no período de 2013 a 2018 (tabela 1).

Gráfico 1. Relação do número de publicações por ano, no período de 2013-2018

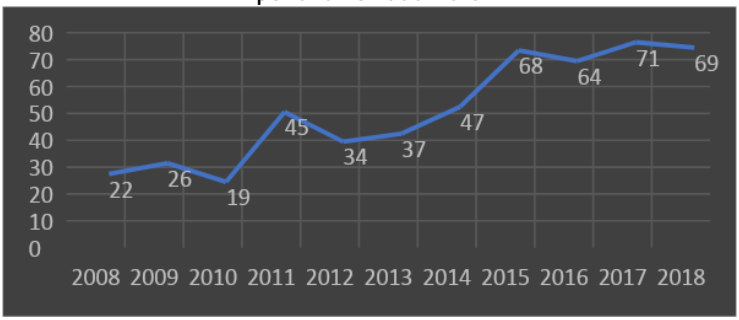


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 1 revela um aumento de 84% nas pesquisas no período de 2013 a 2015. Nos anos seguintes, o número de produções manteve uma média de 68 publicações anuais, apresentando maior índice em 2017. Se compararmos com os números, dos últimos dez anos, retirados da mesma Base de Dados, é possível perceber que neste período o número de pesquisas triplicou. O gráfico abaixo ilustra o número de publicações por ano de 2008 a 2018.

O Gráfico 2, por sua vez, mostra que houve um crescimento do número de trabalhos publicados por ano no período de 2008 a 2018. Apesar de apresentar algumas flutuações no que diz respeito ao número de publicações ao ano, o gráfico indica uma tendência geral de aumento dos números das publicações, sobretudo a partir de 2013.

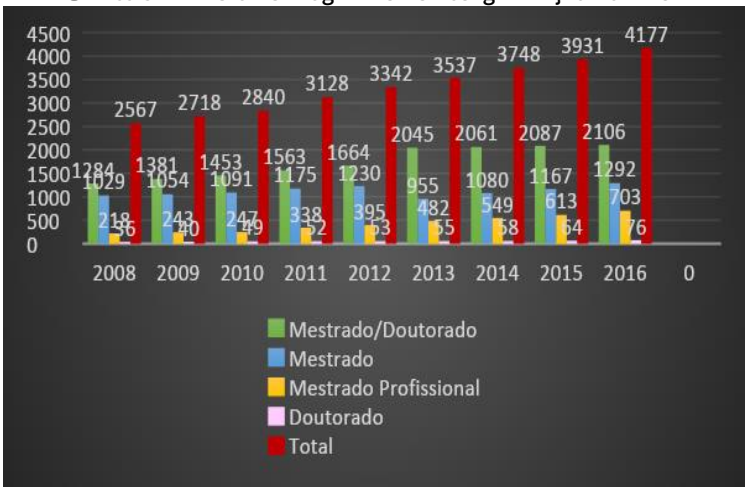
Gráfico 2. Relação do número de trabalhos publicados por ano, no período de 2008-2018



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Mas o que esses números significam? Houve um aumento nas pesquisas no campo da educação de surdos, mas qual a razão de tal crescimento? Que outros fatores estão relacionados? Tais questões são guias para compreender e analisar os dados evidenciados pelo banco de dados. Uma variável a ser considerada diante de tais questões é o significativo crescimento da pós-graduação no Brasil, algo que vem se consolidando nos últimos nove anos (Gráfico 3).

Gráfico 3: Número de Programas de Pós-graduação no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Geocapes(4).

Os dados apresentados acima revelam que de 2008 a 2016 houve um expressivo crescimento dos programas de pós-graduação, elemento que explica o aumento de pesquisas sobre a educação de surdos no país. O crescimento da pós-graduação vinha se consolidando nos últimos anos, com uma agenda que movimentava e incentivava a produção do conhecimento e, fomentava as políticas de ciência, tecnologia e inovação e, a pós-graduação. O expressivo número de programas criados, sobretudo nos últimos dez anos, resultou de políticas governamentais de incentivo do crescimento equânime da pós-graduação no Brasil. Tal movimento iniciou com a configuração do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), no governo Lula, que resultou na produção de um relatório produzido por um Grupo de trabalho interministerial que tinha como propósito analisar a situação das instituições federais de ensino superior. O plano toma como objetivo central a:

> (...) flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de

> perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (Brasil, 2005, p. 44).

Os números apresentados no gráfico ilustram e confirmam a expansão dos programas, que configura prioridade no Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, que dá continuidade à perspectiva do PNPG (2005-2010). Sobre ele e seu contexto político Oliveira (2013) destaca que:

> (...) vemos que o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 e o Plano Brasil Maior, ambos do governo Dilma, coadunam com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e, também, com o Plano Nacional de Educação (PNE). Eles preveem forte expansão da pós-graduação, incluindo aumento de cursos/programas, vagas, matrículas, titulação de mestres e doutores, bolsas e fomento à pesquisa (...). Na vigência do PNPG 2005-2010 já se observa um grande crescimento da pós-graduação. (...) o número de publicações no Brasil aumentou 205% entre 2000 e 2009, fazendo com que o país alcançasse o 13º lugar no ranking mundial de produção científica. (Oliveira, 2013, p. 329; 331)

Em relação aos dados em tela, destaca-se o fortalecimento do mestrado profissional, que triplicou o número nesse período, e o doutorado, que dobrou o número de programas. Nesse sentido, podemos afirmar que os programas de Mestrado/Doutorado tiveram um crescimento expressivo, quase dobrando o número de programas dentro do período citado. Os programas de mestrado, por sua vez, apresentam um comportamento atípico, pois houve uma queda no número de programas de 2013 a 2015, a qual é superada em 2016. Os números apontam, portanto, um contexto favorável para a produção de pesquisa no Brasil. Dado a ser considerado como um fator para compreender o aumento das pesquisas relacionadas à educação de surdos.

É importante considerar que em 2016 o Brasil começa a viver tempos de cortes expressivos na educação superior e, a pós-graduação sofre impactos significativos. Questão que se agrava em 2018 e 2019, com a limitação orçamentária da Capes, cortes de bolsas e prejuízo de programas com ações no exterior. Essa situação, segundo a professora Catarina de Almeida Santos, da Faculdade de Educação da UnB e, integrante do Comitê da Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

> O corte imposto à Capes impedirá que a instituição cumpra os seus principais objetivos. Essa medida levará, se não à extinção da instituição, à sua transformação em uma agência de avaliação e não mais de fomento à pesquisa e pós-graduação no país. Essa é mais uma ação que concretizará os projetos de privatização da pós-graduação, em curso e impedirá que os estudantes, sobretudo os oriundos das camadas populares, tenham acesso à pós-graduação (Santos *apud* Undime, 2018, s/p).

A situação posta pelo governo à Capes poderá ter repercussão significativa nas produções acadêmicas dos anos seguintes e, no caso das pesquisas de educação de surdos, poderá implicar prejuízos, principalmente no que se refere à continuidade e fortalecimento das pesquisas.

O crescimento da pós-graduação foi um dos fatores que implicou no aumento das pesquisas em educação de surdos, especificamente nos últimos dez anos. A ele estão relacionados outros que se referem ao acesso das pessoas surdas à educação superior, consolidação do status linguístico da Libras e criação de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa na área de linguística, estudos da tradução e outras áreas em articulação com a educação de surdos. Com o reconhecimento da Libras e do direito linguístico da comunidade surda, cresceu o número de participação das pessoas em programas de pós-graduação. Soma-se a isso o fato da consolidação da oferta do curso de Letras Libras, a criação, em alguns programas, de linhas de pesquisas específicas para estudos da Libras, tradução e interpretação e aspectos específicos da educação de surdos e,

também, alguns cursos de pós-graduação terem sidos criados especificamente na referida área. A criação do curso de Letras Libras e o fomento de pesquisas e extensão sobre a Libras e a educação de surdos colocaram em pauta, na instituição superior, graduação e pós-graduação, a educação de surdos. Em relação ao curso de Letras Libras, Quadros, Stumpf e Leite (2013), destacam que:

> A criação da linha de pesquisa em libras, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e da linha de pesquisa em interpretação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, criou um espaço para produções de pesquisas atendendo as demandas já institucionalizadas. A criação do Curso de Letras Libras, em 2006, na UFSC e, posteriormente, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal da Paraíba, formaram profissionais da área do ensino da Libras e do campo da tradução e interpretação de Libras que possibilitaram uma formação com base na área de Letras e fomentaram a iniciação científica. A partir desse curso, o número de mestrandos e doutorandos vem crescendo de forma significativa. (Quadros; Stumpf; Leite, 2013, p. 9)

A consolidação da oferta do curso de Letras Libras, impulsionou o ingresso de muitos professores surdos e ouvintes da área nas universidades, o fomento à pesquisa e extensão no âmbito da graduação e, também a ampliação de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa específicos para estudo da Libras, tradução e interpretação. O curso de Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos, do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue, é criado neste contexto de fortalecimento e consolidação de lócus para pesquisa sobre educação de surdos.

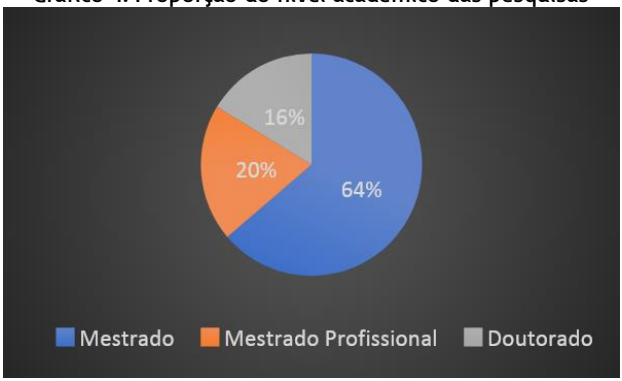
Em relação ao grau acadêmico das pesquisas, 64% estão concentradas no mestrado. As publicações em nível de doutorado são pouco expressivas, assim como as produzidas em nível de mestrado profissional, conforme revela o gráfico abaixo:

A presença expressiva e crescente das pesquisas no mestrado revela um comportamento que vem se mantendo nos

últimos dez anos. Comparado com os dados de 2008-2012, observa-se que a maior concentração de trabalhos está no mestrado, seguido do doutorado e mestrado profissional. Essa questão aponta que as pesquisas que tomam como objeto de estudo a educação de surdos não têm sido aprofundadas em nível de doutorado. Por outro lado, a questão confirma o crescimento da produção científica no Brasil, que justifica o expressivo número de trabalhos evidenciados na base de dados sobre a educação de surdos.

Outro dado a ser discutido se refere às áreas de saber que ancoram as pesquisas sobre educação de surdos. Para além de caracterizar o contexto, foi necessário identificar que campos do conhecimento dialogam com as pesquisas, para então mapear algumas pistas que indiquem os rumos que elas estão tomando e o que tem sido produzido sobre a educação de surdos. Para tanto, opera-se com alguns dados relacionados às grandes áreas do conhecimento, áreas de concentração dos trabalhos e programas que abrigam tais pesquisas.

Gráfico 4. Proporção do nível acadêmico das pesquisas

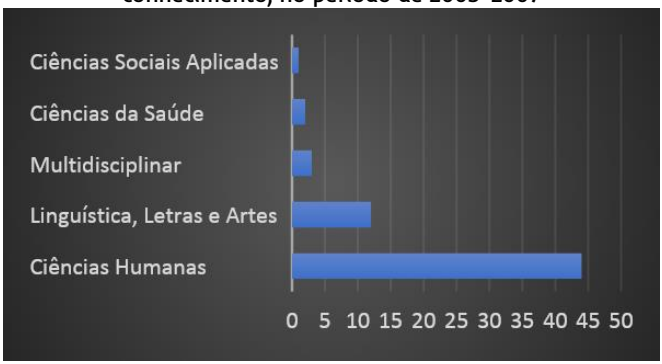


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

As Ciências Humanas é a área em que se inscrevem a maior fatia das pesquisas sobre educação de surdos, seguida da Multidisciplinar e da Linguística, Letras e Artes. Mas esse

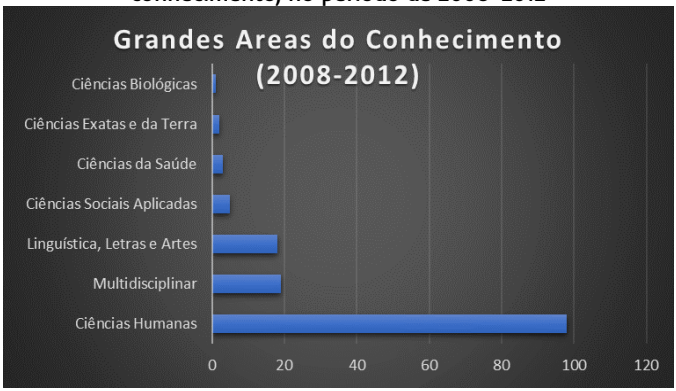
comportamento é emergente ou é uma característica das pesquisas que vêm se mantendo nos últimos anos, sobretudo após a Lei n. 10.436? Para elucidar tal questão e analisar o comportamento das pesquisas nos últimos cinco anos, olha-se para os números de pesquisas por área do conhecimento em dois blocos: 2003-2007 e 2008-2012.

Gráfico 5. Relação do número de produções por grande área do conhecimento, no período de 2003-2007



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 6. Relação do número de produções por grande área do conhecimento, no período de 2008-2012



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A área das Ciências Humanas, nos dois blocos, condensa uma parte significativa das produções sobre educação de surdos. Um dado diverso, no período de 2003-2007, é a área da Linguística, Letras e Artes ser a segunda área que mais concentrou pesquisas sobre o tema. Algo que não se mantém nos dez anos seguintes, visto que a área multidisciplinar se torna expressiva e ultrapassa a área da Linguística, Letras e Artes. Os estudos sobre a Libras e a educação de surdos ganham força na década de 90, período que, segundo Lodi (2015):

> (...) foi um marco para o início das discussões relativas à necessidade de se repensar a educação de pessoas surdas. Esse movimento foi determinado, principalmente, pelo início dos estudos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela necessidade dessa língua ser compreendida como a responsável pela constituição das pessoas surdas e como marca de sua diferença sociocultural (Lodi ,2018. p. 9).

Com o reconhecimento da Libras em 2002, o período de 2003-2007 configurou um momento propício à consolidação de pesquisas sobre Libras e educação dos surdos. Neste período o esforço da comunidade acadêmica foi no sentido de consolidar estudos no campo da Linguística em movimento de afirmar o status linguístico da Libras. Tal questão justifica o fato de haver um expressivo número de pesquisas concentradas na área da Linguística, Letras e Artes. Mas por que tal comportamento não se mantém nos anos seguintes? Por que a emergência da área Multidisciplinar? Uma tentativa de compreender tais pontos é olhar para as áreas do conhecimento que são tensionadas nas pesquisas.

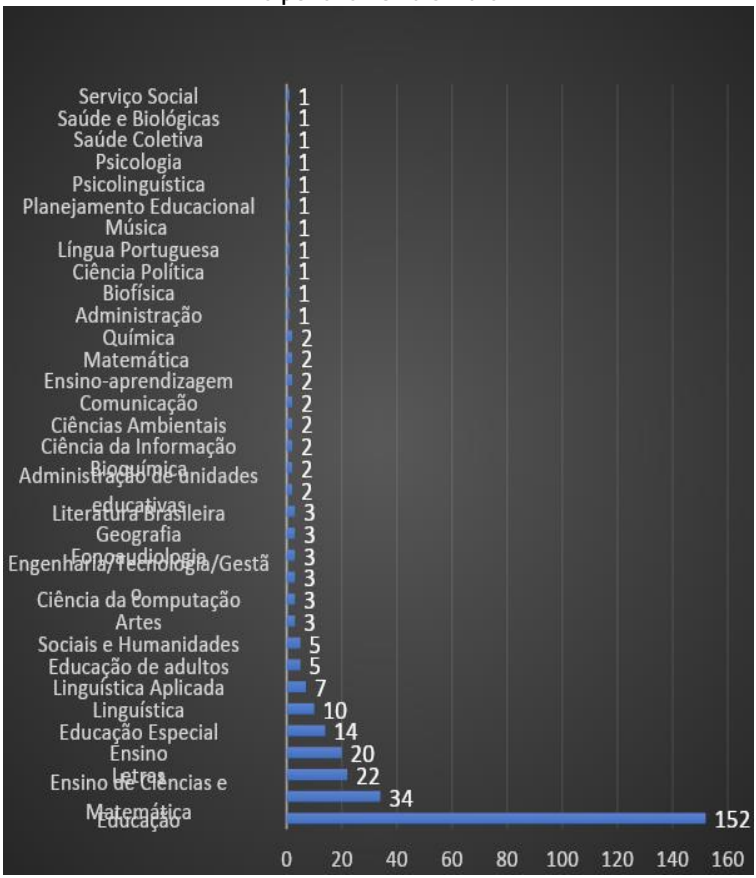
A educação é a área que mais tem produzido estudos sobre a educação de surdos, seguida de Letras, Educação Especial e Linguística. A emergência das áreas da linguística, letras e linguística aplicada, demonstra que as pesquisas sobre a Libras estão localizadas em campos do saber que reconhecem seu status

linguístico e que vem se tornando mais expressiva nos últimos anos. No tocante ao crescimento de pesquisas sobre Libras, especificamente no campo da Linguística Aplicada, Souza e Barcelos alertam que

> Por meio da análise dos periódicos, vimos que houve um número significativo de produções nos últimos cinco anos e que os últimos três anos tiveram a maior quantidade de artigos publicados sobre esse assunto. Além disso, houve duas revistas que dedicaram um número a publicações cuja temática era LIBRAS (2016, p. 862).

Os achados da pesquisa realizada pelas autoras citadas confirmam o argumento de que as pesquisas de Libras vêm se fortalecendo e operando com campos do saber da Linguística, Letras e Artes. Aspecto que se considera relevante, não só para que o campo de pesquisa sobre Libras se torne mais robusto, mas porque os resultados reverberam diretamente no reconhecimento dos sujeitos surdos na sua diferença linguística e cultural.

Gráfico 7. Relação de número de produções por área do conhecimento, no período de 2013-2018



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Outro ponto que se tensiona sobre o gráfico em pauta é o número de pesquisas que são produzidas no campo da educação especial. Historicamente a Educação Especial abrigou e respondeu a/pela educação de surdos. Este foi o campo discursivo em que se inseriu a educação de surdos, visto que a educação de surdos compunha o grande bojo de todas as deficiências. Com a

emergência dos estudos surdos no Brasil, começa-se a problematizar a Educação Especial como lugar para se pensar a educação de surdos. Inicia-se, portanto, um movimento de ruptura e tensão entre Educação Especial e Educação de Surdos. A crítica à educação especial se deve por entendê-la como um subproduto da educação

> (...) cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada (Skliar, 2015, p. 11).

A área da educação especial ao longo da história abrigou uma parcela significativa das produções acadêmicas na área da educação de surdos. Situação que se mantém nas pesquisas mais atuais, conforme ilustram os dados, quando a educação especial ocupa a quinta posição na relação das áreas do conhecimento em que mais são produzidos estudos sobre o referido tema. Essa questão ganha expressão quando analisamos o número de produções por programas de pesquisa.

O quadro 1 demonstra que depois dos programas de educação, os programas de pós-graduação que mais publicam na área da educação de surdos são aqueles vinculados à educação especial (Educação Especial, Educação do Indivíduo Especial e Diversidade e Inclusão). Não é possível neste momento e com estes dados afirmar que os trabalhos produzidos em tais programas estão filiados a perspectiva epistemológica da educação especial para tratar de pesquisas sobre a educação de surdos. No entanto, cabe questionar por que a permanência em manter diálogo com tais programas, quando os estudos surdos apontam outros campos do saber para além do campo da educação (antropologia, sociologia, estudos culturais, linguagem)

como possibilidade de discussão sobre os sujeitos surdos, sua língua, sua cultura e processos de ensino e aprendizagem.

A emergência da área de ensino de Ciências e Matemática como lócus de pesquisa sobre a educação de surdos começa a tomar forma entre 2008-2012, mas cresce de maneira expressiva nos últimos cinco anos. Tal questão fica evidente quando se depara com o volume de publicações sobre o tema em programas relacionados à referida área. Sobre esse dado, cabe salientar que o processo de inclusão de estudantes surdos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino superior, pode ser um elemento que suscitou a demanda de pesquisas sobre ensino de ciências e matemática para surdos, mas também de outras áreas do saber. Da mesma forma, justifica a imersão de outras áreas no campo dos estudos da educação de surdos, tais como: Biologia, Química, Artes e Geografia, conforme demonstra o gráfico das áreas do conhecimento, que justifica e explica o crescimento da produção na área multidisciplinar. O diálogo com outras áreas do conhecimento possibilita que novos saberes sobre o tema sejam produzidos, o que resulta em contribuições significativas sobre a prática pedagógica com estudantes surdos.

Quadro 1. Relação de Programas de Pós-graduação e trabalhos publicados

Educação	165
Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	**15**
Letras	17
Diversidade e Inclusão	**12**
Linguística	8
Ensino de Ciências e Matemática	7
Linguística Aplicada	6
Educação Escolar	4
Docência em Educação em Ciências e Matemáticas	3
Educação em Ciências E Matemáticas	3
Educação Matemática	3
Geografia	3

Artes	2
Educação para a Ciência e Matemática	2
Ensino	3
Estudos da linguagem	4
Estudos da tradução	2
Estudos linguísticos	2
Ensino Científico e Tecnológico	2
Estudos de Linguagem	2
Fonoaudiologia	2
Letras: Cultura, Educação e Linguagens	3
Matemática em Rede Nacional	2
Química	2
Química Biológica	2

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

4. O que tem sido pesquisado sobre a educação de surdos: breves apontamentos

Na sessão anterior apresentamos o contexto das produções sobre educação de surdos. Tal movimento evidenciou algumas pistas e questões importantes para pensar o lugar da educação de surdos no âmbito das pesquisas acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado no país. A partir delas e, com elas, nos debruçamos à análise dos trabalhos mapeados. Ante a intenção de compreender, em linhas gerais, o que é emergente quando se trata de pesquisas sobre o referido tema, optou-se por fazer uma breve apresentação por eixos temáticos. A partir da leitura dos resumos, verificou-se uma regularidade dos objetos de pesquisa, que possibilitou o agrupamento dos trabalhos em eixos: Inclusão; Aspectos Pedagógicos; Tradução e interpretação de Libras; Políticas educacionais; Formação de professores e Surdez/Deficiência.

Inclusão de estudantes surdos

Neste eixo estão localizados todos os trabalhos que investigam especificamente os processos de inclusão de estudantes surdos, nos mais variados níveis e modalidades de ensino, e elementos que a ele estão diretamente relacionados, tais como: currículo; prática pedagógica; acessibilidade; relação professor-estudante surdo; estudante-estudante surdo; intérprete-estudante surdo e atendimento educacional especializado.

Júnior (2013) a partir das narrativas de estudantes surdos analisa a inclusão no ensino médio. A pesquisa apontou a necessidade de discutir três aspectos: a escolarização dos jovens surdos antes do Ensino Médio; as condições de escolarização no Ensino Médio na escola regular; a escolha da profissão; e a atuação profissional nos projetos de vida mencionados por esses sujeitos. As narrativas evidenciam o problema da experiência escolar, pautada na perspectiva da educação especial, que não valoriza a experiência do sujeito surdo no contexto escolar e que não dá base para os estudantes pensarem em projetos de vida de forma consistente.

Silva (2014), ao realizar uma pesquisa sobre a inclusão no ensino superior, evidencia que os estudantes surdos enfrentam barreiras de ordem pedagógico-curricular, de comunicação, atitudinais e arquitetônicas, relacionadas diretamente a ausências de políticas institucionais de acessibilidade. Dentre um número grande de trabalhos que compõem este eixo, os dois citados são bastante representativos dos olhares que têm sido dedicados ao contexto de inclusão dos estudantes surdos. Grande parte dos trabalhos seguem a mesma linha em investigar o processo inclusivo, sobremaneira pelo olhar dos próprios estudantes, revelando em um apanhado geral que ele não dá conta das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Neste eixo, ocorre a emergência de estudos que, sob a perspectiva pós-estruturalista, apontam novos horizontes no

debate sobre a inclusão do estudante surdo. A discussão toma a inclusão como um dispositivo biopolítico que opera no sentido da normalização dos sujeitos surdos. Ao problematizar a educação inclusiva em relação a formação de professores, Cardoso (2013, p. 7) destaca que em tal contexto vê-se "operar o governamento docente para a normalização dos alunos surdos num movimento de gerenciamento de riscos, produzindo sujeitos autônomos, participativos e competentes nas duas línguas, tanto na escola como fora dela".

Neste eixo, cabe fazer referência a uma pesquisa, que de forma original, inaugura um campo bastante interessante e pouco abordado no contexto acadêmico que é a relação intercultural no ensino de Libras como segunda Língua (L2) para crianças ouvintes. Pietro (2017) analisa as interações entre estagiários surdos, professores e crianças ouvintes no processo de ensino de Libras como L2 na educação infantil. Em seus achados aponta que o olhar sobre o contexto inclusivo da escola, no tocante das interações, percebe que

> (...) as crianças se aproximavam à língua e a cultura surda e, com essa naturalidade instintiva iam-se apropriando dessa realidade plural e linguística, sociabilizando-se com ela sem juízos, sem preconceitos, sem expectativas, apenas iluminando nosso entendimento de que existem diferentes formas de nos comunicar, e uma delas talvez seja simplesmente transpassando o silêncio nos contornos das fronteiras surdas e ouvintes (Pietro, 2017, p. 198).

O trabalho citado coloca, portanto, a interculturalidade no contexto de ensino de Libras e sua relação com a educação de surdos em pauta no âmbito das pesquisas acadêmicas.

O eixo que aborda a inclusão de estudantes surdos é bastante diverso, no tocante aos objetos de estudo e, também do ponto de vista teórico - metodológico. Há coexistência de estudos que se propõem a discutir aspectos relacionados à inclusão no contexto regular de ensino, em todos os níveis, com

aqueles que discutem o tema por um viés teórico pós-estruturalista, ou que colocam em pauta temas que ainda são pouco explorados no cenário das pesquisas sobre educação de surdos.

Aspectos pedagógicos na educação de surdos

Este eixo contempla um universo bastante diversificado de pesquisas que tomam como objeto de estudo as metodologias de ensino nas diferentes áreas para surdos: Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Espanhol, Português, História e Física. Uma fatia maior dos trabalhos ocupa-se do ensino de matemática para surdos, algo que já fica bem demarcado na análise das áreas do conhecimento.

Neste grupo de trabalhos há uma parcela pouco expressiva que se propõe a discutir a avaliação na educação de surdos, dentro de uma perspectiva bilíngue. Um deles é o trabalho de Resende, que toma como objetivo "desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários da Libras" (Resende, 2015, p. 4). De modo geral, esses trabalhos se propõem a pensar a avaliação dentro do contexto bilíngue, operando com a Libras e a Língua Portuguesa. No entanto, alguns deles também articulam a discussão sobre avaliação com outras áreas, sendo Matemática e Ciências as mais abordadas.

A elaboração de materiais didáticos e objetos de aprendizagem para o ensino do estudante surdo tem sido foco de uma parte expressiva dos trabalhos inseridos neste eixo, com destaque às relacionadas a alfabetização e ensino de matemática para surdos. Há um grupo de trabalhos que tratam da composição e uso de glossários de áreas específicas como Física, Ciências, Matemática, História, Biologia e Língua Portuguesa.

Tradução e interpretação de Libras

Grande parte das pesquisas deste eixo localizam a discussão da tradução e interpretação no âmbito do contexto educacional, tensionando as narrativas dos sujeitos diretamente envolvidos: tradutor/intérprete, estudante surdo, professores. O objeto de pesquisa referido com mais frequência é o papel do tradutor/intérprete no contexto escolar. Santos (2013) ao analisar as narrativas de "professores intérpretes de Libras" (PI) e professores regulares (PR), identifica que:

> As análises das sequências revelaram pouca clareza dos participantes sobre a educação de surdos e as implicações que deveriam ser refletidas e aplicadas em um ambiente considerado como bilíngue, atribuindo pouco ou nenhum debate sobre a Libras. Por isto, foi possível verificar indefinições quanto aos papéis a serem assumidos pelo PI; um espaço onde não há debates e nem planejamento conjunto entre PI e PR; e a Língua Portuguesa, escrita, atribuída como foco principal da atenção e do trabalho para o PI. Conclui-se que é preciso investir em uma formação que propicie aos profissionais PI e PR um debate reflexivo quanto ao ensino com abordagem bilíngue, no ensino comum (Santos, 2013, p. 8).

A pesquisa citada denuncia a falta de clareza com relação ao papel do tradutor/intérprete no contexto educacional e, também, o grande destaque que se dá a Língua Portuguesa na educação do estudante surdo. Muitas pesquisas apontam que o entendimento do papel do intérprete é do agente educacional, que é muito mais um mediador do conhecimento, do que um mediador de comunicação.

Outros temas discutidos neste eixo de pesquisas são a formação do tradutor/intérprete de Libras, perfil e condições de trabalho e, também, sobre aspectos históricos na profissão. Há emergência de pesquisas que tratam do tradutor surdo. Uma delas, especificamente, busca compreender estratégias

antropomórficas de tradução de textos literários e atuação dos tradutores e atores surdos (Andrade, 2015).

Políticas educacionais

Os trabalhos neste eixo lançam olhar para as políticas educacionais relacionadas à educação de surdos. Uma parcela dos estudos coloca no eixo central da discussão a educação bilíngue, relacionando as políticas e práticas educacionais e/ou narrativas de docentes e estudantes. Uma outra fatia se dedica a analisar e problematizar as políticas de educação inclusiva, principalmente a proposta de Atendimento Educacional Especializado.

Neste grupo de trabalho está o trabalho de Silva (2018) que analisou os Planos Estaduais e Distrital de Educação, que se organizaram a partir do Plano Nacional de Educação (2014). Em seus achados, a autora destaca que

> Embora os Planos de Educação contemplem uma multiplicidade de estratégias para intervir no atendimento educacional dos estudantes surdos, a maior parte das estratégias sinalizam uma tendência dos entes federados em responder as recomendações das políticas linguísticas da Libras, articulando-as à proposta da política nacional de educação inclusiva. Tal flexibilização incide em uma compreensão equivocada de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e à presença do intérprete de Libras, em espaços preponderantemente ocupados por ouvintes (Silva, 2018, p. 8).

A autora evidencia que há uma prevalência na proposta da educação bilíngue no contexto regular de ensino, garantida pela presença do intérprete e o Atendimento Educacional Especializado.

Outros apontamentos regulares nas pesquisas são as necessidades das redes de ensino de se adequarem ao disposto na legislação, no que se refere a presença dos profissionais específicos para atuar junto a estudantes surdos, tais como

professor de Libras, intérpretes e professores bilíngues. Uma parcela dos estudos se dedica a analisar os escritos da legislação, denunciando as perspectivas e intencionalidades que permeiam o contexto das políticas educacionais.

Neste eixo estão algumas pesquisas que se reportam ao reconhecimento da Libras no país, sua relação com o contexto de outros países e a institucionalização da Libras como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de licenciatura. Um estudo relevante que cabe citar na discussão deste eixo é o desenvolvido por Montes (2018). Ao comparar as políticas linguísticas da Suécia e Brasil, a autora destaca que

> Na Suécia, o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei, e o país contribui efetivamente na criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda; as políticas linguísticas regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua aos surdos. No Brasil, o direito à aquisição não é previsto em lei e, assim, não estão definidos os caminhos a serem percorridos pelas crianças surdas que almejam a aquisição de sua língua; os debates sobre a Libras sempre estiveram estritamente ligadas aos debates dos direitos da pessoa com deficiência, sendo evidente a dupla categorização dada aos surdos: pessoas com deficiência e membros de grupos minoritários. Portanto, o reconhecimento da Libras não garantiu aos surdos brasileiros o direito à aquisição da língua de sinais; e, também, não promoveu a garantia de uma educação bilíngue. Na Suécia, diante do cenário estudado, a lei só reafirmou a prática executada durante longos anos: uma educação em língua de sinais durante toda a idade escolar (Montes, 2018, p. 8).

O estudo citado e os debatidos neste eixo confirmam que estudos sobre as políticas educacionais têm assumido uma perspectiva mais crítica primando por uma abordagem que considera a diferença linguística e cultural do sujeito surdo. Mas também denunciam as grandes lacunas que existem quando se

analisam as políticas educacionais relacionadas à educação de surdos.

Formação de professores

Neste eixo há uma variedade de objetos de pesquisa em relação a formação de professores, a qual dividiu-se em dois blocos: o primeiro relaciona-se a formação de professores para o atendimento do estudante surdo e outro a formação do professor de Libras/surdo. No primeiro bloco os estudos problematizam currículo, as narrativas de acadêmicos, a disciplina de Libras e seus impactos na formação docente. Um dos trabalhos, ao investigar os desafios que se interpõem à formação de professores, com vistas ao atendimento do estudante surdo, no contexto da educação básica, conclui que

> além da inserção da disciplina Libras, não foram localizadas produções que informem sobre ações abrangentes (...) para formar professores que atenderão aos alunos surdos na educação bilíngue (...) (Soares, 2013, p. 124).

O trabalho tensiona a inserção da disciplina de Libras no contexto da formação de professores, mas também problematiza o envolvimento das instituições em fazer valer as orientações do decreto de promover ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao fomento e difusão da Libras. Um outro trabalho que se insere na mesma perspectiva, mas que toma como materialidade de análise as narrativas de professores surdos, que atuam com o ensino de Libras em cursos de licenciatura, aponta que:

> (...)a presença do professor surdo é importante para a formação de futuros professores e também para a valorização da identidade docente surda. Além disso, ficou evidente que é necessário melhorar o ambiente de trabalho para que esse profissional desenvolva com mais eficiências suas atividades e seja de fato incluído em

> todos os ambientes das instituições de ensino (Castro, 2016, p. 8-9).

Dando ênfase ao papel do professor surdo na formação de professores, o estudo destaca uma questão problema que é a própria inserção deste profissional nas instituições de ensino, que por muitas vezes não é valorizado na sua singularidade linguística e cultural.

O segundo bloco se refere à formação do professor que atuará com o ensino de Libras. Os trabalhos de modo geral analisam o curso de Letras Libras, sua composição curricular, as narrativas de acadêmicos e egressos do curso.

Surdez/Deficiência

Este eixo, embora pouco expressivo quanto ao número de trabalhos, apresenta dois focos distintos de pesquisa. O primeiro ampara-se numa perspectiva clínica-terapêutica da surdez, abordando questões relacionadas a ensino de língua oral e, outro por um viés mais pós-estruturalista que problematiza a surdez e as concepções sobre o surdo no contexto da saúde. Rocha (2014) insere-se na primeira abordagem, ao tomar como objetivo de sua pesquisa "averiguar se o uso da leitura labial e/ou da oralização como complemento à língua de sinais – primeira língua dos surdos – poderia auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura do português como segunda língua". Os achados da pesquisa apontam que "quando o surdo utiliza meios de comunicação alternativos, a leitura é beneficiada" (Rocha, 2014, p. 6).

Em uma abordagem contrária alguns trabalhos se propõem a discutir a surdez sob a perspectiva pós-estruturalista. A pesquisa de Camatti (2017) analisou como o diagnóstico da surdez tem operado na "articulação de técnicas regulatórias que geram efeitos na constituição do sujeito surdo e em seus processos de escolarização". Em seus achados faz uma análise crítica das condutas que ocorrem em programas de saúde e

cadeias de enunciados sobre as crianças surdas que circulam neste contexto. A tese defendida pela autora é de que:

> (...) o diagnóstico precoce da surdez regula a constituição dos sujeitos surdos e seus processos de escolarização na medida em que funciona como uma prática biopolítica de ingerência alargada pela vida, produzindo permanentemente condições anormais diagnosticáveis sob as quais se aplicam ações de intervenção (Camatti, 2017, p. 11).

O trabalho acima tensiona a forma como a surdez/ deficiência é produzida no contexto da saúde, anunciando os impactos que geram na vida do surdo, sobretudo no seu processo educativo. A partir dele é possível problematizar porque a surdez, após tantas lutas e investidas da comunidade surda e conquistas no âmbito das políticas educacionais, ainda está fortemente articulada à concepção clínica-terapêutica? Por que a surdez, como uma marca cultural e linguística, não adentra os espaços da saúde? Tais questões emergiram deste eixo e, por não se tratar do foco do nosso debate, as lançamos apenas para que fiquem em suspenso, para aqueles que se encontrem em um processo de reflexão sobre o tema ou que tenham interesse em (des)continuar as discussões que aqui iniciamos.

A surdez historicamente é marcada por dois paradigmas: o clínico terapêutico e o socioantropológico. O primeiro considera o sujeito surdo como um sujeito na falta e empenha-se em normalizá-lo a partir de práticas de correção, medicalização e imposição da oralização. Tal perspectiva é sustentada pelo ouvintismo que segundo Skliar:

> Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 2015, p. 15).

De acordo com o autor, apoiado na ideologia dominante, a saber, as práticas da medicina, o ouvintismo sustentou práticas educacionais que se pautaram na imposição do oralismo ao surdo. Como refere Skliar (2015), quase como um colonialismo do discurso ouvinte sobre os surdos.

Na contramão, a abordagem socioantropológica que olha o surdo a partir da sua diferença linguística e cultural. Tal perspectiva apoia-se nos estudos culturais e estudos surdos, que olha a surdez não a partir do binarismo ouvinte-surdo, mas sim como uma diferença com significação política, marcada por uma cultura, uma língua e uma identidade.

5. Ditos para finalizar... mas sem concluir

O movimento realizado neste estudo foi traçar o perfil das pesquisas no contexto da produção acadêmica stricto sensu, dos últimos cinco anos, em sentido de conhecer os caminhos e rumos que tem sido dado aos estudos sobre educação de surdos. A quantidade de trabalhos, indicada na base de dados, indicou um crescimento expressivo das pesquisas na área, sobretudo no mestrado acadêmico. O aumento nas produções da área se deve, em parte, ao crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil. No entanto, relaciona-se também com a institucionalização da Libras como disciplina curricular e sua difusão no contexto das instituições superiores, que culminou com o ingresso de professores de Libras no referido contexto.

Embora grande parte das pesquisas são realizadas em programas de educação, observou-se um fortalecimento expressivo de programas relacionados à Linguística, Letras e Linguística Aplicada. Ainda que o número seja muito inferior à educação, nos últimos cinco anos aumentou quase cinco vezes em relação aos números de trabalhos produzidos no período de 2008-2012. Nesse sentido, a educação de surdos começa a adentrar outros campos do saber, que são mais legítimos para debater aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. Inaugura-se um novo lugar para discutir a educação de surdos,

que possibilita a emergência de produções que operam com outras áreas: linguística, letras, antropologia, filosofia, sociologia.

A cultura surda e identidade surda, pedagogia surda/ pedagogia visual atravessam muitas discussões e estão relacionadas em muitos trabalhos, mas ainda operam como coadjuvantes no cenário acadêmico. Poucas pesquisas abordam um desses temas como objeto de estudo. Sobre isso, cabe arriscar que a perspectiva da inclusão na escola regular tem sido tomada como o grande debate quando se pensa na educação de surdos, relegando aspectos relacionados às escolas bilíngues e escolas de surdos. Esse aspecto reflete uma questão histórica que ainda está fortemente relacionada à educação de surdos. As políticas educacionais dos últimos dez anos têm operado fortemente com um discurso de educação para todos, todos na escola, e nesse sentido, a educação de surdos também é incorporada nesse bojo. Tal perspectiva justifica o fato de que a maioria das pesquisas estejam focadas na inclusão do estudante surdo, no contexto regular de ensino.

Deste estudo extraiu-se alguns fios que, ao mesmo tempo que possibilitaram entender o contexto geral das pesquisas no âmbito da educação de surdos, estão tramados e interligados e, por isso, carecem mais estudos e pesquisas para que se possa compor um estado de conhecimento. Este trabalho encerra-se aqui, mas deixa fios soltos para aqueles que queiram, sob outros olhares, outros desejos, outras perspectivas, continuar a puxá-los ou tramá-los e, novos rumos apontar. E, neste sentido, finalizamos no desejo que ele "funcione como uma flecha, que um/a pensador /a atira, assim como no vazio, para que outro/a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção" (CORAZZA, 2002, p. 106).

Notas

1. Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação na Universidade do Vale do Itajaí.
2. Doutor em História na Universidade Federal de Santa Catarina.

3. Considerando o volume de trabalhos existente no campo da educação de surdos primou-se pelo levantamento de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos.
4. Os dados seguem disponíveis em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em: 24 abr. 2019.

Referências

ANDRADE, Betty Lopes L'astorina de. **A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais** - antropomorfismo em foco. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

BEZERRA, Juliana da Silva. Dez anos da Lei de LIBRAS e o acesso da pessoa com surdez a educação. **Revista Por Sinal**. 2014. Disponível em: http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=29&idart=466. Acesso em: 24 abr. 2019.

BOTARELLI, Geane Izabel Bento. **O ensino-aprendizagem do Português escrito para surdos em pesquisas**: análise de resumos acadêmicos (1987-2010). 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)** 2005-2010. Brasília, DF: Capes, 2005.

CAMATTI, Liane. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos**. 2017. 188 p. Tese (Doutorado) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo

Atendimento Educacional Especializado. 2013. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Sorares de. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no Ensino Superior**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 2016. 238p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago, 2002.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 49-56, 2018.

MILLER JUNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

MONTES, Aline Lucia Baggio. **Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia**. 2018. 113 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

OLIVEIRA, J. F. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez., 2013.

PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014.

PIETRO, Anna Gil. **Interações interculturais no contexto de ensino de Libras como L2 na Creche**. 2017. 240p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Ed. Insular. 2013.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos**: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014). 2017. 214 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação Pedagógica para alunos surdos no contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue**. 2015. 210p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

ROCHA, Andreia Chagas. **A leitura na surdez profunda**: a influência da oralidade e da leitura labial e estratégias predominantes. 2014. 73 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

SANTOS, Maurem Alessandra Abreu dos. **O professor interlocutor no contexto da Educação de Surdos**: aspectos da atuação deste

novo profissional. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação:** estudo de caso de experiencias de estudantes com deficiência na Educação Superior. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 255 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2018.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

SOARES, Rubem da Silva. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

SOUZA, Isabelle Lima. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 10, n.3, jul./set. 2016.

UNDIME. **Ofício da Capes sobre cortes no Ensino Superior e na Ciência aponta impacto da EC 95, do Teto dos Gastos**. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/03-08-2018-12-01-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-ensino-superior-e-na-ciencia-aponta-impacto-da-ec-95-do-teto-dos-gastos. Acesso em: 3 mar. 2019.

9
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIA SOCIAL: caminhos possíveis para a extensão no ensino superior tecnológico(1)

Juliana Augusta Verona (2)
Faculdade de Tecnologia de Itu
juliana.verona@fatecitu.edu.br

Naely Vitória Costa de Magalhães (3)
Etec "Matinho di Ciero"
naelyvitoria49@gmail.com

A sociedade como um todo tem passado por grandes mudanças, especialmente, ao longo do processo histórico da Revolução Industrial, que iniciou com a primeira Revolução, fins do século XVIII e início do século XX, que, em seus diferentes momentos, provocou intenso processo de migração de pessoas do meio rural para o meio urbano, trazendo como consequência, o aumento da degradação ambiental.

Sob este aspecto, vale dizer que, até pouco tempo atrás, o meio ambiente era considerado um bem livre que qualquer pessoa tinha o direito de usar conforme sua vontade. No entanto, a poluição acarretou (e acarreta!), altos custos para a sociedade e, por essa razão, o meio ambiente não pode ser considerado um bem livre.

Para Beck (2010, p. 28), por exemplo, a sociedade industrial trouxe a instabilidade, produzindo uma sociedade em risco e em contradição e, embora as diferentes formas de afetações tenham sido introduzidas pela própria espécie humana em decorrência de seu moderno estilo de vida, as ameaças produzidas não ameaçam a reprodução da lógica capitalista. Pelo contrário, os problemas da modernização representam grandes

negócios, tirando vantagens dos inconvenientes gerados ao ampliar mercados mediante marketing empresarial e conquistando consumidores e a garantia dos lucros.

Como curiosidade, vale destacar a expressão empregada por Beck, na qual expressa a ideia de que democraticamente o risco atinge a todos, onde diz que, "se a miséria é hierárquica, o smog é democrático" (Beck, 2010, p. 43).

Considerando a segunda Revolução Industrial, as empresas tiveram como verdadeiros parceiros/ferramentas a publicidade e a propaganda, como também o marketing, que contribuíram e ainda contribuem com o aumento cada vez maior da produção de diversos tipos de produtos. A população de países industrializados (seja em países que iniciaram a Revolução Industrial ou aqueles com industrialização tardia) tornou-se verdadeira "consumidora compulsiva", influenciada diariamente pelas diferentes mídias, programas de TVs, que estrategicamente foram responsáveis pela criação de "novos desejos", atrelando também a ideia de que a felicidade só seria possível no sentido de "ter" cada vez mais objetos e "coisas" diversas.

Além disso, a demanda da sociedade requereu e requer, além de produtos em escala, a necessidade de obtê-los com custos menores, qualidade melhor e características específicas e personalizadas, exigindo a melhoria das técnicas de produção e de gestão, resultando em aumento da produtividade. Dessa forma, o crescimento populacional exerce uma forte pressão na demanda por mais produtos, elevando o volume de produção e forçando o desenvolvimento de novas tecnologias.

Essa sociedade de consumo (exigente e consumista) que se estabeleceu, junto a obsolescência programada, trouxe e traz, como consequências principais, o aumento de resíduos sólidos gerados e de impactos ambientais.

Neste cenário de grandes degradações ambientais, atrelado a postura das empresas em produzir cada vez mais sem levar em conta as questões ambientais, há a necessidade de se construir/desenvolver uma conscientização ambiental.

Nesse sentido, Jacobi (2003) destaca a necessidade de uma transformação social, a qual requer a formação de articulações com a Educação Ambiental, envolvendo a capacitação de profissionais, juntamente com a comunidade e formando níveis de educação voltados às responsabilidades do ser humano.

Mudar a forma de exploração dos recursos naturais e passar a viver verdadeiramente a sustentabilidade é fundamental, além disso, as ações para a sustentabilidade podem estar presentes nas atitudes cotidianas mais simples das pessoas ou até nas tarefas mais complexas, que devem ser realizadas por grandes empresas, por isso, a conscientização ambiental deve envolver a todos, para que a redução dos impactos ambientais seja efetiva.

Para que mudemos a forma de exploração dos recursos naturais é importante que o ser humano se enxergue como parte integrante do meio ambiente e não apenas como um observador que retira da natureza o que lhe interessa, não importando com os impactos negativos que causa nestes ambientes. Entender que os sistemas se inter-relacionam é de extrema importância para a permanência da vida no nosso planeta e a busca deste equilíbrio, é um dos grandes desafios da humanidade.

Segundo Rabelo e Ferreira (2008), a Educação Ambiental é um instrumento de grande importância para o resgate da população ao estímulo da conscientização ecológica e à melhoria da qualidade de vida. Auxiliar no processo de ensino e aprendizagem- como também, no desenvolvimento de conteúdos na forma interdisciplinar, torna-se um dos grandes desafios para avançar em relação aos cuidados que se deve ter em relação ao meio ambiente.

Desta forma, esse estudo evidencia a implantação de ações no âmbito da sustentabilidade que visam a conscientização ambiental, a partir da Educação Ambiental, para comunidade interna de duas instituições de ensino do Centro Paula Souza (Faculdade de Tecnologia de Itu "Dom Amaury Castanho" – Fatec Itu, e "Martinho di Ciero" – Etec de Itu), como também, comunidade do entorno, tendo como instrumento principal o

processo de produção de sabão ecológico. Para isso, realizou-se oficinas e utilizou-se a cartilha de Educação Ambiental desenvolvida pela aluna-orientanda ao longo da pesquisa; destacamos o treinamento oferecido pelos alunos do Curso Superior de Mecatrônica Industrial da Faculdade de Tecnologia de Itu, sobre a utilização da máquina de fabricação de sabão, para a equipe de pesquisadores (orientanda do Curso de Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio e orientadora).

Evidencia-se a realização das oficinas para conscientização ambiental com a comunidade interna, com destaque aos funcionários terceirizados da limpeza e administrativos, além de discentes das instituições envolvidas. Além disso, destaca-se o óleo de cozinha já utilizado, que reconhecidamente causa grande impacto negativo ao meio ambiente e, que aqui, tornou-se matéria-prima de promoção de Educação Ambiental, já que foi transformado no sabão ecológico.

A revisão da literatura permitiu conceituar a sustentabilidade integrada à Educação Ambiental, às Tecnologias Sociais, além de evidenciar o entendimento da importância da preservação dos recursos naturais.

Educação ambiental e sua relação com o Ensino Superior Tecnológico

Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas e compartilhadas ativamente com as comunidades, como exemplo da coleta seletiva, colocam em prática ações ambientais positivas e possibilitam a construção de uma conscientização ambiental. A reciclagem e o reuso, favorecem um efeito multiplicador e esses espaços tornam-se verdadeiros laboratórios para aprendizagem de ações que contribuem com o meio ambiente.

Como breve histórico do conceito, destaca-se que a Educação Ambiental tem como marco a "Conferência Intergovernamental de Tbilisi" (CIT, 1977), que concentrou a discussão dos problemas do meio ambiente relacionada ao processo educacional e interdisciplinar como instrumento de

conscientização. A Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, dentre um conjunto-síntese das discussões, recomenda:

> A Educação Ambiental tem por finalidade criar uma consciência, comportamentos e valores com vistas a conservar a biosfera, melhorar a qualidade de vida em todas as partes e salvaguardar os valores éticos, assim como o patrimônio cultural e natural, compreendendo os sítios históricos, as obras de arte, os monumentos e lugares de interesse artístico e arqueológico, o meio natural e humano, incluindo sua fauna e flora, e, os assentamentos humanos (CIT, 1977).

Nessa Conferência foi evidenciada a natureza da Educação Ambiental (EA) e definidos seus princípios, objetivos, características, bem como as estratégias a serem adotadas para sua realização.

Compreender o processo formativo em Educação Ambiental é ressaltar uma série de contextos, que principia em espaços e tempos — similares e/ou distintos, e estende-se à vivência, atuação profissional, política e pesquisa. De acordo com o Artigo 10 da Lei n. 9.795/1999, a Educação Ambiental deve ser entendida como os

> processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Brasil, 1999).

Ressalta-se ainda que, em seu 7º artigo determina o envolvimento com a educação ambiental dos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e organizações não governamentais. Já no seu 2º parágrafo do Art. 8º, na seção I, das Disposições Gerais, da Lei em questão, institui

a obrigatoriedade do desenvolvimento da educação ambiental junto à formação profissional (Brasil, 1999)

Dessa forma, a Educação Ambiental deve buscar uma mudança no modo de vida da sociedade que produz e consome os mais diversos produtos em exagero. A produção sem limite leva o esgotamento dos bens e recursos naturais, colocando em risco a vida do planeta; definitivamente, atingimos patamares insustentáveis, em que:

> [...] a humanidade inicia o século XXI lutando, não apenas por solo, mas também por água e ar, num ambiente hostil que remonta à era pré-industrialista. [...] há a premência de uma profunda transformação valorativa, o que exige uma reestruturação político-econômica global. (Dias, 2000, p. 19).

Destaca-se também, que a Constituição Federal de 1988 elevou o status do direito à educação ambiental, essencial para a qualidade de vida ambiental, atribuindo ao estado o dever de promover a educação ambiental a todos os níveis de estudo e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (art. 225, inciso VI).

É nesse contexto que a Faculdade de Tecnologia de Itu, através de sua Política Ambiental, realiza, desde 2012, ações que destacam a sua preocupação com as questões ambientais, como: desenvolvimento da horta comunitária, coleta seletiva com parceria com a "Cooperativa Comarei", coleta de lixo eletrônico, treinamento dos funcionários da limpeza para realizarem corretamente a separação dos lixos, eventos como o "cineclube" para comunidade interna e externa com temáticas ambientais, entre outras ações. Assim, a Educação Ambiental tornou-se foco desta pesquisa, com intuito de integrar o Ensino Técnico Profissional ao Ensino Profissional Tecnológico, tendo como meio a máquina de sabão ecológico, que se destaca por ser uma tecnologia social, desenvolvida pelos alunos do Curso de Mecatrônica Industrial, que possibilitou ser a ferramenta ideal para realizar as ações de Educação Ambiental e promover a

integração entre os diferentes níveis de ensino e a possibilidade de despertar a conscientização ambiental e sua importância para a formação plena dos cidadãos.

Entendemos que a relação existente entre Educação Ambiental e Ensino Superior não ocorre de forma isolada, mas sim, desenvolvida a partir de ações definidas em uma Política Ambiental construída por toda comunidade que convive naquele espaço. Um Programa de Educação Ambiental deve compor as metas estabelecidas, na qual deverão ser atingidas, num primeiro momento, como forma educativa e, à medida que for avançando, possibilitar a construção de tecnologias sociais que tragam mudanças socioambientais na vida das pessoas.

Ao evidenciarmos o contexto da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, ações de Educação Ambiental contribuem de forma significativa à formação humanista e desenvolvimento de uma visão holística. No entanto, quando se observa, a partir da análise dos conteúdos previstos nos currículos dos Cursos Superiores Tecnológicos, no que se refere a existência de disciplinas ambientais, quando são contempladas, representam uma carga horária bem reduzida. Daí a importância das Instituições de Ensino estabelecerem ações ambientais, dentro de uma Política Ambiental, construídas com toda a comunidade escolar e de seu entorno.

Por este caminho de análise destaca-se o artigo de Silva e Haetinger (2012) no qual consideram ser fundamental que temática da Educação Ambiental esteja prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, no entanto, não se tratando de uma disciplina específica, mas que as Instituições promovam:

> espaços de debate e atividades práticas, de modo envolvente e interdisciplinar, não ficando apenas na instância teórica, mas aplicar o conhecimento no campo real, averiguando e aperfeiçoando suas ações e analisando seus resultados (Silva; Haetinger, 2012, p. 36).

Para Barbieri (2004), as ações de Educação Ambiental no Ensino Superior ocorrem de forma isolada, como exemplos

comemorações de datas ambientais e atividades de coleta seletiva de lixo.

De maneira contrária ao pensamento anterior, o desenvolvimento desta pesquisa fortalece as ações que já acontecem na Fatec Itu em seus espaços internos, mas também, amplia essas ações para fora de "seus muros", promovendo a integração entre a comunidade externa e a possibilidade do trabalho integrado entre o Ensino Médio e o Ensino Superior Tecnológico.

Observe no Quadro 1, a seguir, o conjunto de imagens que destacam o treinamento oferecido aos discentes do Ensino Médio Técnico (aluna-orientanda e orientadora da pesquisa também), pelos discentes e docente do Curso de Mecatrônica Industrial da Fatec Itu, em relação ao funcionamento da máquina de sabão ecológico, destacando todo o seu funcionamento e o material utilizado, aspecto fundamental que fortaleceu os motivos de ser considerada uma tecnologia social:

Quadro 1. Treinamento sobre o funcionamento da máquina de sabão ecológica

Fonte: Acervo das autoras, 2019.

As questões principais que deram origem a criação da máquina de fabricação de sabão ecológico, estavam relacionadas em saber como poderiam reduzir a poluição causada pelo óleo doméstico já utilizado e que é lançado diretamente na natureza e, ao mesmo tempo, como desenvolveriam uma máquina de baixo custo, com caráter de tecnologia social, tendo como principal resultado a apropriação da comunidade do entorno. Assim, a máquina de sabão ecológica foi desenvolvida e o desenvolvimento desta pesquisa integrou-se ao Projeto, justamente para possibilitar alcançar os objetivos e questões levantadas e avançando nas questões voltadas à conscientização ambiental.

Assim, destaca-se que o óleo de cozinha e seu reaproveitamento encontra-se na legislação estadual de São Paulo. A Lei n. 12.047, de 21 de setembro de 2005, que determina a criação do "Programa Estadual de Tratamento e Reciclagem de Óleos e Gorduras de Origem Vegetal ou Animal e Uso Culinário", que prevê a implantação de medidas pelo governo estadual para impedir o lançamento do óleo na natureza, incentivar a reciclagem e fiscalizar empresas. No seu artigo 1º diz:

> Artigo 1º - Fica instituído o Programa Estadual de Tratamento e Reciclagem de Óleos e Gorduras de Origem Vegetal ou Animal e Uso Culinário, mediante a adoção de medidas estratégicas de controle técnico, para não se incidir na proibição de lançamento ou liberação de poluentes nas águas, no ar ou no solo, consoante os termos da Lei Estadual no 997, de 3 1 de maio de 1976 regulamentada pelo Decreto 8.468, de 8 de setembro de 1976, e com as finalidades de: 19 1 - não acarretar prejuízos à rede de esgotos; II evitar a poluição dos mananciais; III - informar a população quanto aos riscos ambientais causados pelo despejo de óleos e gorduras de origem animal ou vegetal na rede de esgoto e as vantagens múltiplas dos processos de reciclagem; IV - incentivar a prática da reciclagem de óleos e gorduras de origem vegetal ou animal e uso culinário, doméstico, comercial ou industrial, mediante suporte técnico, incentivo fiscal e concessão de linhas de crédito para pequenas empresas, que operem na área de coleta e reciclagem pertinentes; V - favorecer a exploração

> econômica da reciclagem de óleos e gorduras de origem animal ou vegetal e de uso culinário, desde a coleta, transporte e revenda, até os processos industriais de transformação, de maneira a gerar empregos e renda a pequenas empresas (São Paulo, 2005).

Sabendo-se que a prática do reuso do óleo de cozinha leva a compreensão do reaproveitamento dos resíduos que poluem as águas, os solos, como exemplos, Castellanelli (2008) destaca que as iniciativas colaborativas que motivam, principalmente os estudantes e a comunidade em geral, contribuem com o meio ambiente e são atitudes preventivas na tentativa de reduzir o impacto ambiental causado pelo homem.

Sobre a problemática ambiental relacionada ao óleo de cozinha, segundo Felizardo (2003) a população brasileira consome, em média, 3 bilhões de litros de óleo de cozinha por ano, ou seja, cada família produz o equivalente a 1,5 litros de óleo usado/mês e 1 litro de óleo pode contaminar 1 milhão de litros de água, quantidade esta, suficiente para o consumo de uma pessoa durante 14 anos.

Para que a comunidade também se sensibilizasse em relação ao descarte do óleo de cozinha usado foram inseridos vários pontos de coleta óleo nos espaços da Fatec Itu e da Etec Itu, bem como, creches localizadas no entorno. Essas coletas serviram também para que as pesquisadoras, estimulassem à comunidade do entorno sobre a problemática ambiental em relação ao despejo do óleo de cozinha diretamente nos ralos e da realização do convite para participação das oficinas de Educação Ambiental na Fatec Itu, bem como, participação em Eventos voltados à questão ambiental, como exposições e discussões/debates de filmes ambientais.

Tecnologia Social como apoio a Extensão

Como destacado anteriormente, este estudo está diretamente relacionado a chamada Tecnologia Social (TS), já que propõe a realização de oficinas de Educação Ambiental com

enfoque à problemática ambiental causada pelo descarte do óleo de cozinha, tendo como ferramenta a máquina de fabricação de sabão ecológico desenvolvida pelos discentes e docente do Curso Superior de Mecatrônica Industrial. Entendemos que a Tecnologia Social foi assim considerada, por ter sido elaborada com material reciclável e de baixo custo, favorecendo a sustentabilidade e possibilitando que a comunidade interna e do entorno tivesse maior compreensão sobre as chamadas tecnologias sociais e pudessem, de certa maneira, inseri-las nos seus espaços de vivência.

Dentro deste contexto, a Tecnologia Social (TS), segundo Fernandes e Maciel:

> Significa reconhecer a diversidade de fatores que estão implicados na construção e no desenvolvimento de uma TS; entre eles pode-se citar a transformação social, a participação direta da população, o sentido de inclusão social, a melhoria das condições de vida, o atendimento de necessidades sociais, a sustentabilidade socioambiental e econômica, a inovação, a capacidade de atender necessidades sociais específicas, a organização e sistematização da tecnologia, o diálogo entre diferentes saberes (acadêmicos e populares), a acessibilidade e a apropriação das tecnologias, a difusão e ação educativa, a construção da cidadania e de processos democráticos, a busca de soluções coletivas, entre outros, que são sustentados por valores de justiça social, democracia e direitos. (Fernandes; Maciel, 2010, p. 09)

É possível identificarmos pela citação a relação entre a Tecnologia Social e a possibilidade de transformação social em vários sentidos, como: a inclusão social, as melhorias socioeconômicas, o avanço das questões voltadas à sustentabilidade entre outras questões muito positivas que possibilitem as melhorias da qualidade de vida da população envolvida. Outros autores, consideram a tecnologia social como uma das tecnologias da sustentabilidade quando dizem que

> São tecnologias de processos e produtos, não se configurando como unidades isoladas, mas como

> sistemas totais, que incluem conhecimentos técnico-científicos, procedimentos, bens e serviços e equipamentos, assim como, procedimentos de organização e manejo, devendo ser compatíveis com as propriedades socioeconômicas, culturais e ambientais nacionalmente determinadas [...] Tem uma forte base científica. A pesquisa científica serve de elemento de articulação e apoio no estabelecimento e realização de metas do desenvolvimento sustentável, constantemente reavaliando e promovendo padrões menos intensivos de utilização de recursos (Bartholo Junior; Bursztyn, 2001, p. 182).

Construir uma cultura de conscientização ambiental, compartilhando saberes entre a comunidade da Fatec Itu e do entorno, tendo como agentes de integração pesquisadores do Ensino Médio da Etec Itu e discentes da Fatec Itu, possibilitou fortalecer a ideia de que o ambiente de ensino deve servir como verdadeiro laboratório de transformação e autonomia social, principalmente na busca de soluções às problemáticas socioambientais dos diferentes espaços no qual vivemos.

No primeiro capítulo do livro de Dagnino (2014), inicia-se com uma pergunta fundamental que é: "por que é necessário conceber tecnologia social (TS)"? A resposta reflete o posicionamento deste estudo, porque considera que a tecnologia convencional, a mais utilizada nos dias atuais, que a empresa privada utiliza, são eficientes no propósito de maximização do lucro privado, que limitam sua eficácia para a inclusão social. E, apresenta outro aspecto:

> Percebe que as instituições públicas envolvidas com a geração de conhecimento científico e tecnológico (universidades, centros de pesquisa etc.) não parecem estar ainda plenamente capacitadas para desenvolver uma tecnologia capaz de viabilizar a TS e tornar autossustentáveis os empreendimentos autogestionários que ela deverá alavancar. Isso torna necessário um processo de sensibilização dessas organizações e de outras, situadas em diferentes partes do aparelho de Estado e da sociedade em geral, a respeito do tema (Dagnino, 2014, p. 19).

Neste caminho, um exemplo que vale ressaltar é o Projeto desenvolvido, desde 2002, por oito mulheres no Município de São Leopoldo-RS. Denominado "Projeto Mundo Limpo", destacou-se no setor de economia solidária, tendo como foco a fabricação de produtos de limpeza a partir da reciclagem do óleo de cozinha. Essas oito mulheres tiveram como suporte as Irmãs da Congregação Missionárias do Cristo Ressuscitado em suas ações comunitárias e, desde de 2009, passou a ser assessorado pelo Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários – Tecnosociais (Incubadora de empreendimentos econômicos solidários da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –Unisinos). Observe que a parceria e apoio da Universidade para o desenvolvimento e avanço do projeto citado é fundamental, outro aspecto interessante, refere-se ao fato dessas mulheres apresentarem características fundamentais para o desenvolvimento de negócios no setor de economia solidária, que são: "vontade e dedicação em fazer o negócio dar certo e união que, inclusive, vai além da convivência comunitária e passa para o nível de amizade e laços familiares" (Hahn; Ogando *et al.*, 2010, p. 17).

No exemplo citado há ainda a importância que o projeto em questão adquire em termos de potencialidade econômica pelo apoio com a Universidade, conforme diz o texto:

> Os produtos têm boa qualidade e, graças ao apoio da Unisinos, essa qualidade aumentou com o tempo, e a perspectiva de agregar valor ao produto vem dando resultados. Atualmente são produzidos vários produtos: sabão, sabonete, desinfetante, detergente, amaciante, entre outros. (Hahn; Ogando *et al.*, 2010, p. 17).

É importante sinalizarmos a parceria da Universidade com a comunidade, principalmente em apoiá-los no empoderamento do desenvolvimento de seus próprios produtos/serviços e na possibilidade de serem construtores de tecnologias socioambientais que são capazes de melhorarem a

qualidade de suas vidas. Nesse sentido, a discussão proposta por Gaspar (2012), sobre a relação entre Educação Ambiental e Tecnologia Social é de extrema relevância, evidenciando o conceito de Adequação Sociotécnica (AST), no qual diz

> Entendemos que a proposta de Adequação Sociotécnica é (ou deveria ser) o coração do campo da TS. A AST é apresentada como o processo de (re)desenvolvimento de tecnologias, que ocorre ao passo que seus usuários, ao participarem do desenvolvimento da tecnologia de que irão fazer uso, constroem novas concepções e formas de se relacionar com a tecnologia, o processo produtivo e a sociedade (Gaspar, 2012, p. 67).

Confirmando essa visão, Dagnino (2008) diz que o conceito de Adequação Sociotécnica (AST) leva em consideração todo o caminho percorrido por essas comunidades e leva ao desenvolvimento/construção/descobertas de soluções adequadas à realidade das mesmas ou próximas a esse contexto.

Aqui, tal sensibilização se inicia por um processo de reflexão e realização das oficinas de Educação Ambiental com enfoque educativo inicialmente, para promoção da conscientização ambiental, e, posteriormente, levam ao entendimento de todo o processo (desde a construção da máquina, com materiais provenientes de lixo eletrônico, recicláveis e de baixo custo, até a fabricação propriamente dita do "sabão ecológico", que tem como matéria-prima o óleo de cozinha usado e que causa grande impacto negativo no meio ambiente). Assim, a aproximação da comunidade acadêmica com a comunidade do entorno torna-se crucial, pois essa comunidade externa necessita aprender a fazer, a criar, a inovar, ou seja, precisa desenvolver ferramentas, tecnologias sociais (empoderar-se delas!), a partir da conscientização socioambiental dos espaços em que vivem, pois, só assim, poderão transformá-los pela integração dos saberes produzidos dentro da academia.

Metodologia

Para este estudo foi utilizada pesquisa bibliográfica por meio de pesquisa em livros, artigos e sites acadêmicos para embasamento teórico sobre Educação Ambiental e Tecnologias Sociais (brevemente avançando em relação ao tema Adequação Sociotécnica-AST). Além disso, foi utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, de forma a utilizar como meio a existência da máquina de fabricação ecológica, desenvolvida pelo Curso de Mecatrônica Industrial, da realização de oficinas com enfoque à Educação Ambiental para promoção da consciência ambiental para discentes da Etec e Fatec de Itu, bem como, funcionários administrativos, terceirizados e comunidade do entorno.

As etapas relacionadas à metodologia podem ser sintetizadas em:

a) levantamento e análise do referencial teórico sobre sustentabilidade (destaque aos impactos do óleo de cozinha usado), importância da Educação Ambiental e suas ações, além das Tecnologias Sociais;

b) elaboração da "Cartilha Ambiental", na qual utilizou-se como ferramenta à Microsoft Office Publisher, que se trata de um programa de editoração eletrônica;

c) definição dos locais para implantação de postos de coleta de óleo de cozinha já utilizado;

d) Arrecadação de óleo de cozinha para utilização na oficina de fabricação de "sabão ecológico";

e) realização de treinamentos aos pesquisadores (orientadora e orientanda), oferecidos pelos discentes e docente do Curso de Mecatrônica Industrial da Fatec Itu sobre a construção, materiais utilizados e funcionamento da máquina de sabão projetado por eles;

f) com base no material elaborado pela orientanda e distribuição da Cartilha também elaborada, realização das oficinas à comunidade interna da Fatec Itu (funcionários terceirizados da limpeza e funcionários administrativos), discentes do curso Médio

Técnico da Etec Itu e pessoas convidadas da comunidade do entorno, com temas que envolveram: Educação Ambiental, Tecnologias Sociais e técnicas para produção de "sabão ecológico".

Resultados

As ações de Educação Ambiental foram a base para a realização deste estudo, já que, através delas, permitiu-se desenvolver atividades que promoveram a conscientização ambiental da comunidade interna e externa envolvida. No entanto, foi a integração com a tecnologia social utilizada, que pudemos avançar na conscientização ambiental e na capacidade do desenvolvimento de tecnologias sociais minimizadoras de impactos ambientais.

Durante o período de agosto de 2018 a outubro de 2018 foi realizado levantamento, leitura e análise das principais referências relacionadas aos assuntos tratados nessa pesquisa estudo, com destaque, à importância das ações de Educação Ambiental para o despertar da consciência ambiental, como também, sobre a importância das Tecnologias Sociais neste contexto ambiental e, finalmente, os impactos causados pelo óleo de cozinha usado, componente em foco neste estudo.

Posteriormente, durante o período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019, foi elaborada a Cartilha Ambiental para servir de apoio às Oficinas de Educação Ambiental e treinamento para elaboração do "sabão ecológico", a partir da utilização da máquina para fabricação de "sabão ecológico", que foram realizadas na etapa final da pesquisa.

A Cartilha Ambiental é composta por 12 páginas e foi elaborada utilizando programa destacado anteriormente. Na Figura 1, observa-se a Cartilha elaborada como auxílio nas Oficinas realizadas.

No período de junho a setembro de 2019 foram realizadas Oficinas de Educação Ambiental, nas quais foram apresentados projeto em si, educação ambiental e sua importância, tecnologias

sociais e como elas poderiam ajudar a população para a melhoria da qualidade de vida. Estiveram presentes funcionários terceirizados (limpeza) e funcionários administrativos da Fatec Itu, discentes da Etec Itu e pessoas convidadas da comunidade do entorno.

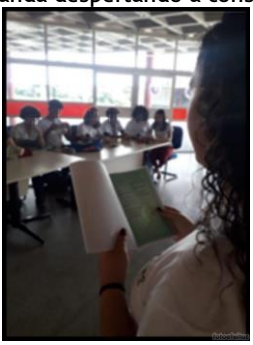
Figura 1: Capa da Cartilha Ambiental utilizada nas Oficinas de Educação Ambiental

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

Durante a Oficina de Educação Ambiental foram entregues as cartilhas para que os espectadores fizessem a atividade prevista no material e pudessem dizer o que entenderam, tanto da oficina como da atividade proposta. Após as Oficinas de Educação Ambiental foi apresentada a máquina de produção de "sabão ecológico" e seu funcionamento (explicação de todo o processo de construção da máquina e de seu funcionamento). O óleo utilizado foi arrecado na Fatec Itu, Etec Itu e creches do entorno.

Nas Figuras 2 e 3 observa-se a utilização da Cartilha durante as Oficinas Ambientais pelos funcionários administrativos e terceirizados da Fatec Itu e discentes da Etec de Itu.

Figura 2: Aluna-orientanda despertando a conscientização ambiental



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

Figura 3: Atividades com enfoque ambiental

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

No Quadro 2, verifica-se o conjunto de imagens que registram a oficina de fabricação de sabão ecológico ministrada pela aluna-orientanda (com apoio da orientadora e professor do curso superior de Mecatrônica Industrial), aos funcionários administrativos e terceirizados da Fatec Itu, como também,

discentes do Ensino Médio Técnico da Etec de Itu, após coleta de óleo de cozinha a partir da participação da comunidade:

Quadro 2. Oficina de fabricação de sabão ecológico

Fonte: Acervo das autoras, 2019

Durante a produção de "sabão ecológico", o Coordenador do Curso de Mecatrônica Industrial explanou sobre a importância do projeto para a área de sustentabilidade, bem como destacou, que todas as peças da máquina de sabão ecológico foram provenientes do lixo eletrônico arrecadado na Instituição, materiais de sucatas coletados pelos discentes no ferro velho do município e alguns materiais novos de baixo custo, ou seja, destacou a importância das "tecnologias sociais", como forma de oferecer autonomia a população mais carente e apropriá-las de tecnologias viáveis (baixo custo, fácil acesso etc), capazes de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas nos espaços nos quais vivem.

Os resultados apresentados confirmam a importância da integração do Ensino Superior Tecnológico e Técnico, demonstrando como a Educação Ambiental pode ser desenvolvida de forma integrada, através da proposição de ações que promovem à conscientização ambiental, como também, à formação mais humanista, com visão holística, tão fundamental no mundo no qual vivemos hoje.

Considerações finais

As ações sustentáveis realizadas na Faculdade de Tecnologia de Itu, estimularam algumas mudanças de atitude em relação ao modo de consumir e a maneira de olhar o planeta e o meio no qual as pessoas vivem, de acordo com as falas das pessoas que participaram diretamente do projeto.

Além disso, a concretização das atividades propostas e desenvolvidas pela orientanda do Curso Técnico de Meio Ambiente da Etec Itu, integrada ao Ensino Superior Tecnológico da Fatec Itu, através da orientadora e dos discentes e docentes do Curso de Mecatrônica Industrial, evidenciou que o tripé ensino-pesquisa-extensão pode ter sucesso, no qual a extensão se destaca pelas ações de educação ambiental e de transferência de conhecimento acerca da construção da máquina de sabão e seu funcionamento, com grande integração positiva, juntamente com a comunidade, relação que traz amadurecimento acadêmico aos alunos e estímulo para o envolvimento com a pesquisa de forma contínua.

No contexto em que encontramos as chamadas Tecnologias Sociais (TS), através de pesquisas desenvolvidas pelos alunos do Curso de Mecatrônica Industrial, desenvolveu-se uma máquina de fabricação de sabão ecológico, a partir da utilização de óleo de cozinha usado. Este envolvimento tornou-se crucial no que se refere à transferência do conhecimento, como também na identificação dos materiais utilizados para construção (lixo eletrônico, sucata, baixo custo) e o funcionamento da máquina, para posteriormente, servir de ferramenta para as

oficinas com enfoque na Educação Ambiental e assim o despertar para conscientização ambiental.

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa, a comunidade que participou de modo mais ativo, sugeriu que as atividades de Educação Ambiental, pudessem ser realizadas com frequência nos ambientes da Fatec Itu, contando sempre com a integração dos alunos e funcionários da Etec de Itu, de forma que toda a comunidade interna e comunidade externa, principalmente do entorno, possam participar, despertando a consciência ambiental e promovendo uma rede de sustentabilidade.

Outro aspecto diz respeito ao fato destes espaços terem se tornado polos de coleta de óleo e, juntamente com a máquina de produção de "sabão ecológico" (identificada como uma tecnologia social), todos poderão participar do processo de produção, a partir de oficinas previamente planejadas e organizadas ao longo de todo o calendário acadêmico.

Foi possível identificar também que, através do desenvolvimento dessa pesquisa, houve o aprofundamento por parte da orientanda sobre temas e matérias aprendidas durante o Ensino Médio (Curso de Meio Ambiente da Etec Itu), destacando a relevância de temas como sustentabilidade, educação ambiental e tecnologias sociais.

Este estudo foi trilhado a partir da Política Ambiental construída na Faculdade de Tecnologia de Itu desde 2012 e representou um dos caminhos possíveis para promoção de ações que levaram à sustentabilidade em relação ao contexto retratado, como também, despertando na população a consciência ambiental, para que assim, possam participar na construção de um meio ambiente mais justo e equilibrado. A esperança é que também sirva de estímulo para outros estudos que queiram avançar em relação, principalmente, aos temas: Educação Ambiental, Tecnologias Sociais, Adequação Sociotécnica e Extensão no Ensino Superior.

Notas

1. Pesquisa financiada pelo PIBIC-EM Cnpq, realizada nos anos de 2018 e 2019. Naely Vitória Costa de Magalhães - aluna da Etec "Matinho de Ciero" em Itu e teve como orientadora a Profa Dra Juliana Augusta Verona (Fatec Itu), que foi responsável pela submissão do projeto e seleção da discente, sob coordenação da Coordenadoria do Ensino Superior (CESU), do Centro Paula Souza.
2. Doutora. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Tecnológica, do Centro Paula Souza (São Paulo).
3. Bacharel em Engenharia Agronômica (Facens). Ex-aluna da Etec "Matinho di Ciero".

Referências

BARBIERI, José Carlos. Educação ambiental e a gestão ambiental nos cursos de graduação em Administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 6, p. 919-946, 2004.

BARTHOLO JUNIOR Roberto S.; BURSZTYN, Marcel (org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre Educação Ambiental Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Governo Federal, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

CASTELLANELLI, Carlo Alessandro. **Feasibility Study of Biodiesel Production Obtained Through the Used Frying Oil in Santa Maria City**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de

Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/8059?show=full. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI (CIT). **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Unesco: Tbilisi, 1977.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social**: contribuições conceituais e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 19-34. Disponível em: https://books.scielo.org/id/7hbdt. Acesso em: 15 mar. 2020.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e determinismo tecnológico**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

FELIZARDO, Pedro Miguel. **Produção de biodiesel a partir de óleos usados de fritura**. Mimeo (Relatório de Pesquisa), 2003.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Tecnologias sociais**: experiências e contribuições para o desenvolvimento social e sustentável. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2010. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/2-fernandes-maciel_2010-tecnologias-sociais-experiencias-e-contribuicoes.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GASPAR, Vitor Tavares. **Estudos sobre tecnologia social e educação ambiental crítica**: possíveis caminhos para construção de outra sociedade". Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Tecnologia- Limeira. SP: s.n, 2012.

HAHN, Renata; OGANDO, Claudio; SEVERO, Célia; SCHMITZ, Vera. **Mundo + Limpo**: uma tecnologia social em construção.

Tecnologias sociais: experiências e contribuições para o desenvolvimento social e sustentável. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2010. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/2-fernandes-maciel_2010-tecnologias-sociais-experiencias-e-contribuicoes.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

RABELO, Renata Aparecida; FERREIRA, Osmar Mendes. **Coleta seletiva de óleo residual de fritura para aproveitamento industrial**. Universidade Católica de Goiás. Mimeo, 2008.

SÃO PAULO. **Lei n. 12.047, de 21 de setembro de 2005**. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2005/lei-12047-21.09.2005.html. Acesso em: 16 jun. 2018.

SILVA, Andreia da; HAETINGER, Claus. Educação ambiental no Ensino Superior: o conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental. **Revista Contexto & Saúde**, v. 12, n. 23, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2176-7114.2012.23.34-40. Acesso em: 06 mar. 2020.

10.
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: possíveis interfaces no Instituto Federal do Espírito Santo (1)

Ramofly Bicalho (2)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
ramofly@gmail.com

Jean Rubyo Oliveira (3)
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
jeanrubyo@ifes.edu.br

O objetivo principal foi compreender as possíveis interfaces entre a educação profissional e os instrumentos didáticos e pedagógicos da Alternância no curso de agropecuária do IFES, considerando a participação dos sujeitos como seres históricos e culturais.

Na construção dos referenciais teórico-metodológicos, consultamos inúmeros documentos(4) produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com os institutos federais, universidades públicas, secretarias municipais de educação e movimentos sociais do campo, além da nossa participação em reuniões com acesso às atas e aos relatórios. Nesta pesquisa, comparamos e entrecruzamos vozes advindas de diversas fontes documentais e escritas, tendo como principal desafio, entender a possível sintonia entre os instrumentos pedagógicos da Alternância e o curso técnico em agropecuária do Ifes (Bicalho; Oliveira, 2017).

Essas experiências podem contribuir para a gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos. Existe

hoje nos espaços formais e informais da produção do conhecimento, uma urgente necessidade de intervenção, propondo reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas quanto às questões teórico-metodológicas e de articulação entre educação profissional e Pedagogia de Alternância, na perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber.

Adotamos os princípios da Pedagogia da Alternância como um importante referencial a orientar nossas reflexões. Para instituição de ensino, eles apresentam boa funcionalidade, agregando responsabilidades aos educadores, educandos, familiares e comunidade. Por exemplo, os educandos aplicaram, nas propriedades rurais dos seus familiares e vizinhos, conteúdos programáticos relacionados à sustentabilidade local, em sintonia com a produção crítica do conhecimento, em diferentes espaços e tempos de formação.

Reconhecemos os instrumentos didáticos e pedagógicos da Alternância, entre outros aspectos, quando os estudantes se apropriam do debate acerca dos diversos tempos de formação: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). No TE, aprendem instrumentalizar as técnicas agrícolas, cuidados com a conservação do solo, autonomia, auto formação e interação com os demais sujeitos desse espaço escolar. Os preceitos teóricos desenvolvidos no TE são implementados no TC, como suporte para as culturas desenvolvidas por seus familiares: café, milho, hortaliças, frutas, entre outras. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem defendido pela escola deve ser útil à formação crítica dos estudantes e familiares (Bicalho; Oliveira, 2017).

Em sua grande maioria, as instituições de ensino apresentam estruturas curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ainda muito conservadores, com aulas 100% presenciais e pouquíssima flexibilidade em relação aos conteúdos didáticos. Uma matriz curricular institucionalizada pela federação, exclusiva de cada curso, com pouca participação dos familiares e comunidade no acompanhamento e desempenho dos estudantes. Acreditamos que a sintonia entre educação profissional e

Pedagogia da Alternância, na perspectiva crítica do saber, se fortalece com a participação intensiva dos educadores, educandos e familiares, responsáveis pela educação desses sujeitos. Nessa conjuntura, é importante considerar as histórias, memórias, identidades e realidades dos estudantes do campo, seus vínculos com o trabalho coletivo e movimentos sociais.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Constatamos que a formação do educador na atualidade aponta para uma prática pedagógica dissociada da realidade rural. Nesse sentido, a educação do campo enfrenta, entre tantos outros problemas, um enorme desafio: como transformar a prática pedagógica do professor, para que ele possa, de fato, exercer a mediação no processo de construção coletiva dos saberes vivenciados pelos estudantes do campo? (Bicalho, 2017). De que forma educadores/as, educandos/as e movimentos sociais podem contribuir para o desenvolvimento sustentável desse campo e seus espaços de formação política? A Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos específicos, exige, de educadores e educandos, valores que rompam com tradicionalismos e conservadorismos, possibilitando que tais sujeitos se envolvam, criticamente, com a produção do conhecimento. Acreditamos que as práticas da Alternância e, nela, a formação do professor, podem resultar em mudanças de paradigmas na educação do campo (Bicalho; Bueno, 2013).

A educação brasileira e, nela, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Nível Superior, nos espaços urbanos ou rurais de formação, enfrentam, na atualidade, inúmeros questionamentos. Vivemos em uma sociedade que não reconhece, na sua grande maioria, a escola como espaço de formação integral do indivíduo, em sua extensão cidadã e humana. Predominam espaços de formação onde a escola tem a função de adequar o aluno para a manutenção da estrutura vigente. É preciso redimensionar a

formação do professor. Nesse contexto, é bastante elucidativa a fala de Perrenoud (2002, p. 12; 13):

> As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (...) não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas.

A formação do professor na realidade brasileira vem, há décadas, pautando-se em modelos reprodutivistas e elitistas. Os cursos de formação, seja no nível médio ou superior, vêm perdendo seu potencial político, filosófico e antropológico. Na construção do profissional da educação, a racionalidade técnica constituída nos meios acadêmicos forma o especialista. Ao professor é oferecida a competência técnica, muitas vezes insuficiente e, em grande parte, baseada na universalização do processo de construção do conhecimento: o mesmo objetivo, os mesmos conteúdos, a mesma "clientela". Sempre atual a reflexão de Freire (2007), que torna mais justificável a necessidade de se analisar a formação do professor:

> Não devo julgar-me, como profissional, "habitante" de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos "ignorantes e incapazes". Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os "perdidos", que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (Freire, 2007, p. 20).

Na interface entre Pedagogia da Alternância e formação de professores são extremamente urgentes e necessários

estudos que deem conta do contexto geral dessa formação e as principais teorias que norteiam tais práticas pedagógicas, sociais, políticas e culturais nas últimas décadas. A formação do professor pode ser redimensionada e, para tal, é necessário definir as finalidades do sistema educacional. Nessa abordagem, o aprofundamento acerca das finalidades da educação do campo é essencial. Segundo Begnami (2003, p. 22):

> Analisando o Brasil rural hoje deparamos com uma realidade paradoxal, de um lado a agricultura e pecuária em escala empresarial, moderna, altamente tecnificada, baseada na monocultura e no latifúndio, voltada para o mercado externo, e de outro lado, a agricultura familiar, formada de pequenos e médios produtores relegados quase que ao abandono, em detrimento da prioridade das políticas agrícolas voltadas ao modelo industrial urbano. Por forças das organizações camponesas ligadas aos setores da agricultura familiar esta realidade de exclusão por parte das políticas públicas começa a mudar a partir do final da década de 1990.

Nessa conjuntura, é importante reafirmar a escassez de políticas públicas que efetivamente privilegiem a agricultura familiar, os assentamentos, acampamentos, territórios quilombolas, indígenas e demais áreas de luta pela reforma agrária. Por um lado, tal situação é agravada pela carência de ações efetivas no tocante à educação do campo. Por outro, presenciamos, nas duas últimas décadas, uma vasta legislação e algumas políticas públicas educacionais que enfrentaram tais questões, como podemos observar na nota de rodapé n. 3 (Bicalho; Silva, 2016).

Importante ressaltar que tais políticas públicas educacionais conquistadas são fruto da resistência organizada dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, a educação do campo é reinventada e reivindicada como direito dos sujeitos individuais e coletivos. O próprio termo é fruto das ações de diversos atores sociais, originados nas lutas que evidenciaram um sistema educacional falho, omisso e descontextualizado da

realidade das famílias e comunidades rurais. Essa luta marca a ruptura entre educação do campo e educação rural. Muito mais que uma nomenclatura, essa divisão retrata a consciência de que uma verdadeira educação a serviço dos camponeses deve possibilitar aos sujeitos históricos, o direito ao protagonismo de uma educação de qualidade e comprometida com a construção da sustentabilidade do meio ambiente, com a segurança alimentar e as práticas agroecológicas. Não se trata mais de pensar na escolinha da roça, mas na construção de uma organização pedagógica que legitima as especificidades e necessidades dos camponeses. Ela é preponderante nos processos de desenvolvimento rural em bases sustentáveis. Diante dessa conjuntura, é extremamente necessário compreender os componentes históricos, sociais e educacionais do campo brasileiro, cheio de vida, histórias, memórias, identidades, sonhos, avanços e recuos, limites e possibilidades (Bicalho; Bueno, 2013).

A educação é uma ferramenta norteadora na formação crítica dos indivíduos. Ela pode conservar modelos de sociedades e, ao mesmo tempo, junto à sociedade civil organizada, alterar as relações de poder e as situações de descasos, por exemplo, com a educação do campo, ampliando os processos de resistências, enfrentamentos e acúmulo de forças na promoção de mudanças. Com muita tristeza afirmamos que no Brasil a escolarização do jovem rural é, na maioria dos casos, encerrada no primeiro segmento do ensino fundamental.

Algumas dificuldades podem contribuir para a reduzidíssima permanência das crianças, dos jovens e adultos nas escolas do campo: poucas escolas e uma enorme distância da residência dos estudantes; falta de professores e uma formação que não considera a realidade histórica, social e cultural do campo; enorme descaso com as classes multisseriadas; inadequação das condições de infraestrutura das escolas e salas de aula para o trabalho político-pedagógico; estradas cada vez mais esburacadas e sem manutenção; transportes em péssimas condições de conservação, inclusive, com riscos de acidentes para professores e estudantes; material didático descontextualizado; escolas do

campo fechadas com muita intensidade na primeira década do século XXI; nucleação; alto índice de analfabetismo; raríssimas secretarias municipais de educação que elaboram projetos para enfrentar o analfabetismo no campo; necessidade de ampliação do ensino fundamental, seja ele, regular ou na modalidade EJA, entre tantos outros aspectos, que ilustram tal quadro de descaso com a educação pública no campo (Bicalho; Bueno, 2013).

É na tentativa de transformar esse contexto que se encontra a Pedagogia da Alternância. Ela foi implantada no Brasil na década de 1960 e, entre outros objetivos da época, surge como possibilidades de uma educação articulada às necessidades sociais e históricas dos camponeses. Nesse sentido, é utilizada para conter o êxodo rural, desenvolver o campo, superar as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas, através da formação conscientizadora dos educandos, familiares e comunidade ao redor da escola. As Escolas Famílias Agrícolas, nome dado às instituições que utilizam tal pedagogia, surgem como iniciativa estratégica de promoção e desenvolvimento dos agricultores familiares, além de alternativa à falta de políticas públicas.

A Pedagogia da Alternância se caracteriza por alternar a formação do educando através de um projeto pedagógico que é resultado da parceria entre diversos sujeitos: monitores/educadores, educandos, famílias, comunidades, demais profissionais da educação e instituições locais. Nessa pedagogia são desenvolvidos processos de ensino-aprendizagem contínuos, em que o educando percorre o trajeto propriedade–escola–propriedade. Inicialmente, na propriedade ou na comunidade, o estudante mergulha nessa realidade, observando-a e caracterizando-a. Em seguida, na escola, este sujeito socializa o saber, reflete e aprofunda os conteúdos identificados em sua análise anterior e, finalmente, retorna à sua realidade com os saberes ressignificados e aprofundados, de modo que possa interferir dialeticamente na realidade. Esses comportamentos geram valores, conteúdos formativos e saberes que poderão ser novamente trabalhados no contexto escolar.

A Pedagogia da Alternância dialoga com as experiências concretas e de educação popular vivenciada pelos estudantes. A troca de conhecimentos na organização familiar e nas comunidades pode proporcionar outros olhares, comprometidos com as histórias de vida, identidades, memórias e a realidade de tais sujeitos. Mas qual é a origem dessa metodologia? A Pedagogia da Alternância surge de forma quase espontânea em 1935, numa pequena cidade no sudoeste da França, tendo como personagens um padre e um grupo de pais de adolescentes dedicados à agricultura. Segundo Garcia-Marirrodriga e Puig (2010) esses sujeitos foram motivados por:

> (...) um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a necessidade da produção, do homem que produz; que atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição da competência profissional em colaboração com os outros, a partir de uma perspectiva de promoção coletiva do meio conseguida através dos princípios democráticos (Garcia-Marirrodriga; Puig, 2010, p. 25).

Neste processo de ensino-aprendizagem a maior preocupação foi com os filhos de lavradores. Prioriza-se a oferta de formação técnica, geral e humana que possibilite aos camponeses exercitarem sua liderança, atuação crítica, responsabilidade e competência, ampliando os campos de conhecimentos para a melhoria da vida no campo. Nesse contexto histórico, a Pedagogia da Alternância enfrenta inúmeros desafios e especificidades. Como pensar articuladamente a alternância dos tempos e espaços formativos (escola e comunidade), utilizando novas ferramentas pedagógicas?

Esta experiência educativa, iniciada por um padre e um grupo de pais ligados à agricultura, dá origem à primeira Maison Familiale Rural (MFR). Ela nasce com elementos ainda hoje caracterizados e concebidos como pilares na Pedagogia da Alternância: 1) a base associativa familiar que, nessa proposta de ensino, assume a responsabilidade pedagógica e jurídica; 2) a

preocupação com o desenvolvimento local e o enfoque na formação integral dos sujeitos envolvidos; e, por último, 3) a autenticidade de uma pedagogia, com tempos, espaços e instrumentos específicos interligados.

Em sua expansão pelo mundo, as instituições que adotaram e, ainda adotam, a Pedagogia da Alternância, foram agrupadas na denominação Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (Ceffa), em função das várias especificidades existentes. No Brasil, o Ceffa é conhecido como Centro Familiar de Formação por Alternância, englobando as Casas Familiares do Mar (CFM); Casas Familiares Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais (Ecor); e Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Embora as nomenclaturas pareçam demasiadamente diferentes, estas primam por objetivos semelhantes: elevar a condição de vida dos camponeses com dignidade, através de uma educação apropriada aos jovens do meio rural. No Ceffa a construção do conhecimento é organizada através da ação e, nessas circunstâncias, o educando produz, aprende, elabora e experimenta a produção crítica. As práticas de Alternância, através de seus instrumentos pedagógicos, são responsáveis por orientar e oferecer as condições básicas para que educadores e educandos promovam sua própria formação, considerando o contexto social, profissional, pessoal e de sustentabilidade no meio rural (Bicalho; Bueno, 2013).

A Pedagogia da Alternância implementada pelos Ceffa compreende que educadores e educandos são sujeitos do processo educativo. Suas histórias de vida, identidades e memórias são constantemente valorizadas, priorizando o desenvolvimento da pessoa e do meio onde reside e trabalha. Acreditamos que a educação do campo, tão carente de propostas e ações efetivas que contemplem as especificidades dessa população, encontre na Pedagogia da Alternância, possibilidades de estreitar laços com experiências inovadoras de profissionalização, fortalecimento do meio, valorização da cultura local e autoestima dessas comunidades, numa íntima e saudável

articulação com os movimentos sociais do campo, a agricultura familiar, a agroecologia e a segurança alimentar (Bicalho, 2017).

A formação integral dos sujeitos e, nela, o desenvolvimento sustentável e solidário são ações desenvolvidas na Pedagogia da Alternância. Priorizam-se filhos de camponeses e a formação de educadores que contemple a tão desejada integração dos diferentes espaços de formação na escola e na família. Os instrumentos pedagógicos e metodológicos da Alternância compreendem os diferentes tempos e espaços formativos, o respeito pelos saberes da educação popular e a articulação entre o tempo escola e o tempo sócio-profissional, também conhecido como tempo comunidade. Sendo assim, o trabalho com a interdisciplinaridade é extremamente relevante na articulação entre formação integral, profissionalização e valorização das histórias de vida dos sujeitos envolvidos.

Importante ressaltar que, na construção da escola do campo, é urgente e necessário que as secretarias municipais e estaduais de educação, os gestores, educadores e educandos compreendam a grandeza de educar, formar e aprender com os camponeses, num contexto de recesso da economia mundial, de grandes desafios para a sobrevivência humana e descaso com a agricultura familiar no Brasil, se comparada com o incentivo fornecido ao agronegócio (Bicalho, 2016). A Pedagogia da Alternância, nesse sentido, possui peculiaridades que vão exigir desses sujeitos e dos movimentos sociais competências, autocrítica e preparo, teórico e prático, para enfrentar o conservadorismo e tradicionalismo acadêmico. Nossa maior preocupação, então, é continuar refletindo sobre a formação do educador na Pedagogia da Alternância e a promoção de práticas diferenciadas na educação do campo (Bicalho; Bueno, 2013).

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância pelo Ifes, Campus Barra de São Francisco, no curso técnico em agropecuária, não utilizou as ferramentas TE e TC. No

entanto, de forma interdisciplinar, educadores, educandos, familiares e comunidade utilizaram, a partir de Gimonet (2007), Begnami (2003) e Silva (2006), os seguintes elementos da Pedagogia da Alternância:

a) Plano de Estudo – constitui o principal instrumento metodológico. É um método de pesquisa participativa, através de questionários. Analisa os vários aspectos da realidade dos estudantes, promovendo relações autênticas entre vida e escola. Através do plano de estudo, as potencialidades da Alternância são viabilizadas, enquanto fonte de reflexão. Ele é o instrumento que permite desencadear motivação e compreensão dos significados, políticos e sociais, dos conteúdos curriculares. É o elemento que reúne interrogação e diálogo. Organiza a reflexão e desperta o interesse para aprendizagens dinâmicas. É único e intransferível, pois cada grupo de estudantes vive situações e interesses distintos, respeitando metodologias próprias de elaboração. Segundo Silva (2006, p. 6):

> [...] alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação de jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola.

b) Conteúdos Vivenciais – são expressões dos conhecimentos extraídos da realidade dos estudantes, através do plano de estudo. São elementos da realidade que o jovem compreendeu com precisão, somado às suas histórias de vida, identidades e memórias. No processo educativo, o ponto maior de reflexão, transformação e produção crítica do conhecimento,

acontece na estreita relação entre os aspectos científicos e a realidade de vida dos estudantes.

c) Temas Geradores – tem como objetivo principal, definir situações de interesses e motivações de educadores e educandos, numa determinada região. Pode interferir na transformação dos sujeitos, individuais e coletivos, considerando as diferentes realidades, ciclos, séries e as seguintes temáticas: água, agricultura familiar, movimentos sociais, alternância, agrotóxicos, sementes transgênicas, entre outros aspectos. Nesse contexto, os temas geradores, demarcados por educadores, educandos, familiares e comunidade, devem dialogar com as disciplinas curriculares, planos de estudos e avaliações (Bicalho; Oliveira, 2017).

d) Visita e Viagem de Estudo – tem como função observar, conhecer e comparar as diferentes realidades sociais, políticas e profissionais dos espaços visitados, com ênfase nas realidades vivenciadas pelos estudantes. O destino da viagem de estudo é uma escolha coletiva e tem a função de aprofundar os temas geradores, abordados durante o ano letivo. A interação entre educadores, educandos e familiares é essencial na produção do conhecimento, estudos e pesquisas. Importante ainda registrar os aspectos que envolvem diversão e prazer no ato de aprender com os diferentes sujeitos e realidades.

e) Intervenção e Palestras – estas atividades são muito valorizadas na Pedagogia da Alternância. Garante o contato dos educadores e educandos com as inúmeras experiências, individuais e coletivas, ligadas aos temas geradores. Na região, uma determinada temática é escolhida e aprofundada, através de rodas de conversas, depoimentos, palestras com educadores, familiares, lideranças de movimentos sociais, sindicalistas, religiosos, agricultores e demais sujeitos envolvidos com os temas geradores, escolhidos coletivamente.

f) Cursinhos – através das atividades teóricas e práticas, os estudantes se apropriam dos conhecimentos assimilados nas disciplinas, desenvolvendo temáticas específicas, a partir das suas reais necessidades. Por exemplo, interessante, na aplicação dos

produtos tóxicos, conhecer os seus males, as inúmeras pragas existentes e seu combate. Nessas ocasiões, se faz necessária a presença crítica de profissionais especialistas na área, sinalizando para os benefícios e malefícios agregados aos produtos utilizados (Bicalho; Oliveira, 2017).

g) Experiências – caminham juntas, na Pedagogia da Alternância, as diversas experiências teóricas e práticas vivenciadas pelos estudantes em suas residências, comunidades e espaço escolar. Em casa, o estudante é o protagonista. Ele planeja, executa, acompanha, busca soluções, compara, avalia e relata as atividades, numa estreita parceria com seus familiares. Na escola, o planejamento coletivo é realizado por educadores e educandos. As atividades de execução, observação e acompanhamento são realizadas no coletivo dos jovens, valorizando as atividades práticas e os aspectos teóricos.

h) Atividade de Retorno – embora os estudantes estejam diariamente na escola e na sua residência, eles desenvolvem diversas atividades em suas comunidades. Trabalham com temáticas resultante das reflexões e aprofundamentos acerca dos conhecimentos práticos estudados na escola e, em suas comunidades, nas formas de: palestras, cursos e visitas. As atividades de retorno possuem, dentre outras, as seguintes finalidades: desenvolver junto aos estudantes, familiares e comunidade, motivação, compromisso, responsabilidade e autoestima, rompendo com as possíveis dificuldades encontradas no meio em que se vive.

i) Caderno da Realidade – nesse caderno, os estudantes registrarão suas experiências bem-sucedidas, fracassos, aplicações do conhecimento, entre outros aspectos que contribuam para aprendizagens significativas, produção crítica e emancipadora do conhecimento. Registra ainda os inúmeros acontecimentos políticos, sociais e culturais, suas reflexões e estudos aprofundados da realidade. É o elemento que permite a sistematização das pesquisas, ideias e ações provocadas pelo plano de estudo. A tendência é que o caderno da realidade,

enquanto ferramenta utilizada diariamente, sofra, constantemente, inúmeras adaptações (Bicalho; Oliveira, 2017).

j) Convivência – são situações vivenciadas pelos estudantes nos espaços da escola e familiar, tais como: atitudes, relações pessoais e coletivas, capacidade de fazer, comunicar-se, disponibilidade, solidariedade, organização pessoal, liderança, responsabilidade, compromisso, diálogo, respeito, valores e persistência na realização das tarefas. Aqui tomamos o termo convivência com a intenção de aprofundar as questões sociais, culturais e de estudo. A cada semestre, preferencialmente, os aspectos da convivência são analisados, a partir de roteiros subsidiados por temáticas. O estudante faz uma auto avaliação e é avaliado por seus familiares e colegas de classe. Por fim, essas reflexões são trabalhadas coletivamente, em comum acordo, com as turmas.

Considerando os aspectos apresentados acima, entendemos a necessidade de reafirmar e consolidar currículos, metodologias, espaços educativos e formação de professores que se apropriam da Pedagogia da Alternância. Estudos voltados para prática em sala de aula (Silva, 2006) propõem novas formas de atuação do professor. Ele passa de transmissor do conhecimento para agente estimulador e incentivador, desenvolvendo práticas reflexivas e emancipadoras do conhecimento.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA

Com a promulgação do Decreto n. 5.154/04 (Brasil, 2004a), deu-se origem à "perspectiva de formação com a integração dos conteúdos da educação geral e da formação profissional, considerando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura". Essa formação pode permitir que educadores e educandos conquistem a tão sonhada dignidade, auto respeito e reconhecimento social, propiciando aprendizagens eficientes e competências laborais imprescindíveis, num mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, opressor e em permanente transformação. Nesse

sentido, o ingresso e a permanência dos estudantes no ensino médio exigem conhecimentos que, certamente, subsidiarão sua formação posterior. Para Frigotto (2006, p. 76) o Ensino Médio:

> [...] concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnicas e científicas do processo produtivo.

Entendemos que trabalho, ciência e cultura possuem suas particularidades. São unidades diversas que se complementam. O curso técnico em agropecuária do IFES, Campus Barra de São Francisco, na construção do seu Projeto Político de Curso (PPC), busca as interfaces possíveis entre educação profissional e os instrumentos de implantação da Pedagogia da Alternância. Esse curso vem produzindo técnicas que considerem os aspectos de aperfeiçoamento das pesquisas e experimentação, a fim de produzir e acumular conhecimentos que contribuam para emancipação dos sujeitos. Frigotto (2006, p. 1) afirma que:

> A técnica tende a ser um aperfeiçoamento dentro da mesma linha de processo produtivo, de um determinado estágio técnico; a tecnologia é quando há uma inovação qualitativa; e a ciência é uma forma sistemática de buscar tanto inovações técnicas quanto tecnológicas, mas também se alimenta de processos técnicos e tecnológicos.

Compreendemos que a proposta de ensino técnico em agropecuária, sob as diretrizes da Pedagogia da Alternância, deve

romper com a formação autoritária e conservadora dos jovens, valorizando aspectos críticos e emancipadores na produção do conhecimento. A intenção é desafiar-se na construção de propostas pedagógicas que considerem os interesses da juventude, formação integrada e superação da dualidade. Um ensino médio técnico que prepara para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, para continuidade dos estudos que emancipa os sujeitos. Pacheco (2012, p. 60) destaca que:

> [...] o que se quer é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Os desafios são muitos na construção de currículos que integrem os aspectos didáticos, políticos, sociais, culturais e pedagógicos da alternância, na estreita relação com o ensino técnico em agropecuária. Com referência à educação profissional, Frigotto (2006, p. 2) afirma:

> O que acontece com a educação profissional é que na sociedade capitalista a educação tende a ter duas funções: adequar a força de trabalho às funções da economia e produzir ideologicamente e politicamente uma consciência alienada. Desde que o capitalismo surgiu houve o discurso da igualdade em todos os campos, mas na verdade ele só pode existir e prosperar na desigualdade. Então nós vamos ter sistemas duais da educação: um que vai preparar aqueles que vão ser dirigentes, numa escola geral, clássica e longa; e outro pra quem tem pouco tempo pra estudar, pois tem que enfrentar o duro exercício do trabalho.

Entendemos que o ensino técnico pode representar diversas possibilidades de profissionalização, com propostas pedagógicas que contemplem a integração dos campos de saberes. Deve buscar a valorização das diversas habilidades, contexto social, iniciativa, trabalho coletivo e inserção social dos jovens na escola. É nesse contexto que a instrumentalização da pedagogia da alternância, obtém resultados mais eficazes. As políticas públicas de educação profissional e tecnológica contaram, no Decreto n. 2.208/97, com duas concepções: uma ancorada na educação profissional e básica, e outra, nos princípios da educação tecnológica e politécnica. O Decreto n. 2.208/97 trata do:

> [...] Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retomou em termos legais um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passaram a ser oferecidos de duas formas: • a concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa), a sequencial ou subsequente, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio.

A regulamentação do Decreto n. 5.154/04 (Brasil, 2004a) contribuiu para superação dessa dualidade. Ele defende o resgate do ensino integrado, presente na Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 39: "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire especificidades quanto à preparação dos estudantes no exercício de profissões com

habilidades técnicas, destacado na Lei n. 9.394/96, artigo 36-A e parágrafo único:

> [...] o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo Único – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996).

O artigo 40 da Lei n. 9.394/96 estabelece que: "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Brasil, 1996). É justamente nessa flexibilidade da legislação que se atribui a funcionalidade e viabilidade da instrumentalização didático-pedagógica da alternância, no Curso Técnico em Agropecuária. Assim, a proposta do ensino técnico federalizado integrado às diretrizes didático-pedagógicas da alternância pode contribuir na formação de jovens para cidadania, apresentando desafios na construção de propostas pedagógicas emancipadoras que contemple os interesses da juventude, e uma formação integrada que supere a dualidade na produção do conhecimento.

A implementação das ferramentas didático-pedagógicas da alternância integradas à educação técnico-profissional pode ser evidenciada através do Decreto n. 5.154/04 e do Parecer n. 39/04 (Brasil, 2004b). Tais documentos permitem que as instituições de ensino tenham, em suas práticas, currículos que considerem a formação geral e profissional. Numa visão muito complexa, Sacristán (2000, p. 15) afirma que:

> o currículo é uma práxis antes que um objeto está coemanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Nessa perspectiva, o autor evidencia que, na construção e execução das propostas pedagógicas de formação integral, as instituições de ensino devem considerar as relações sociais e culturais de seus estudantes. Segundo Sacristán (2000, p. 17):

> O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais" técnica, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Defendemos a necessidade de integração dos saberes na construção do currículo da educação profissional integrado à educação básica e aos princípios da pedagogia da alternância. Nesse sentido, as instituições de ensino devem buscar ferramentas que contribuam na superação do trabalho individual e isolado das disciplinas, presentes na organização curricular. Os aspectos da interdisciplinaridade, contextualização e formação por áreas de conhecimentos, defendidas na pedagogia da alternância, devem estar em constante movimento, garantindo a articulação dos saberes e uma formação, consideravelmente, mais crítica e questionadora dos educandos federalizados. Os princípios da alternância, por serem específicos de cada instituição, possibilitam flexibilização da organização curricular, processos de ensino-aprendizagem de educadores e educandos, além de projetos político-pedagógicos emancipadores. Tais princípios poderão nortear práticas pedagógicas que gerem aprendizagens significativas. Ciavatta (2005, p. 84) levanta as seguintes questões:

> O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos

> o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

A formação técnica integrada aos instrumentos didático-pedagógicos da alternância, pode permitir à instituição, ofertas de cursos que considerem as especificidades dos estudantes. Neste caso específico, o curso técnico em agropecuária. Os projetos político-pedagógicos emancipadores, propostas curriculares e instrumentos didáticos devem valorizar as várias dimensões formativas e integral do ser humano, seus aspectos físico, intelectual, cultural e político. Importante ainda, se necessário, atentar para ampliação da carga horária total do curso, cumprindo as finalidades estabelecidas na educação profissional técnica e a integração dos instrumentos da alternância nos diversos campos de saberes. O ensino técnico federalizado, uma vez integrado aos instrumentos didático-pedagógicos da alternância, pode ir além da matriz curricular, promovendo a formação crítica e integral dos sujeitos. Para melhor compreensão, trazemos a explanação de Pacheco (2012, p. 58):

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

A expansão das grandes cadeias produtivas, a competitividade no mercado e o aumento da produtividade exigem que educadores/as desempenhem suas funções com

criticidade, autonomia e formação qualificada, considerando a diversidade e as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na formação do trabalhador. É possível garantir tal formação através dos instrumentos didático-pedagógicos da alternância, articulada ao processo de humanização dos sujeitos, valorização dos saberes e olhares sobre a realidade social vigente. À educação não cabe uma visão reducionista, atuando, exclusivamente, como provedora no atendimento às demandas do mercado de trabalho. Nessa conjuntura, é extremante necessário romper com visões ingênuas de organização curricular. Segundo Sacristán (2000, p. 22):

> [...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. mbitos que envolvem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança.

Nesse contexto, vislumbramos a possibilidade de colaboração na reorganização curricular do curso técnico em agropecuária, considerando os seguintes aspectos: as constantes e profundas transformações no mundo do trabalho exigem que educadores, educandos, familiares e comunidade desenvolvam estudos e pesquisas que valorizem as atividades produtivas, geração de renda, formação emancipadora, pedagogia da alternância e sua relação com os movimentos sociais e a educação do campo, nos diversos contextos socioeconômicos de produção dos saberes. Segundo Silva e Menezes (1999, p. 150) a respeito do currículo:

> [...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O curso técnico em agropecuária pode, na consolidação da sua organização curricular, contemplar a sustentabilidade do planeta, o desenvolvimento local e cultural, com foco na equidade socioeconômica. Incentivar que a educação profissional, na estreita relação, com os princípios da alternância, se articule com os diversos contextos produtivos, relações de trabalho, vocação produtiva, assim como, perfil socioeconômico e cultural de cada região. Necessário, ainda, consolidar ações que envolvam responsabilidade, cooperação, trabalho coletivo, subsistência familiar, humanização do trabalho, valorização das histórias de vida de educadores e educandos, formação por alternância, identidades e memórias (Bicalho; Oliveira, 2017).

As políticas sociais de formação profissional devem estar, necessariamente, articuladas às políticas públicas de educação, desenvolvimento, emprego, trabalho e renda. É facultada à Instituição de Ensino a revisão dos cursos e currículos, considerando as orientações regulamentadoras do sistema de ensino. O artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 afirma, em seu § 1º, que: "[...] Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino" (BRASIL, 1996). Tais especificidades podem contribuir com a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos e comunidades. Segundo Moreira e Silva (2011, p. 35):

> O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa

> transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.

Entendemos que a expansão da educação profissional no Brasil e, com ela, a criação dos Institutos Federais, contribui para que os educandos tenham as condições necessárias de estudos, consolidando identidades profissionais e formação continuada, nos diversos cursos de nível médio e ensino superior, oferecidos pelos Institutos Federais. Saviani (1996) afirma a existência de cinco categorias do saber, essenciais para todo professor, devendo integrar todo processo de formação: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico e saber didático curricular. Acreditamos que tais categorias podem contribuir com a instrumentalização do ensino, a partir da pedagogia da alternância.

Nesse sentido, o curso técnico em agropecuária pode delimitar seu perfil profissional, habilitações e qualificação. A legislação em vigor aponta necessidade de identificar perfis requeridos pelo mundo do trabalho, formação humana, utilidade para cidadãos e sociedade. Ou seja, a Instituição de Ensino, numa estreita articulação com educadores, educandos, familiares, comunidades, pesquisas sobre pedagogia da alternância, educação do campo, movimentos sociais, mercado de trabalho, entre outros aspectos, deve ser a base para construção da organização curricular que contemple diversos olhares, competências e atribuições funcionais (Bicalho; Oliveira, 2017).

Num contexto de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, cada vez mais rápidas, as instituições de ensino precisam atender as novas demandas, atualizando permanentemente seus cursos, planos de estudo e organização curricular. Ensinar pressupõe aceitação dos riscos, desafios e análise das experiências, no processo de ensino e aprendizagem; corpo docente com compromisso, responsabilidade, formação

crítica, emancipadora e sensível às diversidades. Nessa perspectiva, o Parecer n. 16/99 propõe que:

> [...] as habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. [...] a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos.

Na essência, o princípio de flexibilidade pretende ser uma forma de preservar a autonomia da instituição de ensino, incentivando a participação da comunidade na definição das propostas pedagógicas, planos de trabalho e efetivo envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esta é uma forma de garantir que a escola permaneça atenta às novas demandas. Tal flexibilidade é verificada no artigo 4º do Decreto Federal n. 5.154/04:

> [...] A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: III as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (Brasil, 2004a).

Nesse contexto, os projetos político-pedagógicos dos cursos de educação profissional devem, necessariamente, se articular com as políticas de desenvolvimento econômico, local, regional, nacional e com os sistemas públicos de emprego, trabalho e renda. Tais aspectos fortalecem as expectativas de melhoria na qualidade de vida, indispensáveis à realização da cidadania ativa. O Parecer CNE/CEB n. 39/2004, orienta que:

> [...] para oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio os critérios são os seguintes: • o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e

> do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; • a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas; • a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país; • a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica (Brasil, 2004b).

O Decreto n. 5.840/2006, em seu artigo 5º, estabelece que:

> [...] as instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do Proeja serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas. Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (Brasil, 2006).

A instituição de ensino, na implantação / reorganização do seu curso, deve observar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, implementado através da Resolução n. 3/2008. Esse é um documento de referência para oferta dos cursos técnicos, de nível médio, nos diferentes sistemas de ensino do país. Tem como finalidade instrumentalizar a oferta de tais cursos e as denominações empregadas. O Catálogo proposto foi estruturado a partir de eixos tecnológicos, que reorganizam o quadro das áreas profissionais, em vigor. No momento conta com 155 denominações de cursos técnicos, em nível médio. O artigo 8º da Resolução n. 3/2008, descreve que:

> [...] as adequações procedidas pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser implantadas [...] mediante consulta documentada à

> comunidade escolar, devendo, neste caso, eventuais distorções serem corrigidas a posteriori pela respectiva instituição de ensino, segundo orientação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino.

Assim, temos uma diversidade de cursos de educação profissional que podem ser ofertados nas diversas regiões do país. No Parecer n. 11/2008, constatamos que:

> [...] para cada curso há uma breve descrição contendo: atividades do perfil profissional; possibilidades de temas a serem abordados na formação; possibilidades de atuação; infraestrutura recomendada; além da indicação da carga horária mínima (BRASIL, 2008).

Essa sugestão dá a entender que existem possibilidades para melhorar a organização das propostas pedagógicas, planos de trabalho e cursos nas instituições de ensino, considerando as questões atuais. Em nosso caso, prevalece os debates acerca das possíveis interfaces entre educação profissional, curso técnico em agropecuária, instrumentos didáticos e pedagógicos da alternância, educação do campo e movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São reais as possibilidades políticas, pedagógicas e sociais, nas instituições de ensino, para o desenvolvimento de projetos de cursos técnicos, definidos a partir dos resultados de pesquisas, articuladas com a comunidade e de acordo com os arranjos produtivos locais (APL). Em consonância, inclusive, com o atual catálogo nacional de cursos técnicos, explicitamente favorável à flexibilidade da produção do conhecimento e, de alguma forma, percebidos na organização curricular e Projeto Político do Curso Técnico (PPC) em Agropecuária, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Barra de São Francisco.

Quero salientar que a produção do conhecimento e as observações efetuadas não são isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, a história pessoal

dos autores permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação dos sujeitos do campo.

Por fim, é importante novamente registrar a preocupação do Ifes, Campus Barra de São Francisco, em especial, com os atores que fazem acontecer o Curso Técnico em Agropecuária, suas contribuições, direta e indireta, na formação dos sujeitos do campo. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos, com o objetivo de compreender a estratégica relevância e as possíveis interfaces entre os instrumentos didáticos e pedagógicos da alternância, os movimentos sociais e a educação profissional.

Notas

1. Nossa intenção com este trabalho é divulgar os primeiros resultados da Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola: Utilização dos instrumentos pedagógicos da alternância no curso técnico em agropecuária, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Barra de São Francisco, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGea), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
2. Docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Atua na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGea e no PPGEduc, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Estuda as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.
3. Docente no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGea), com a Dissertação sobre as Interfaces entre Pedagogia da Alternância e Educação Profissional.
4. 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título l, Artigo 3º lV e Seção l – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, Artigos3, 28, 78, 79) Encontro Nacional de Educadores da Reforma

Agrária (Enera), organizado em 1997, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); 4) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); 5) Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Educação Básica (CNE/CEB) n. 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; 6) Programa Escola Ativa; 7) ProJovem Campo Saberes da Terra; 8) ProJovem Rural; 9) Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 10) Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e, por último, 11) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado no dia 20 de março de 2012.

Referências

BEGNAMI, João B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos forma vos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Belo Horizonte, MG, 2003.

BICALHO, Ramofly; BUENO, Marília Costa. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância na formação do professor. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 3, p. 125-140, jul. 2013.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **Textura**, Canoas, Ulbra, v. 18, n. 17, p. 5-26, maio/ago. 2016.

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Jean Rubyo. Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 195-212, set./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, n. 2, p. 135-144, jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36, e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 02 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**, lançado no dia 20 de março de 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer n. 11, de 12 de junho de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb011_08.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?opon=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos

Técnicos de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Entrevista concedida a Fernanda Buarque de Hollanda, em 10/08/2006. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/frigoto-aborda-o-livro-fundamentos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-do-brasil-contempor%C3%A2neo. Acesso em: 3 abr. 2020.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Trad. Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghrave, Francisco Trevisan, Laine Fatima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Cultura, currículo e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Fundação San Ilana; Moderna, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 1996.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 1999.

SILVA, Lourdes Helena. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-23, 2006.

11
A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

José Rodrigo Barth Adams (1)
joserodrigoadams@yahoo.com
Instituto Federal de Santa Catarina

Elison Antonio Paim (2)
elison0406@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Mariana Pfeifer (3)
marianapfeifer@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Este texto se propõe a apresentar uma análise da Educação Profissional e as determinações teóricas, políticas e sócio-históricas que passam a constituir uma dualidade educacional no Brasil, em movimentos que aprofundam a desigualdade educacional no país e que, não sem contradições, buscam sua dissolução.

Compreendemos por dualidade educacional as determinações históricas e sócio-políticas que constituem uma determinada perspectiva de política educacional no país, que separa, discrimina, exclui e consubstancia formas de educar diferentes para os diferentes sujeitos sociais, acabando por criar uma contradição dicotômica que coloca, de um lado, uma educação intelectualizada, humanística e superior para a elite, e, de outro, uma educação técnica, de adestramento e inferior para as classes e grupos subalternos, resultando na desigualdade e discriminação histórica característica da formação sócio-histórica brasileira.

Com base nesse pressuposto político-conceitual, buscamos localizar na história as raízes e o desenvolvimento da dualidade educacional no Brasil, situando em qual contexto se encontra a criação da proposta político-pedagógica de ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), além de trazer algumas indicações teórico-conceituais que dialogam com a tentativa de rompimento com a dualidade educacional e suas contradições.

Esse entendimento é fundamental para se pensar na proposta de uma educação profissional integrada que dialogue com as demandas postas pela sociedade do século XXI, atendendo aos princípios e à construção de relações sociais justas, inclusivas e democráticas.

AS RAÍZES HISTÓRICAS DA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil está ligada às formas de educação para o trabalho, especialmente aquelas voltadas às classes subalternas. Uma das primeiras experiências de escolas voltadas para o trabalho ocorreram no final do século XVII, por meio da criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, que trouxeram de Portugal operários especializados; do Colégio das Fábricas, criado por Dom João VI e voltado aos artistas e aprendizes vindos de Portugal; e da criação do Instituto de Menores Artesãos na Casa de Correção da Corte, em 1861, que se voltava para a educação moral e religiosa e para preparação para o trabalho dos filhos das classes populares por meio da aprendizagem de um ofício (Couto; Melo, 1998). As Casas de Educandos Artífices instaladas durante o Império, entre 1840 e 1865, também tiveram como objetivo a educação profissional. Escott e Moraes (2012, p. 1494) afirmam que

> [...] no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras

> letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

Rizzini (1993) afirma que a origem do termo "educação profissional" se deu no início do século XX, a partir do surgimento de instituições educacionais filantrópicas agrícolas e industriais, como colônias, patronatos e institutos agrícolas e industriais, voltados à recuperação de jovens por meio do trabalho em regime de internato.

O sistema de educação profissional público estatal existente hoje no Brasil tem suas raízes nas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Decreto n. 7.566, em 1909 (Brasil, 1909), que abriu quatro escolas profissionais, sendo que nas cidades de Campos, Petrópolis e Niterói eram para o ensino de ofícios, e, em Paraíba do Sul, para a aprendizagem agrícola. Conforme Silva e Romanowski (2017), a partir desse decreto, instaurou-se uma rede de dezenove escolas em todo Brasil, objetivando profissionalizar operários e contramestres a partir de um ensino prático dos conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento do ofício. Essas escolas igualmente tinham "a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas" (Kuenzer, 2004, p. 27).

Desde sua gênese, a educação profissional se articulou com o objetivo de educar e profissionalizar as classes populares, excluídas e subalternizadas, visando a sua inserção no mercado de trabalho, estando marcada pelo reconhecimento da divisão da sociedade em classes sociais e consubstanciando uma distribuição desigual da educação. Tal compreensão se assenta em uma dualidade educacional estrutural, cuja diferenciação reproduz a divisão de classes, estando nela arraigada e tendo estreita relação com os interesses políticos e econômicos dos grupos que detêm o poder. Para a elite, essa dualidade constituirá

uma determinada educação propedêutica e humanística de caráter acadêmico, voltada à continuidade em estudos superiores; para as classes populares, outra educação se constitui destinada à aprendizagem de ofícios manuais que respondam às necessidades imediatas e conjunturais do desenvolvimento econômico. Desse modo, pode-se afirmar que a primeira determinação da categoria dualidade educacional no Brasil foi marcada pela divisão de classes, no mesmo sentido do que o apontado por Teixeira (2001, p. 199):

> O fato dominante nos últimos cinquenta (sic) anos de vida brasileira, com referência à educação, é a expansão e fusão gradual dos dois sistemas escolares que serviram ao País em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que iriam se integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo. Reflete-se na educação esse dualismo substancial, com a manutenção, desde a Independência, de dois sistemas escolares. Um, destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central e, rígida e uniformemente, imposto a toda a Nação. Outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob o controle, desde 1834, dos governos provinciais ou locais e, mais tarde, com a Federação dos governos dos Estados. Os dois sistemas eram separados e independentes, para o que contribuía a sua subordinação a diferentes áreas do poder público. O sistema de elite era federal, e o sistema popular ou de classe média, estadual.

O movimento de articulação estreita da educação para o trabalho com o sistema produtivo vem desde a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, que culminou em profundas mudanças no modo de produzir, a partir da introdução de novos processos de manufatura, maquinização e energia a vapor, e gerou a necessidade da difusão e do aprendizado das novas técnicas de trabalho, preparando as novas

gerações para a continuidade do processo de desenvolvimento. Manacorda (1995, p. 287) afirma que "a mão-de-obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja, de servir à maior produção de bens para o consumo".

A dualidade educacional tem suas raízes no histórico elitismo da educação no Brasil, que vai se constituindo desde o período colonial no contexto da escravidão e da implantação do trabalho livre no Brasil. E educação ficava a cargo dos religiosos, especialmente dos jesuítas preocupados com a cristianização, e voltava-se exclusivamente aos filhos de colonos brancos e de caciques indígenas (Paiva, 1987). A educação em nível superior era realizada em universidades portuguesas e europeias, inteiramente inacessíveis às classes populares. Os primeiros aprendizes de ofícios eram os indígenas, os escravos e os trabalhadores livres, destinados aos trabalhos manuais de inserção precária. Nesse ponto, a dualidade educacional no Brasil tem um traço de desigualdade de raça e etnia. "O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder frequentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar" (Teixeira, 2001, p. 200).

A dualidade educacional histórica no Brasil também é marcada por uma separação de gênero. No século XIX, instituíram-se escolas vocacionais destinadas especificamente para mulheres da classe média que quisessem trabalhar, nas quais lhes ensinavam a ler, escrever, fazer cálculos, costurar e bordar. Os meninos eram treinados para desenvolverem ofícios para se tornarem carpinteiros, ferreiros, funileiros, marceneiros, pedreiros, serralheiros, entre outras habilidades necessárias à sua futura inserção nas fábricas (Araújo, 1993). Segundo Teixeira (2001, p. 200), "as escolas vocacionais masculinas davam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício".

As atividades braçais ou manuais foram consideradas atividades indignas, sendo repudiadas pela elite, inclusive até a atualidade são consideradas atividades de segundo calão. A

separação entre trabalho manual e intelectual fundamentou a dualidade histórica, conformando uma educação de natureza teórica e uma educação de natureza prática; ou uma educação geral propedêutica e uma educação estrita e profissionalizante; ou uma educação científico-acadêmica e uma educação profissional; ou, como disse Nosella (1995), uma escola do dizer e uma escola do fazer; ou ainda, uma educação para formar as elites que assumirão a realização do trabalho intelectual, as funções públicas e de gestão corporativa, e a redução da educação profissional à capacitação e ao treinamento das classes populares para a execução das tarefas necessárias aos processos produtivos e à criação de valor.

Essa separação está igualmente implicada a própria divisão do trabalho na sociedade capitalista, na qual as elites concebem e controlam os processos produtivos e o proletariado os executam.

O contexto dos anos 1930 expressa com clareza essa dualidade. Segundo Romanelli (2009), nesse período a educação média organizava-se em ensino secundário e profissionalizante. Estruturado pelos Decretos n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), e n. 21.241, de 14 de abril de 1932 (Brasil, 1932), o ensino secundário se constituiu em sete anos de estudo divididos em dois ciclos: o fundamental, com cinco anos de duração, e o complementar, com mais dois anos, sendo que o primeiro era composto por disciplinas de formação geral, tais como português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história da civilização, geografia, matemática, história natural, ciências físicas e naturais, física, química, desenho e música, além de outras disciplinas voltadas para as áreas pretendidas pelo estudante para sua continuidade no nível superior, como no campo jurídico, de medicina, odontologia, engenharia e arquitetura, entre outras. Nesse, o currículo era diversificado e enciclopédico, com provas e arguições orais periódicas, e tinha seu caráter ilustrado, livresco e aristocrático. O ensino secundário foi assim concebido:

> A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (Campos, 2009, p. 135 *apud* Romanelli, 2001, p. 53).

Por outro lado, a educação profissional de nível médio, ordenada pelo Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931 (Brasil, 1931), foi dividia em dois níveis de inferior ilustração, um em nível de auxiliar, com duração de dois anos, e outro em nível técnico, que contemplava um ciclo propedêutico de três anos, cujas disciplinas de estudo eram português, francês, inglês, matemática, geografia, corografia (4) do Brasil, história da civilização, história do Brasil, noções de física, química, história natural, e caligrafia; além da formação técnica com duração de um a três anos, conforme o curso pretendido pelo estudante (5). Cabe ressaltar que essa lei colocou um caráter de terminalidade à formação profissional, visto que o título do egresso não o habilitava a inserir-se nos cursos superiores, encerrando em si o caráter de dualidade entre a educação secundária que leva ao ensino superior e a educação profissional que acaba nela mesma.

Arraigados ao processo de desenvolvimento nacional, esses elementos que vão conformar a dualidade educacional determinam, historicamente, oportunidades e tratamento desiguais aos indivíduos advindos das classes populares e pobres, mulheres, negros e indígenas, particularmente relegando-os a uma educação mais rápida e prática voltada a trabalhos de caráter manual, a fim de ocuparem postos subordinados, com baixos salários, precarizados e com inserção subalternizada no mercado de trabalho. Tais elementos constituintes dessa dualidade educacional marcaram a educação profissional no Brasil até a contemporaneidade e se estabeleceram em bandeiras das lutas de movimentos sociais contra-hegemônicos até a atualidade. Portanto, considera-se que romper com os elementos

constitutivos dessa dualidade compõe o campo de lutas contra-hegemônicas na educação, absolutamente necessárias à educação profissional no século XXI.

No início da industrialização do Brasil, durante a era Vargas, desenvolveu-se o nascente parque industrial nacional, que levou ao crescimento do mercado de trabalho nessa área e à necessidade de mão de obra qualificada. Sob influência do intervencionismo público como regulador de diversos campos da vida econômica e social, a educação passou a ganhar maior organicidade a partir dos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e da Superintendência do Ensino Profissional Técnico. A Constituição de 1934 desencadeou um processo de reformas educacionais que levaram ao aumento do número de escolas primárias e secundárias nos estados e municípios, o que acabou por aprofundar a dualidade educacional no país. Foi um período de grande expansão de escolas industriais e da criação de cursos em novas especializações e áreas. Como afirma Ribeiro (1982, p. 111), esse processo foi insuficiente para que "o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira".

Ao tratar do ensino profissional, a Constituição Brasileira de 1937 indicou-o como escopo de ação do Estado, destinando-o, especificamente, às crianças e jovens das "classes menos favorecidas", assim como obrigava indústrias e sindicatos a criar escolas profissionalizantes "destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados" (Brasil, 1937a, n.p.). Desse modo, acabou-se por reproduzir na letra da lei a dualidade educacional, determinando um tipo de educação para os pobres e gerando uma discriminação por meio da própria escola. Isso é estabelecido no artigo 129 nos seguintes termos:

> A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma

> educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937a, n.p.).

Pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 (Brasil, 1937b), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais voltados ao ensino profissionalizante em diferentes ramos. Nesse período, foi instituída a Reforma Capanema que, mediante o Decreto-Lei n. 4.422, de 1942 (Brasil, 1942b), manteve as formas de desigualdade. Foi instituído, por um lado, um tipo de ensino que preparava para a entrada na educação superior, chamado de ciclo científico e clássico; e, por outro, um ensino profissionalizante, cujo egresso, novamente, não estava habilitado para seguir com uma formação de nível superior. Ou seja,

> Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (Escott; Moraes, 2012, p. 1495).

Nessa perspectiva, Campello (2008, p. 4) analisa que "a escola não é única, nem unificadora, mas constituída pela unidade contraditória de duas redes de escolarização: a rede de formação dos trabalhadores manuais e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais". E mais, a Reforma Capanema acabou por estratificar e desigualar ainda mais o tratamento educacional dado a diferentes segmentos ao instituir:

> [...] educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres (Schwartzman, 2000, p. 205).

Em sentido semelhante, Ciavatta (2005, p. 4) reflete que:

> Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Outras normatizações foram operadas no ensino profissional na década de 1940 (6), dando mais organicidade e ampliando o sistema educacional brasileiro, contudo, todos reafirmaram seu destino voltado à formação de trabalhadores, reproduzindo a dualidade em sua concepção. As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas pelo Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942a), e a educação profissional passa a ser equivalente ao nível secundário. Tal como o decreto citado, outros passaram a abrir a possibilidade de o concluinte do ensino profissional ingressar na educação superior, contudo, somente em áreas correlatas ao seu curso concluído, flexibilizando o caráter de terminalidade, mas

não o abandonando. De acordo com Cunha (2014, p. 41), o intuito era formar mão de obra para os setores:

> da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial, para o setor secundário; o ensino industrial para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de professores para o primário.

Já em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs), autarquias com autonomia didática e de gestão. É importante ressaltar que a educação profissional vai se desenhando no cenário histórico nacional, caminhando de mãos dadas com o desenvolvimento das forças produtivas e das alterações no mercado de trabalho, cujo sistema de formação de trabalhadores técnicos se intensifica, respondendo à aceleração do processo de industrialização no país que se desencadeou a partir do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, acendendo o movimento desenvolvimentista no Brasil.

Segundo Xavier (1990, p. 114),

> A incapacidade de superar a contradição entre formação geral versus formação profissional, dentro desse contexto de preocupações, acabou garantindo a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas.

A dualidade educacional no Brasil foi objeto de diversos debates no processo de construção da política educacional brasileira, especialmente nos períodos precedentes a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nos anos 1961, 1971 e 1996, mesmo sem ter tido muito êxito. Na LDB de 1961, a educação profissional de nível médio, que incluía cursos técnicos nas áreas industrial, agrícola e comercial, incitou uma integração ao introduzir disciplinas do curso ginasial secundário conjuntamente às disciplinas específicas da formação técnica, contudo, não rompeu a velha dualidade educacional na prática, conforme argumenta Kuenzer (2005).

Em 1968, os Liceus também são transformados em ETFs e, em 1978, com a Lei n. 6.545 (Brasil, 1978), foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). A LDB de 1971 (Brasil, 1971), promulgada durante a ditadura militar, reformou o ensino do 1º e 2º grau e tornou todo o currículo de 2º grau técnico-profissional e determinou uma alteração da perspectiva dualista que segmentava o ensino médio em escola secundária humanística e escola técnica, criando uma escola única com formação geral e profissional em nível médio, ou seja, o então 2º grau. Nesse contexto, todas as escolas de ensino médio do país, sejam elas públicas ou privadas, deveriam se tornar profissionalizantes. Em meio ao milagre econômico, "o país precisava de trabalhadores", sustentava o então presidente militar Emílio Médici. "Abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento", foram as palavras usadas pelo ministro da educação na época, Jarbas Passarinho (Beltrão, 2019, p. 1). Dizia-se, ainda, que o jovem estava sedento por emprego e poderia dar como encerrada sua formação tendo um diploma de auxiliar ou de técnico.

Essa alteração radical, aparentemente, levaria ao fim da dualidade educacional histórica, entretanto, tratava-se de uma "política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau" (Cunha, 2014, p. 914), não havendo mais lugar para os cursos exclusivamente propedêuticos. O objetivo se assentava em tornar obrigatoriamente profissional todo o ensino, como modo de formar técnicos com rapidez, visando "colocar o país à frente na economia internacional delegando ao sistema educacional a atribuição de formar os recursos humanos para o mercado de trabalho" (Silva; Romanowski, 2017, p. 5).

Romanelli (2009, p. 235) analisou que uma profissionalização compulsória em nível médio "teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda por educação superior em limites mais estreitos". Para

Zibas (2005), houve muita resistência das classes altas e médias, que desejavam aprovação nos processos seletivos para ingresso na educação superior, e não estavam interessados em uma profissionalização precoce. E ainda,

> [...] destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º grau, que "garantiria" a inserção no "mercado de trabalho", devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (Escott; Moraes, 2012, p. 1496).

Imbuída de muitas críticas e contradições, a política de profissionalização obrigatória vigorou até 1982. Na atmosfera da redemocratização e de um ambiente favorável à participação política, a década de 1980, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, marcou o cenário brasileiro com intensos debates no intuito de reformular o sistema educacional instituído durante o regime militar. Segundo Rodrigues (2009, p. 140), a educação foi considerada elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, o que

> requeria um planejamento educacional criterioso, que se norteasse fundamentalmente pela garantia de idênticas oportunidades de ingresso, permanência e aproveitamento das diferentes camadas e segmentos do povo brasileiro no sistema educacional.

Como saldo, a carta constitucional de 1988 indicou a educação como um direito de todos e dever do Estado, e colocou a finalidade da educação voltada a uma dimensão um pouco mais integradora do desenvolvimento humano, ou seja, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, n.p).

Dos debates da época, algumas propostas se direcionavam para uma concepção da educação unitária e politécnica como forma de enfrentar a dualidade educacional (Ciavatta; Ramos, 2011), contudo, a correlação de forças que levou Fernando Henrique Cardoso à presidência, em 1994, imprimiu os rumos da reforma educacional colocada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996). Não obstante, a LDBEN de 1996 foi considerada um avanço devido à sua construção democrática, com a realização de congressos, fóruns e debates com a Câmara. Tal legislação dividiu a educação escolar entre educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior, e ainda tornou obrigatório e gratuito o ensino fundamental, o que progressivamente deveria ser atribuído também ao ensino médio. Em seu artigo 35, a nova LDBEN concebeu que o ensino médio tem como finalidades:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1994, p. 24).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), a direção da reforma concebeu a educação não mais como preparação para o trabalho, mas como preparação para a vida, sendo que "preparar

para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo". Em um movimento oposto ao anterior, a LDBEN de 1996, somada ao Decreto n. 2.208 de 1997 (Brasil, 1997) e à Resolução CNE/CEB n. 04/99 (Brasil, 1999), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, desvincularam a educação profissional de nível técnico do ensino médio, implicando a constituição de dois sistemas separados. Isso levou ao retorno da dualidade educacional ao estilo da Reforma Capanema, em um novo contexto de sociabilidade do capital, marcado pela flexibilização da economia, das relações de trabalho e dos direitos, próprios da doutrina neoliberal.

Situada em sua funcionalidade à lógica econômica contemporânea e alinhada às necessidades da produção taylorista-fordista, instituiu-se um sistema de Educação Profissional em três níveis:

> I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
> III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 2007b, p. 1).

Desvinculado de uma escolarização prévia, o primeiro nível foi concebido para o "cidadão trabalhador", visando sua qualificação e/ou profissionalização direcionadas a sua inserção no mundo do trabalho, e o ensino médio concomitante ao técnico foi indicado como facultativo. A novidade está na criação do ensino tecnológico, que se equipara, na forma da lei, mas não de fato, aos cursos de nível superior. A educação profissional continuará se colocando como uma alternativa à educação superior para aqueles sujeitos advindos das classes populares e

sem empregabilidade, como uma possibilidade de qualificação mais rápida e adaptação às condições de acesso ao mercado de trabalho, levando a uma fragilização da apropriação dos conteúdos científicos que consolidam as profissões em nível superior e sua respectiva produção de conhecimento. Para Lima Filho (2003), as alterações ocorridas na educação profissional na década de 1990 levaram a um processo de desmantelamento das escolas profissionalizantes, denominado "desescolarização da escola", que

> [...] expressaria a concepção e prática da reforma educacional de produzir a separação conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta última a um processo imediato de transmissão de habilidades e competências, com lócus próprio e específico, portanto deslocado em conteúdo, tempo e espaço dos processos formais de escolarização (Lima Filho, 2003, p. 15).

Permeada por interesses e projetos de sociedade contraditórios, a dualidade educacional no Brasil ainda está colocada como desafio para um projeto contra-hegemônico. Seus elementos constitutivos ainda têm expressão na contemporaneidade, ao que se soma a condição dual formada por um grupo que permanece na educação e outro que dela é excluído. Outro elemento de diferenciação está posto hoje nas condições de inserção e de permanência dos indivíduos na educação, assim como na continuidade da dualidade de programas pedagógicos e objetivos sócio-políticos para seu egresso, qualificando de forma diferenciada a inserção dos sujeitos no mundo e nas relações socioeconômicas. Nesse sentido, corrobora-se ao que entendem Ciavatta e Ramos (2011, p. 30):

> Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na

> modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

Essas ponderações apontam para a necessidade de se construir alternativas de superação da lógica desigual característica da sociedade brasileira e que se manifesta no campo educacional. Esse debate se articula com a questão da formação integral dos sujeitos, na qual se busca casar formação técnica com formação humanística e cidadã. Tendo em vista a dualidade histórica que perpassa o campo educacional brasileiro e a conjuntura atual de enfraquecimento dos direitos humanos, tudo indica que essa tarefa demandará muita luta da sociedade como um todo.

FUNDAMENTOS E TENTATIVA DE ROMPIMENTO COM A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nos primeiros anos do século XXI, os debates e disputas em torno da educação ganharam um novo ingrediente, situado na entrada ao poder de um governo popular. Nesse ambiente, segmentos intelectuais e movimentos organizados em torno da educação retomaram a problemática da dualidade educacional e apontaram para a construção de um projeto de educação integral. Desse movimento, foi revogado o Decreto n. 2.208, de 1997 (Brasil, 1997), e publicado o Decreto n. 5.154, de julho de 2004 (Brasil, 2004), indicando, mesmo que do ponto de vista legal, um horizonte de rompimento com a dualidade, ao propor que a educação profissional e tecnológica no Brasil integrasse os aspectos relativos à formação para o trabalho e para a cidadania

no ajuntamento do ensino médio com o ensino profissional. O Decreto expressa a integração da seguinte forma:

> A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004, n.p)

Em 2007, foi lançado o programa Brasil Profissionalizado, que teve por objetivo fomentar cursos de ensino médio integrado à educação profissional nas escolas das redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Junto a ele, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica lançou o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007b), no sentido de orientar as instituições educacionais. A concepção de educação média integrada posta naquele momento passou a agregar em si grande parte das aspirações e direcionamentos dos grupos de intelectuais preocupados com o rompimento da dualidade educacional brasileira. Tal concepção trouxe como princípios a formação humana integral, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana; O entendimento posto naquele momento foi de que

> [...] o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais,

> culturais e econômicas locais e regionais (Brasil, 2007b, p. 4).

Não obstante o aparente movimento regulatório progressista, o Documento Base reconhece que as condições sociopolíticas e econômicas desiguais da sociedade brasileira não permitem a implementação da politecnia em seu sentido pleno, indicando que essa política de ensino médio integrado se apresenta como uma "solução transitória e viável" (Brasil, 2007b, p. 24), flexibilizando sua aparente ortodoxia ao argumentar na mesma linha que se constitui em uma "formação profissional stricto sensu exigida pela dura realidade socioeconômica do país" (Brasil, 2007b, p. 24).

Cabe ressaltar que uma lei, ainda que considerada um avanço, não é o suficiente para dar conta do fim do caráter estrutural da dualidade educacional em uma sociedade de classes. E ainda, a integração entre ensino médio e educação profissional em processos educativos que ocorrem juntos em temporalidade não pressupõe uma concepção ampla de integração e o encerramento dos elementos que compõem a dualidade educacional no Brasil.

A perspectiva de integração voltada ao rompimento da dualidade educacional pressupõe um conceito de formação humana que considere as diferentes dimensões da existência no processo formativo, isto é, a integralidade das condições físicas, mentais, culturais, políticas, econômicas, sociais e científico-tecnológicas dos sujeitos. Trata-se de ter como horizonte um conceito mais amplo de integração, qual seja,

> [...] a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o

> direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

O debate de defesa dessa integração no campo educacional brasileiro teve palco no contexto da redemocratização dos anos 1980, mesmo momento em que as experiências de educação voltada para os direitos humanos passaram a se expressar no país e em que se debatia a reestruturação da educação construída sob os auspícios do regime militar. Nesse ambiente, Saviani (1994)(7) e Frigotto (1989) inauguraram os debates no Brasil sobre a politecnia na área do trabalho e educação, colocando-a como alternativa para a superação da dualidade educacional e sendo base para as reflexões sobre a relação entre ensino técnico e ensino médio. Contudo, como já mencionado, as disputas não possibilitaram a chegada do debate no corpo da política educacional brasileira no período. Vejamos, então, os fundamentos teórico-políticos e educacionais da perspectiva de educação integral desenvolvida naquele momento.

O termo 'politecnia' ou "educação politécnica" vem do pensamento marxiano, sendo utilizado para definir uma educação que possibilitasse a compreensão dos fundamentos técnico-científicos inerentes aos processos de produção e aos processos de trabalho, em que, "rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem" (Lombardi, 2010, p. 329). Para Saviani (1994), a politecnia busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. O conceito de politecnia pode ser assim entendido:

> A ideia que envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na

> nossa sociedade e que, portanto, nos permita compreender o seu funcionamento (Saviani, 1994, p. 15).

No âmbito no ensino médio, o debate brasileiro sobre a politecnia teve como um dos elementos de análise a sua dimensão infraestrutural, a qual "agrega os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e, consequentemente, a questão da qualificação profissional". O que pressupõe a luta por um trabalho livre das amarras da alienação, situação em que o trabalhador conhece e tem o domínio teórico-prático da totalidade do processo produtivo, encaminhando-se para uma atuação mais ampla e para a reapropriação do trabalho.

Nesse sentido, a politecnia representaria uma ruptura radial com a proposta de educação da sociedade burguesa, sendo que "a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista" (Frigotto, 1991, p. 270). Machado (1989, p. 126) indica que o ensino politécnico seria o "fermento da transformação", pois abarcaria a formação intelectual, física e tecnológica, levando ao domínio das técnicas em nível intelectual, o que implicaria uma formação integral.

A proposta gramsciana de uma escola unitária também se insere no debate da integração e da ruptura com a dualidade educacional. Manacorda (2007) argumenta que as acepções de politecnia e de escola unitária são complementares. Nessa direção, a perspectiva gramsciana da escola unitária nos auxilia a entender que a escola não é espaço de mera reprodução da ordem instituída, pois é também lócus para elevação cultural das massas. Nas sociedades modernas, a transformação passaria pela disputa entre projetos de sociedade e criação de consensos, e é nesse campo que Gramsci situa a organização da escola e o trabalho dos intelectuais.

Gramsci (2001, p. 20) argumenta que a "distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território e

as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, a produção dos diferentes ramos de especialização intelectual". Para Gramsci (2001, p. 33), o problema reside no fato de que "a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes". Para solucionar essa dualidade, a saída apontada por Gramsci é a seguinte:

> A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2001, p. 33).

Para Gramsci, a escola unitária deveria contemplar o saber técnico casado com saber humanístico direcionado à classe trabalhadora. A escola unitária de Gramsci (2001, p. 36) é pública e mantida pelo Estado, para que as classes menos favorecidas tenham acesso. É uma escola de "tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas, etc." (Gramsci, 2001, p. 37). Todos esses elementos seriam necessários para formar intelectuais comprometidos com causas humanistas. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 39), na escola unitária é preciso

> [...] criar os valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias para uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.).

Para Mochcovitch (1988), Gramsci propõe uma escola formativa e democrática, assegurada por um Estado ético e educador. Se a educação – e também educação profissionalizante – não possibilitar uma formação de cultura geral, torna-se um lugar que submete os sujeitos à lógica da produção. Essa cultura

deve estar "próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela" (Mochcovitch, 1988, p. 57).

No pensamento de Gramsci (2001, p. 37), a escola unitária deve "desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos direitos e deveres, isto é, as primeiras noções de Estado e da sociedade". Essas noções possibilitariam ao sujeito se situar na sociedade e entender-se enquanto cidadão. Nessa direção, a escola passa a ser constitutiva da cidadania. Essa formação permitiria, ainda, a elevação cultural das massas subalternas e as instrumentalizaria para a construção de uma nova hegemonia, que, "para Gramsci, a cidadania deve assegurar a cada cidadão as condições gerais de se tornar governante" (Mochcovitch, 1988, p. 66). A escola, portanto, tem um papel fundamental na luta pela hegemonia e a formação para cidadania é condição imprescindível para a desconstrução de uma sociedade desigual, isto é,

> [...] a escola unitária quer que todos os jovens tenham condições de serem governantes, ainda que seja em um sentido abstrato. Aqui se fundem os ideais humanísticos e democráticos, e a tradicional dualidade entre homem aristocrático e o homem comum se media, se supera, no homem moderno (Betti, 1981, p. 86-87 – tradução livre).

O debate que defende essa integração – cujo propósito se assenta na compreensão das relações sociais de produção, das contradições próprias do desenvolvimento das forças produtivas e na elevação cultural dos grupos subalternos, tudo como forma de desconstruir a dualidade educacional e transformar as relações sociais – tem como fundamento teórico-metodológico, além da educação politécnica e da escola unitária, a formação omnilateral dos trabalhadores, o que se opõe à formação unilateral provocada pela forma como o trabalho se estabelece na sociedade burguesa.

A formação omnilateral tem foco na formação integral dos sujeitos a partir da articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo. A ciência

é colocada como o processo de construção do conhecimento científico, cujo acesso deve se dar não somente pela apropriação dos conhecimentos que já foram socialmente construídos pela humanidade, mas também pela apropriação dos processos próprios de sua produção, o que se dá mediada pelo trabalho. Isso, pois "o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo, sem que o primeiro se sobreponha ao segundo" (Antunes, 2006, p. 12). A articulação entre os conhecimentos produzidos pela cultura humana e os conhecimentos e metodologias produzidos pela ciência enquanto um saber sistematizado, é necessária para se apreender os desdobramentos da tecnologia nos processos produtivos e na sociedade, assim como para o indivíduo entender-se nesse processo enquanto sujeito da transformação.

Nessa perspectiva, afirma-se o trabalho como princípio educativo, sendo fundamento epistemológico e pedagógico voltado a possibilitar aos sujeitos da aprendizagem, por um lado, a compreensão dos conteúdos históricos do trabalho, os processos produtivos e as relações sociais de produção determinados pelo modo de produção no qual ele se realiza, desvendando suas contradições e sua forma de ser no mundo. E, por outro,

> [...] proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 32).

O trabalho é compreendido em seu sentido ontológico, como "um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (Marx, 2008, p. 211) e por meio dele produz e reproduz sua existência. É "atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar

os elementos naturais às necessidades humanas [...]; comum a todas as suas formas sociais" (Marx, 2008, p. 218). Na sociedade capitalista, o trabalho adquire a forma de trabalho assalariado inserido em um conjunto de relações sociais que alienam o trabalhador não somente do conjunto do processo de trabalho, mas também dele são alienados seu produto, os frutos do seu trabalho na forma da mais valia.

A defesa de uma educação integral tem como pressuposto que todos os indivíduos tenham as mesmas condições objetivas de acesso à cultura e ao conhecimento socialmente produzido e desenvolvam plenamente sua capacidade de trabalho, sem nenhum tipo de desigualdade. Nesse sentido, para Ciavatta e Ramos (2011) é necessário articular no processo educacional a politecnia com a escola unitária, isto é, a articulação entre educação básica de formação humanística voltada a elevação cultural e a educação profissional, visando possibilitar o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho. As autoras ainda sustentam que essa concepção de educação integrada, não é necessariamente a educação profissional, deve ser a finalidade da educação de modo geral no Brasil, mas especialmente no ensino médio. Como afirmaram Frigotto *et al.* (2005, p. 45),

> [...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Assim, o termo "ensino médio integrado" é uma concepção educacional que pressupõe a integração do trabalho, da ciência e da cultura em um mesmo processo formativo, entendidos como dimensões fundamentais da vida. É uma educação que possibilita "o acesso aos conhecimentos

(científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe" (Frigotto *et al.*, 2014, p. 11). No Brasil contemporâneo, enquanto o debate conceitual avança – não sem controvérsias e dissensos –, o termo ensino médio integrado também definirá uma forma de educação em nível médio somada à formação profissional técnica que passa a se expressar, particularmente, a partir dos anos 2000. Contudo, mesmo que colocada no quadro normativo da educação profissional nacional como vimos, sua efetiva consolidação como uma direção da política de educação, ainda está muito aquém e precisa ser pautada no campo de disputas por projetos de educação e projetos de sociedade.

AS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA

A entrada do século XXI representou grandes mudanças na estruturação da educação profissional no Brasil, particularmente com a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Esse processo se iniciou em 2004, quando o Decreto n. 5.225 transformou os CEFET, que eram escolas de nível médio, em instituições de educação superior, nas quais os "cursos tecnológicos, que eram cursos superiores diferenciados dos de graduação, adquiriram o status de cursos de graduação e pós-graduação" (Otranto, 2006, p. 13).

A partir de 2005, ocorreu a federalização, aglutinação e ampliação das instituições públicas de educação profissional, como os Cefet, as Unidades Descentralizadas de Ensino (Uned), as escolas agrotécnicas, as escolas técnicas federais e as escolas vinculadas a universidades, assim como houve a criação de novas unidades e campi. Isso se processou no âmbito da implantação da primeira fase do plano de expansão da Rede Federal. A segunda fase desse plano iniciou em 2007, quando se constituíram os Ifet sob o lema "Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país", levando a uma expansão e interiorização da educação profissional

e tecnológica. A definição dos locais de instalação das novas unidades considerou a distribuição territorial nas mesorregiões do país, a sintonia com os arranjos produtivos locais, o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes nos locais e a identificação de potenciais parcerias.

Aglutinadas, essas escolas compuseram um novo conjunto de instituições de educação profissional e tecnológica, composto pelos Ifet, os Cefet, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e as Universidades Tecnológicas Federais (UTFs). Essas instituições passaram a ofertar cursos de ensino médio integrado, cursos superiores de bacharelados e de tecnologia, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, entre outros. A terceira fase de expansão se deu a partir de 2011. O discurso oficial afirma que

> [...] de 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no País, pouco mais de uma por ano. De 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos (Brasil, 2007a, p. 32).

Esse processo levou à ampliação e readequação da infraestrutura física, à contratação de novos quadros docentes e técnico-administrativos e à abertura de novos cursos, turmas e vagas, assim como reacendeu a discussão acerca do papel da educação profissional e tecnológica no país. Dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2019), que congrega informações estatísticas acerca da Rede Federal, indicam que, em 2017, havia 643 unidades, das quais 91,86% eram Ifet, oferendo o total de 11.264 cursos, 1.031.798 matrículas, 43.932 docentes em toda a rede, sendo 94,55% em cargos efetivos, 11.377 com titulação em nível de doutorado e 22.086 em mestrado, e um corpo técnico de 34.863 servidores.

Com a Lei n. 11.892, de 2008, os Ifet foram instituídos como uma reorganização da educação profissional e tecnológica,

visando uma atuação integrada e regionalmente referenciada, em uma perspectiva do que se denominou "flexibilidade e verticalização do ensino", ou seja, mediante a oferta de diferentes níveis, itinerários e modalidades de escolarização profissional e tecnológica, e tendo como uma de suas principais áreas de atuação o ensino médio integrado (Brasil, 2008). Para 2017, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2019) indicou que foram oferecidos 1.956 cursos técnico integrados em toda a Rede Federal no Brasil, em 510 unidades da rede, sendo que 94,32% em IFETs, com 223.893 matrículas, 67.162 ingressantes e 38.546 concluintes. Essa modalidade de ensino médio integrado representou um horizonte de efetivação das ideias da educação integral e unitária, tendo assegurada pela própria legislação seu caráter de educação de nível básico médio, integrado, profissional, público estatal e gratuito. Em sua concepção

> Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (Brasil, 2007a, p. 33).

Do ponto de vista pedagógico, os Ifet foram concebidos para

> [...] recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que "conservar o que se entregou à memória para guardar"; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção (Brasil, 2007a, p. 33).

Nesse sentido, são estabelecidos na letra da lei princípios educacionais cujos recursos discursivos e linguísticos se equiparam e colocam-se lado a lado com o debate teórico-conceitual que sustenta a perspectiva da educação integral e unitária, como a formação integral do estudante, a indissociabilidade entre a teoria e a vivência da prática profissional, o "trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular" (Brasil, 2012, p. 2), tal como ficou estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 2012. Igualmente, ficou instituída a necessidade de incluir na formação "elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas" (Brasil, 2012, p. 5), e, ainda, a necessidade de o estudante desenvolver o

> [...] domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual (Brasil, 2012, p. 5).

No que se refere aos valores e conteúdos da educação em direitos humanos (EDH), as Diretrizes Curriculares da educação profissional técnica de nível médio afirmam a necessidade de considerar os sujeitos em sua diversidade, indicando o reconhecimento das particularidades e o acolhimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, das identidades de gênero e étnico-raciais, de povos indígenas, quilombolas e populações do campo (Brasil, 2012).

Por outro lado, e contraditoriamente, o substrato e a subserviência econômica estão expressos sobremaneira. Os

cursos da educação profissional de nível médio devem ser estruturados a partir dos eixos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ou de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Os Ifet foram concebidos voltados ao objetivo de gerar novas tecnologias e buscar soluções técnicas, devendo "responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais" (Pacheco; Rezende, 2009, p. 8). É fortemente incentivada a articulação com os arranjos produtivos locais, sendo as áreas técnicas de especialidade dos cursos vinculadas à vocação econômica dos locais de instalação de cada uma de suas unidades. Devem ser incentivadas, ainda, a criação de alternativas de geração de trabalho e responder a necessidades do atual mercado de trabalho, incluindo nos cursos com conteúdos como

> [...] fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (Brasil, 2012, p. 5).

É orientação expressa que os Ifet se voltem sobremaneira para a profissionalização e formação de quadros de trabalhadores de nível médio e superior, ou seja,

> O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os institutos federais é formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam para a realização de suas atividades profissionais de formação em nível superior, como para os que precisam da formação em nível médio técnico, como para aqueles que atuam em qualificações

> profissionais mais especializadas, ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho (Silva, 2009, p. 23).

A própria concepção de formação para a cidadania, que vem sendo construída desde a Constituição de 1988 como um dos objetivos da educação, é reconceituada e atrelada à profissionalização, isto é, "formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia" (Brasil, 1988, n.p.). A interpretação orientadora desse trecho da lei evoca a mesma subserviência: "este inciso traz também a questão da formação do cidadão, sujeito político de direitos e deveres, na perspectiva de uma atuação profissional qualificada" (Silva, 2009, p. 38). Prevalecem, portanto, o economicismo, o industrialismo e o produtivismo como parâmetros para a formação para o trabalho.

Seu discurso, por vezes, incorre em um emaranhado de concepções que se contradizem ou que são de difícil assimilação, levando a uma indefinição teórico-política ensimesmada, a exemplo do que se autoconceitua:

> Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (Setec, 2010, p. 26).

Segundo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018 havia 7.709.929 matrículas no ensino médio na totalidade das instituições educacionais públicas e privadas no Brasil. No ensino profissional, registrou-se 1.903.230 de matrículas, sendo 505.791 delas na modalidade técnico integrado e, dentre elas, 192.233 são matrículas na Rede Federal. Somando as matrículas do ensino

médio com as do ensino médio profissional integrado, tivemos um total de 8.215.720 estudantes matriculados no ensino médio no Brasil no ano de 2018. Esse número mostra que as matrículas na modalidade ensino médio integrado representam 6,15% do total de estudantes matriculados nesse nível de ensino, e que apenas 2,33% estão matriculados no ensino médio integrado da Rede Federal, o que representa um percentual ainda muito baixo para o que se pretende como um projeto de educação integral para o país.

As concepções envoltas na proposta do atual ensino médio integrado na Rede Federal acabam se colocando em uma contradição, pois, por um lado, incorporam alguns princípios e elementos de uma educação integral, em especial quando se orientam para a articulação entre trabalho, ciência e cultura, e formação para o trabalho e para a cidadania. O caráter progressista que se apresenta nos documentos, como no plano de desenvolvimento da educação, nas diretrizes curriculares e documentos-base, entre outros, precisa ser pensado no contexto do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), nas gestões Lula e Dilma, que incorporaram ao governo intelectuais comprometidos com as lutas sociais, tal como acabamos de ver na direção político-pedagógica da educação profissional e tecnológica nas páginas antecedentes.

E, por outro, no plano de sua efetivação e no contexto da hegemonia capitalista, é fundamental ressaltar que a educação que se manifesta é aquela influenciada pelo projeto da classe dominante. De modo geral, ainda permanece o entendimento de que a educação profissional é uma necessidade para os filhos das classes populares que precisam se inserir rapidamente no mercado, devido às condições socioeconômicas próprias de suas famílias. Paira na política a estreita vinculação da educação profissional com as necessidades do mercado de formar força de trabalho capacitada e responder às "novas esteiras de montagem" sob a égide da flexibilização, da polivalência e da revolução tecnológica que apontam para uma reconfiguração da economia e do mercado de trabalho no século XXI. A integração

entre ensino médio e ensino profissional tem acabado por reproduzir um ensino médio com caráter profissionalizante, o que acaba sendo um atrativo para os jovens pobres e subalternizados, pois se constitui como alternativa de inserção rápida no precário e cada vez mais informal mercado de trabalho brasileiro. Frigotto *et al.* (2014, p. 16) analisam que

> A questão do trabalho é, via de regra, um tema ausente das escolas. No entanto, os sujeitos do Ensino Médio e da Educação Profissional, os alunos, são jovens trabalhadores, em exercício pela necessidade de se manterem e às suas famílias, ou são jovens que se preparam para a vida futura, para alguma forma de responsabilidade e de trabalho.

A fundamentação político-pedagógica acaba por ter, ainda, estreita vinculação com a pedagogia das competências, da capacitação para habilidades, da promoção da empregabilidade e do incentivo ao empreendedorismo. A pedagogia das competências remete ao entendimento de que a formação deve estar articulada com as demandas do mercado, objetivando formar um contingente de mão de obra requerido pelas empresas. Essa noção se desenvolve a partir da compreensão de que as novas configurações da sociedade contemporânea demandam trabalhadores competentes que se encaixem no perfil de acumulação flexível e de desenvolvimento tecnológico atual. No entendimento de Araújo (2004, p. 499),

> [...] enquanto elemento do discurso empresarial, as práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência surgem associadas aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 1970, baseada em princípios como flexibilidade e integração. Ganham força em um cenário marcado pela contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda.

Segundo Araújo (2004), tal perspectiva surge para responder às novas demandas do mercado de trabalho advindas do processo de reestruturação produtiva capitalista neoliberal, propondo uma formação relacionada ao "saber-fazer" (técnico), à "experiência" (habilidades) e ao "saber-ser" (qualidades pessoais). Todavia, ao se definir o que é necessário à formação dos alunos a partir de critérios empresariais, a pedagogia das competências não oferece as bases de uma educação crítica e autônoma. Trata-se, portanto, de uma proposta pragmática restrita que não contribui para a formação humanística e integral do estudante, fortalecendo a velha dualidade educacional. Acerca disso, Frigotto *et al.* (2014, p. 17) fazem uma crítica no seguinte sentido:

> No plano federal, pesa negativamente o fato do Ministério da Educação ter se pautado por uma pedagogia dos resultados e uma multiplicidade de programas e ações fragmentadas, não assumindo as formulações produzidas nas instituições acadêmico-científicas, movimentos sociais, vinculadas às mudanças estruturais na sociedade, em disputa por uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária ou, nos termos de Saviani a concepção histórico-crítica. No plano dos movimentos sociais e do campo de esquerda, um entrave é a grande fragmentação e uma situação de indeterminação política – vale dizer, o abandono de disputar a agenda de questões e de projetos. Daí resulta o avanço, em campo aberto, das forças do capital na educação – básica e superior, dando-lhe as feições do privatismo e do adestramento.

Ciavatta e Ramos (2011, p. 32) vão em sentido semelhante, afirmado que:

> [...] a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto n. 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnia.

Outro limite que se impõe é que o objetivo de desenvolvimento integral dos indivíduos – mediante uma prática educativa que integre desenvolvimento intelectual, ético, cultural, político, social, científico e para o trabalho – esbarra nos limites da própria sociabilidade do capital, ou seja, o que se pretende com uma educação integral "não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação" (Kuenzer, 2004, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando romper com a dualidade educacional característica da sociedade brasileira, é necessário colocar-se teoricamente do ponto de vista daqueles que são excluídos, marginalizados, violentados, pauperizados, subalternizados e explorados. Nessa direção, o papel da escola adquire peso significativo na construção de um pensamento crítico e contra-hegemônico.

A ideia de contra-hegemonia remete ao rompimento com o domínio intelectual e moral de uma classe social sobre outra, movimento que se processa no campo das ideias e da cultura, em que o senso comum é o ponto de partida para se construir uma nova hegemonia, que passa pela edificação do bom senso a partir do senso comum, isto é, pela construção de uma concepção de mundo que coloque em xeque a perspectiva hegemônica e a possibilite a construção de um novo projeto (Gramsci, 2001). Como é no campo do senso comum que as classes dominantes impõem seu projeto de sociedade às classes subalternas, também é nesse terreno que se pode construir uma nova cultura que "se enraíze na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais" (Simionatto, 1995, p. 80). Conforme argumenta Simionatto (1995, p. 83),

> [...] a passagem do senso comum, do modo de pensar desorganizado e folclórico, a um pensar crítico e histórico

> que se faz através da luta concreta, a partir dos problemas práticos vividos pelas classes subalternas, as quais, mediante a discussão de seus problemas, chegarão a um nível de cultura sempre mais crítico das situações impostas pelo modo capitalista de produção.

Seguimos a busca pelo resgate do ser humano integral, cujos direitos fundamentais sejam garantidos, e, nesse sentido, os processos educacionais têm grande importância. Em uma perspectiva educacional que tenha como horizonte uma sociedade inclusiva, igualitária e democrática, a escola deve ser uma escola criadora e voltada à transformação social, no sentido de permitir a construção de uma nova cultura, com base em uma consciência social e moral sólida, possibilitada pela formação integral, humanista e libertadora, com base em princípios e valores radicalmente humanos. Significa, ainda, levar essa formação para toda vida social, com implicações significativas no processo de desenvolvimento das sociedades modernas.

Apesar se estar inserida e tensionada pela dinâmica social e histórica, a educação aparece também como lócus de construção do pensamento crítico contra-hegemônico, ou seja, como lugar de transformação da lógica hegemônica e desumanizadora. Não se trata de ter uma visão messiânica da educação, mas somente de considerar a importância dessa esfera para a humanização dos sujeitos e da sociedade como um todo. Uma educação verdadeiramente integral pode contribuir sobremaneira nesse processo e apontar para um novo horizonte de formação humana e cidadã.

Notas

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.
2. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
3. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná.
4. Descrição histórico-geográfica de um lugar.
5. As disciplinas dos técnicos citados pela lei são: "1) Datilografia; 2) Mecanografia; 3) Estenografia; 4) Desenho; 5) Francês

comercial; 6) Inglês Comercial; 7) Correspondência portuguesa, francesa e inglesa; 8) Geografia econômica; 9) Matemática comercial; 10) Matemática financeira; 11) Cálculo atuarial; 12) Estatística; 13) Economia Política e Finanças; 14) Seminário econômico; 15) Direito Constitucional e civil; 16) Direito comercial; 17) Prática do processo civil e comercial; 18) Legislação fiscal; 19) Legislação de Seguros; 20) Contabilidade (noções preliminares); 21) Contabilidade mercantil; 22) Contabilidade industrial e agrícola; 23) Contabilidade bancária; 24) Merceologia e tecnologia merceológica; 25) Técnica comercial e processos de propaganda; 26) História do comercio, indústria e agricultura; 27) Organização de escritórios" (Brasil, 1931, n.p.).

6. Preparação para o trabalho industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 1942). Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (Decreto-lei n. 4.048, de 1942). Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141, de 1943). Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 1946). Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-lei n. 8.621 e n. 8.622, de 1946). Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613, de 1946).

7. Esse texto de Saviani sobre politécnica foi apresentado em 1987 no Seminário Choque Teórico, promovido pelo então Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, hoje Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Referências

ANTUNES, Ricardo. De Vargas a Lula: caminhos e descaminhos da legislação Trabalhista no Brasil. **Revista Pegada**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 83-88, nov. 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. **A vocação do prazer:** a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, 3 mar. 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura. Acesso em: 13 fev. 2019.

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogia em Gramsci.** Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1981.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF: 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá

outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, DF: 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, DF: 1942a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.422, de 30 de junho de 1942**. Cria o Serviço de Documentação no Departamento de Administração, da Secretaria de Estado do Ministério das Relações Exteriores e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF: 1942b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4422-30-junho-1942-414527-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, DF: 1937b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF: 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/copy_of_legisla_tecnico_resol0499.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751. Acesso em: 30 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF: 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 136-141.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, Ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COUTO, Inalda Alice Pimentel do; MELO, Valéria Galo de. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patricia Anido. **Infância tutelada e educação.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *In*: SILVA,

Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In*: COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In:* LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola:** impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 2010. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Aliguiero (org.). **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital.** Volume I. São Paulo: Saraiva, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** Rio de Janeiro: Ática, 1988. Série Princípios.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In:* MANACORDA, Mario Alighiero. (org.). **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: 15-18 out. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf . Acesso em: 18 out 2018.

PACHECO, Eliezer. REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. *In*: SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais, Lei n. 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **PNP 2018**. v. 2. (ano Base 2017). PNP, 2019. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br. Acesso em: 2 fev. 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1982.

RIZZINI, Irene. **Assistência à infância no Brasil:** uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.

RODRIGUES, Elaine. O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o estado do Paraná de 1980. *In*: RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria; ROSSI, Ednéia Regina.

(org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** 2. ed. v. 4. Maringá: Eduem, 2009, p. 135-152.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Editora da USP, Paz e Terra, 2000.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília: SETEC, 2010.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org). **Institutos Federais, Lei n. 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, P.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os Institutos Federais no Brasil: da educação profissional à formação de professores. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC/PR, 2017.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos

de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 1067-1086, out. 2005.

12
DIMENSIÓN ECOLÓGICA Y COMUNITARIA DEL CURRÍCULO ESCOLAR: bases conceptuales para una renovación pedagógica de la formación inicial docente y la práctica educativa escolar

Aladino Araneda Valdés (1)
Universidad Católica de la Santísima Concepción
aaraneda@ucsc.cl

Raúl Fuentes Fuentes (2)
Universidad Andrés Bello
rfunab@gmail.com

1. Introducción

La celebración del día mundial del agua, el 22 de marzo de 2019, dejó una muy mala noticia para Chile. El país está en el décimo lugar del ranking de los países del planeta más afectados por el cambio climático (Eckstein, Hutfils y Winges, 2018), lo que representa un grave riesgo para este austral y largo territorio, pero más aun para sus habitantes. De hecho, según datos oficiales 1,4 millones de chilenos no tienen acceso al agua potable o alcantarillado y, 61 comunas están en condición de escasez hídrica, entre ellas, las comunas de Petorca y Paine, ubicadas en la zona central de Chile, que, como consecuencia, son las que más sufrirán en los años venideros, especialmente porque el agua es usada principalmente para uso industrial y agrícola.

El futuro del país es para nada promisorio, a pesar de que los recursos hídricos de Chile son abundantes, pues existen 1.251 ríos y más de 15 mil lagos y lagunas, además el agua de las precipitaciones es de 53 mil m3 por persona al año, superando en

ocho veces la media mundial. Muchos expertos y entidades de estudios e investigación como el Word Resource Institute, advierten que, al año 2040, Chile será uno de los países que más sufrirá por escasez de agua potable, al punto de tener que importarla.

Junto con tomar conciencia de la gravedad del problema, es imperioso, a nivel de sistema educacional, poner énfasis en una educación ambiental e impulsar cambios curriculares que permitan desarrollar en los estudiantes aquellos conocimientos, capacidades y valores necesarios que permitan un desarrollo humano integral del país. De hecho, la institución escolar (Escuela) es un ecosistema social humano, que posee todos los elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como un sistema que no puede prescindir de su función ecológica. Las generaciones actuales, responsables de la amenaza global del cambio climático deben comprender los hechos pedagógicos y educativos que transcurren en el aula desde el conocimiento de la realidad cultural, considerando las demandas del entorno y abordando sin dilaciones -ahora- las respuestas de los elementos contextualizador es de la educación escolar afín de enfrentar eficientemente los problemas que la "realidad global y local" presenta a la institución educacional.

Es cada vez más urgente que el medio ambiente sea uno de los ejes del currículo escolar del s.XXI de forma tal que los contenidos de aprendizajes debieran estar articulados con el contexto natural y cultural que rodea a la escuela, reorganizando al mismo tiempo el sentido de las actividades de aprendizajes en función de objetivos ecológicos y nuevas actitudes relativas a la conservación del medio ambiente. Pensar, por ejemplo, en actividades relacionadas con la alimentación y la nutrición, el excursionismo, la sobrevivencia, la recreación o el servicio comunitario aparecen como ámbitos o áreas de aprendizajes mejor vinculados y funcionales a la vida de las personas que los actuales programas de estudios estructurados en base a contenidos culturales y sin significaciones locales.

La vida comienza en el agua y se acaba cuando el agua desaparece. Ese parece haber sido el destino fatal del planeta Marte. Aunque esta sea una hipótesis es razón más que suficiente y prioritaria por el cual debemos luchar para reflexionar y emprender acciones para asegurar la vida comunitaria a la cual estamos abiertos por vocación humana.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Problemática de la escuela actual

Según el educador inglés Sugata Mitra (1952), el problema de la escuela hoy no es el conocimiento, ni siquiera es el aprendizaje, el problema que tenemos los educadores (y padres) es que no estamos preparando a los niños y jóvenes para un futuro inmediato: no sabemos qué deben saber hoy los estudiantes para enfrentar el futuro, porque no sabemos cómo será la vida en 20, 30 o 50 años más, cuando sean adultos y sean ellos quienes tomen las decisiones. A los niños que entraron este año (2020), que tienen seis años, les estamos enseñando contenidos que no les servirán cuando tengan 30, 40 o 60 años. Los preparamos como si las condiciones de vida actuales serán las mismas cuando sean adultos y tengan que resolver sus propios problemas medioambientales y comunitarios. Al respecto, Fadel y otros (2016), comentan que nuestros sistemas educativos, globalmente, no están cumpliendo completamente con la promesa de preparar a los niños y jóvenes para la vida y el trabajo del futuro "a menudo los estudiantes no están adecuadamente preparados para tener éxito en el mundo de hoy. Y eso por no mencionar el mundo del mañana" (Fadel, Bialik y Trilling, 2016, p.7). Naranjo (2007), citado Cabrera (2016), es mucho más categórico al respecto, expresa que "la educación no está al servicio de la evolución humana, solo sirve para domesticar a la gente y para que estos sean manipulados por los medios de comunicación" (Cabrera, 2016, pág. 86)

La pandemia del Covid-19, que azota al planeta tierra es una clara demostración respecto que la escuela no nos enseña a vivir bajo condiciones de confinamiento, ni voluntario ni obligado. En menos de cuatro meses, la vida para millones de personas ha cambiado drásticamente, al punto que los gobiernos, más preocupados de la economía han dejado morir a los ancianos con enfermedades terminales y con patologías graves.

Logan Laplante es un joven norteamericano que el año 2013, a la edad de 9 años, abandonó la escuela porque todos esperaban que, cuando fuera grande, estudiara una carrera profesional y él, como todo niño, lo único que quería era ser feliz y llevar una vida sana. Quería ser feliz a sus nueve años, no cuando fuera mayor de edad. Optó por el homeschooling y sigue su propio currículum educativo. En este sistema, "los padres enseñan a sus hijos en función de los contenidos que estos quieren aprender, dicen que es la mejor forma de aprender conocimiento significativo y estimulan su creatividad" (Cabrera, 2016, pág. 87)

Según el filósofo francés Michael Serres (1930), estamos frente a una nueva humanidad y estamos educando a nuestros niños y jóvenes como si aún estuviéramos en el siglo XIX, como si aún quisiéramos formar a un sujeto cognitivo, una mente pensante y sin cuerpo, buscando al nuevo Leonardo. Nuestros estudiantes saben de todo un poco, saben de biología, de física, de química, de literatura, de lingüística, de economía, saben de historia universal e historia local, también saben de matemáticas y de Filosofía. En verdad, saben algo de todo, la mente de ellos ha estado en el mundo de las disciplinas científicas, pero sin querer ser ellos científicos, solo conocen aspectos de ese saber especializado. Le entregamos conocimientos a niños y jóvenes creyendo que su única existencia se reduce a ser receptores de conocimientos, que lo único que sueñan, comen y disfrutan es aprender contenidos escolares preestablecidos por expertos; niños y jóvenes que año tras año pasan de curso, pero que no saben nada, o muy poco acerca de cómo tendrán que afrontar un mundo cada vez más precario, más incierto e inestable políticamente por la decadencia de las democracias a nivel global

(Arenas; Del Castillo; Faerna, 2018). La tierra en Chile nos muestra cada cierto tiempo que poco o nada sabemos de ella y que poco o nada hacemos para evitar que nos muestre su poder devastador. Tenemos una casa, pero no sabemos habitarla, ni menos aún, cuidarla para vivir humanamente en ella y sin ver amenazada nuestra existencia planetaria.

Cuál ha de ser el objetivo de la escuela del siglo veintiuno si los problemas relacionados con el medio ambiente y la convivencia social se han tornado problemáticas como consecuencia del cambio climático, las migraciones de grandes grupos humanos y el debilitamiento de las democracias.

Vale la pena reflexionar acerca del rol que ha de tener la escuela en la actualidad, pues en pleno s. XXI la función que ella ha de tener es diferente a la época en que se originó y a los propósitos que se le asignó, por razones políticas. La escuela que conocemos hoy, que forma parte del sistema escolarizado de educación, surgió como consecuencia de los requerimientos que tenían los estados en el s. XVIII, de proveer mano de obra calificada para enfrentar las necesidades que requería la revolución industrial y para disponer de empleados que permitieran sostener el sistema de comercio mundial. La escuela pública se crea bajo el sistema conocido como Despotismo Ilustrado, como reacción de la clase gobernante (absolutismo) frente al incremento de la emancipación de los súbditos más pobres (campesinos y artesanos) y, ante la posibilidad que perciben los gobernantes de perder el poder político y económico, entregando acceso a la educación y generando condiciones para la promoción social. “Todo para el pueblo, pero sin el pueblo” (Mujica y Florensa, 2008, p. 2), ha sido concebido como la consigna del antiguo régimen, para mostrar las concesiones que los reyes absolutistas hacen a un pueblo que se hace cada vez más exigente. Antes, la educación sistemática era un privilegio de pocas personas, de la clase gobernante, para mantener el estatus quo, hoy, emerge como el único camino para alcanzar la dignidad humana.

En un primer momento, la escuela fue puesta al servicio del trabajo calificado, el crecimiento económico y los requerimientos que planteaba del crecimiento y desarrollo de las ciudades. Con posterioridad, bajo la influencia de la Ilustración (s. XIX), la escuela se responsabiliza de la trasmisión del conocimiento, de la aproximación de los niños y jóvenes a las ciencias y sus disciplinas con el propósito que ellos (una parte menor de ellos) contribuyeran al incremento de estas, a través de la formación de científicos. ¿Es legítimo, moralmente, pensar que un joven de 17 años sea físico, químico, biólogo, matemático, geógrafo, historiador, cientista político, literato, lingüista, filósofo, tecnólogo y por añadidura políglota? Para Ortega y Gasset (1930), que el estudiante sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar el utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra (el Iluminismo). Pero, además, no es tampoco deseable ni idealmente. Si todos no van a ser científicos, entonces para qué centrar el currículo en disciplinas del saber y transmitir conocimientos que pierden vigencia y son cambiados o superados por otros (Maza, 2017).

Sin embargo, hoy el conocimiento no es un problema ni pedagógico ni escolar. No es pedagógico porque los docentes no producen el conocimiento científico ni generan la tecnología que dominará el mundo. Tampoco es un problema escolar por cuanto los niños y jóvenes van a la escuela a desarrollarse como personas, a cualificar sus vidas, a dotarlas de sentido existencial y encontrar un lugar en las complejidades de las sociedades contemporáneas. La pregunta que debemos responder es ¿qué enseñar hoy? ¿Qué deben aprender nuestros estudiantes para que puedan vivir en un entorno seguro y sustentable?

El filósofo francés Michael Serres (2012), sostiene que el saber y su enseñanza ha pasado en la historia por tres momentos: primero, el saber era privilegio de unos pocos sabios (y brujos); luego, con la invención de la imprenta, el saber se depositó en los libros y acceder al saber era privilegio de aquellos que podían adquirirlos. Hoy el saber está en internet, en una nube virtual, en

un mundo paralelo a la realidad natural y cultural, disponible a todos quienes tienen los aparatos tecnológicos adecuados. Si el deseado saber, de la llamada sociedad de la información y el conocimiento está disponible en la web y, si los docentes no son los que producen ese saber, entonces cuál ha de ser el rol de la escuela en el s. XXI (Serres, 2012).

Si en vez de enseñar las Ciencias Naturales y pretender formar científicos, enseñáramos a conocer, a desarrollar las capacidades cognitivas, a valorar y usar el conocimiento científico para beneficio del planeta (los humanos como parte de ella), a conocer las plantas y animales de nuestro entorno, si comprendiéramos la importancia de los ecosistemas y grupos de alimentos, si aprendiéramos a cocinar y sobre alimentación saludable, o distinguir y producir a escala humana,súper alimentos o aprendiéramos sobre medicina natural para evitar el uso exagerado de drogas, la escuela no sería mejor? Se trata de poner el foco en la salud, en la vida sana, en el equilibrio corpóreo-espiritual del ser humano desde un enfoque ecológico, si asumiéramos las ventajas de la vida comunitaria, si desarrolláramos actitudes para la protección de la vida silvestre entonces nuestras conductas serían más conservacionistas. Se trata de Aprender a Ser. Jacques Delors proponía sustentar la educación en cuatro pilares: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser. Es decir, conocer para ser, para vivir junto a otros humanos y en armonía con los demás seres vivos (Delors, 1996).

Si la tierra es una sola, entonces debemos aprender a vivir todos juntos en ella (Francisco, 2015). Y la escuela es el lugar apropiado para aprender a respetarnos y querernos desde nuestras diferencias individuales, para aceptar que, a pesar de tener un mismo destino final, cada cual ha de aprender a buscar su camino y recórrelo con libertad y valor. De lo que llevamos del s. XXI, llevamos siete pandemias, siendo la última el Covid-19, la que nos ha planteado los más complejos y radicales problemas de sobrevivencia humana, que ha puesto en tela de juicio la efectividad de los sistemas sanitarios. Se prevé que un tercio de

la población mundial vivirá confinada en cuarentenas de dos o más semanas.

El calentamiento global y las respectivas sequías que asolan diferentes zonas del planeta, el impacto brutal de la última pandemia, constatan, que el currículo escolar ha ido alejando la escuela del desarrollo integral de las personas y de sus diferentes dimensiones del vivir: la escuela ha sido progresivamente deshumanizada, apartada de la vida de las personas y transformado en una parte de la economía. Es cosa de reflexionar sobre un niño al que en cuatro meses le cambia totalmente la vida desde que sale de Kínder (5 años y 9 meses) y entra a primer año básico (6 años cumplidos): ya no tiene hora para dormir, ya no tiene hora para colación, ni para juegos y rondas, y tendrá que ir solo al servicio higiénico, además, ocupará un puesto en su sala que se mantendrá hasta cuando egrese de cuarto año de Enseñanza Media, siempre mirando la pizarra. Ante este panorama, muchos niños y jóvenes no están disponibles para que sus vidas se adapten a la escuela y prefieren renunciar a ella antes de ser anulados por los índices de eficiencia interna y externa que dominan a la organización escolar. La escuela se ha convertido en un lugar extraño, dominado por las notas, los puntajes, los rankings de toda clase, incluso los docentes pasarán por un proceso eterno y extraño de clasificación por rendimiento. Todo alejado de la educación y cercano a la gestión, que como sabemos es propia de las ingenierías.

Hoy, en pleno siglo XXI, si un niño o joven quiere ser feliz y tener una vida sana, no encontrará en la escuela los contenidos y actividades de aprendizajes que le permitan alcanzar tan "modesta finalidad" humana, pues el itinerario escolar está organizado para que alcancen contenidos con escasa o ninguna vinculación con sus vidas y desafíos personales, para que unos pocos logren llegar al nivel superior, al grado de expertos. Aun cuando la escuela tradicional no vaya a desaparecer, parece que ha llegado la hora de replantearnos sus objetivos y contenidos, si queremos contribuir a la vida de nuestros estudiantes, que son

personas y frente a los cuales tenemos una responsabilidad política, ética y estética (Freire, 2004).

Ante la pregunta de si la escuela del siglo XXI puede educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, García y De Alba (2015), responden que las escuelas siguen funcionando tradicionalmente, sin dar solución a los grandes desafíos que la sociedad demanda de la escuela a pesar de los avances que ha traído la llamada sociedad del conocimiento y la tecnología. La Globalización ha comportado más bien una cultura de la superficialidad, en donde la sociedad del conocimiento, más bien,

> (...) está favoreciendo el desarrollo de una "cultura de la superficialidad", una visión simplista del mundo, basada en interpretaciones de sentido común, que encuentra en nuestra sociedad, cada vez más homogeneizada, el ámbito ideal para su expansión, lo que termina por reflejarse en la educación, como subsistema cultural (García; De Alba, 2008, p. 2).

Los autores sostienen que ante los graves problemas por las cuales atraviesa la humanidad en la actualidad y frente a la visión simplificadora del mundo que predomina el pensamiento la educación escolar, "como institución social y como ámbito de socialización de los alumnos, no puede permanecer ajena o neutral, y debería ofrecer alternativas adecuadas" ... para tal efecto proponen "trabajar en torno a problemas sociales y ambientales relevantes de nuestro mundo en el marco de un currículum integrado" (García; De Alba, 2008, p. 1).

Según el informe de la OCDE del año 2019 las principales tendencias en la evolución de las prioridades en materia de políticas públicas educacionales, para los 30 países que la integran la política pública tiene que ver, principalmente con superar índices acabildad, retención escolar, superar brechas de rendimiento académico y mejorar integración escolar. Los sistemas escolares aún no están preocupados por la renovación o innovación curricular de los sistemas escolares como necesidad de hacer frente a los desafíos del medio ambiente y al cambio

climático o de responder a los nuevos desafíos que representa para las comunidades de base aprender nuevas formas de interacción ciudadana. Sin embargo, OCDE (2019) explícita competencias que debieran ayudar a superar los problemas medioambientales y la convivencia humana a través del desarrollo y aprendizaje de las llamadas competencias sociales. De hecho, propone explorar nuevas fronteras y estrategias para que la innovación educativa efectivamente genere beneficios de manera que los responsables de la elaboración de políticas tengan que "entender la forma en que está cambiando la manera de innovar y lo que eso implica para las políticas educativas y de formación" (OCDE, 2019, p. 19).

Así, el programa Educación para 2030 (Education 2030) de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, se ha propuesto como objetivo "identificar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que los alumnos de hoy en día necesitarán adquirir para tener éxito en el siglo XXI" (OCDE, 2019, p. 19). E igualmente, la OCDE propone a los sistemas educativos, para el diseño de políticas, revisar el programa Medición de la Innovación Educativa (Measuring Innovation in Education), que "ofrece un marco para que los países evalúen su progreso en la creación de un ecosistema de innovación educativa" (OCDE, 2019, p. 19). Se comprende que las innovaciones no son el resultado del trabajo de grupos especializados sino producto del trabajo de los expertos con las propias comunidades educativas que son las que finalmente hacen las concreciones curriculares

La OCDE hace un llamado a los sistemas educativos de sus países asociados, lo que no excluye a otras naciones a sumarse a la iniciativa denominada Niños del siglo XXI (21st-Century Children). Este proyecto tiene el siguiente objetivo:

> (...) recopilar información sobre la transformación que se ha producido en las últimas décadas en la naturaleza de la infancia y relacionar esta información con la investigación y la política educativas. Una pregunta fundamental de este estudio es de qué forma pueden trabajar las escuelas, junto con los padres y las

> comunidades, para proteger y guiar a los niños y, al mismo tiempo, dejarles flexibilidad para cometer sus propios errores (OCDE, 2019, p. 19).

De las seis competencias sociales y emocionales que promueve la OCDE, para los sistemas educacionales, dos de ellas, "Colaboración" y "Relación con los demás", adquieren particular importancia para ser trabajadas a nivel de aula con los niños, niñas y jóvenes pues representan los aprendizajes que han de garantizar convivencias comunitarias armónicas, solidarias y justas. La competencia "Colaboración" tiene que ver con aprender la Empatía, la Confianza y la Colaboración. A su vez, aprender a relacionarse con los demás (Relación con los demás) tiene que ver con desempeños relativos a Sociabilidad, Asertividad y Energía (OCDE, 2019, p. 18).

De todos modos, los resultados de las reformas educacionales que dan muchas veces paso a las innovaciones más profundas y duraderas solo pueden ser comprobables, en su efectividad, cuando se las considera a medio y largo plazo. Ello es así por cuanto las reformas educacionales dependen de los respectivos gobiernos políticos, que tienen muchos programas propios y no responden a necesidades reales del Estado. Así lo advierte Puelles (2017), cuando afirma que,

> Dado que una reforma del sistema educativo exige inevitablemente más tiempo del que suele disponer el gobierno que la produce, y dado que la educación sigue siendo una institución crucial en las sociedades modernas –más aún en la sociedad del conocimiento en la que estamos entrando a pasos agigantados–, una conclusión se impone: las políticas de reforma tienen que ser objeto de consenso en sus líneas fundamentales si se desea que sobrevivan a los gobiernos democráticos que las diseñan (Puelles, 2017, p. 77).

Concebida desde la innovación curricular, la propuesta de establecer nuevos ejes curriculares para la educación escolar y superior pasa necesariamente por asumir un enfoque curricular que rompa con el enfoque disciplinar o academicista. Al respecto,

Felicio y Alonso (2016), señalan que las materias o contenidos de los programas de estudios de las asignaturas no debieran ser aprendidos para buscan resultados académicos exitosos en los exámenes, antes bien, por la ausencia de contextualización de estos, no ayudan a la comprensión de la persona, en sí misma, ni menos aún a conocer y asumir la realidad en que vive el estudiante. Sin lugar a duda, el currículum integrado permite asumir diferentes desafíos que representan para la escuela la sociedad y la cultura predominante que advienen fundamentalmente con la globalización del comercio y el avance sin contrapeso de la economía de libre mercado. Según Beane (citado por Felicio; Alonso, 2016), el currículum integrado se define como,

> [...] una teoría de concepción curricular que está preocupada en aumentar las posibilidades de integración personal y social a través de la organización de un plan de estudios en torno a problemas y cuestiones importantes, identificadas en colaboración por educadores y jóvenes, independientemente de las líneas de demarcación de las asignaturas (Felicio; Alonso, 2016, p. 16).

Todo cambio curricular asumido como innovación educativa, necesariamente, ha de romper con la estructura curricular basada en las disciplinas del saber, así como es menester y replantear algunos principios de organización del currículo como la anualidad de los niveles de aprendizajes, la progresión de los contenidos de las asignaturas y la duración de los ciclos de enseñanza.

El estudio de la sociedad en que se insertan los sistemas educacionales, así como el conocimiento correspondiente de los contextos en que se realiza el proceso educativo y de las comunidades en que se insertan los establecimientos educacionales son aspectos de primer orden para el planeamiento educacional. En una investigación realizada en una región de Colombia acerca del currículum integrado y el medio ambiente se concluye que

> La realidad de las comunidades es una realidad que no se conoce ni se consulta, porque suele resultar abrumadora y paralizante; pero que no debe ser otra cosa que el motor que mueva la transformación" (Caviedes, 2015, p. 12)

En efecto, Torres (2015, p. 6) considera que "aceptar y respetar la diversidad cultural, sin transformarla en marginación", es una de las cuatro ideas que encierra una educación global, basada en los principios del currículo integrado que encuentra en la interdisciplinariedad uno de sus principios necesarios para promover el cambio curricular y pedagógico.

Con el propósito de pensar en una nueva escuela, en una escuela que esté al servicio de la vida de las personas (educandos y educadores), que le prepare para vivir en comunidades de personas y en equilibro ecológico en el medio ambiente, es menester reflexionar sobre la necesidad de estructurar el currículo escolar en dos Ejes: El Eje Ecológico y el Eje Comunitario.

Alrededor de estos ejes, se debería organizar todo el currículo escolar, pensando en actividades vinculadas a la vida en comunidad y a la conservación equilibrada del medio ambiente. Debemos pensar en actividades relacionadas al desarrollo de los niños y jóvenes y no en asignaturas del saber, para que aprendan a usar el saber con sentido humano y ecológico. Para que aprendan a ser.

2.2. La dimensión comunitaria de la escuela

El Proyecto Metas Educativa 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tuvo su origen en El Salvador en el año 2008 con ocasión de la reunión de los Ministros de Educación Iberoamericanos y que se presenta en la antesala de la celebración de los Bicentenarios de las independencias de la mayoría de los países iberoamericanos, fue aprovechada para gestar una motivación histórica en la región y reimpulsar una educación de calidad para todos (EPT). El documento final fue

aprobado en la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno celebrada en diciembre de 2010 en Mar del Plata, Argentina (OEI, 2010).

Los objetivos propuestos eran mejorar la calidad y equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y la desigualdad imperantes en los países firmantes y, de esta forma, favorecer la inclusión social. La OEI abordaba decisivamente problemas no resueltos en esta parte del mundo, como el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento de los estudiantes y la escasa calidad de la oferta educativa pública. Se buscaba hacer frente a las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento incorporando las Tics en la enseñanza y el aprendizaje; apostaba por la innovación y creatividad y motivaba un fuerte desarrollo de la investigación y del proceso científico (OEI, 2012).

El proyecto debía apuntar a las transformaciones sociales necesarias que hicieran posible el éxito del esfuerzo educativo en Latinoamérica y el Caribe. Además, buscaba que las naciones compartieran programas de acción que permitiera una educación más justa al interior de cada país, con mayor equidad social y mayor nivel cultural de la población, orientadas especialmente hacia colectivos olvidados como los grupos originarios, los afro descendientes, las mujeres ya las personas a que viven en zonas rurales. Llevadas a Chile esas metas educativas y, transcurridos diez años de la celebración del Bicentenario de la independencia del país en el año 2010, esas metas aparecen como una mera utopía, como un sueño lejano. En tres gobiernos sucesivos no sólo no ha existido discusión ciudadana acerca de las políticas públicas, programas y proyectos a desarrollar para alcanzar las metas, muy por el contrario, la postergación de aquellas personas que debían ser incluidas y consideradas (por imperativo moral), siguen esperando que se priorice el bien común, que se promuevan bienes públicos esenciales para la inclusión social, como educación, salud y previsión social (Salgado, 2015).

La escuela es una organización social, constituidas por personas que cumplen diferentes funciones, pero que apuntan a unos mismos fines humanos. La principal finalidad de la escuela

es la formación de personas, entendiendo que niños y jóvenes que buscan ahí la educación lo hacen movidos por dos principios básicos, a saber:

Ninguna persona es perfecta y para su autorrealización personal (individual y social) necesita el perfeccionamiento de sus capacidades naturales. Todo ser humano necesita perfeccionar sus capacidades naturales para vivir con dignidad y en plenitud. De esta realidad natural, nace la educabilidad, categoría exclusivamente humana y que transforma este hecho ontológico en un derecho humano universal. Las personas humanas alcanzan su libertad por la educación, privadas de ella son objeto de masificación, manipulación, sometimiento y esclavitud.

La educación es un proceso que se realiza socialmente, que se concreta en una relación educativa intra e interpersonal, es un proceso intencional, dirigido y orientado por otra persona para el logro de determinados fines humanos. Los niños y jóvenes necesitan de docentes educadores y no de instructores de materias o contenidos superfluos y pasajeros. Los educandos necesitan guías en sus vidas y no maestros de oratoria.

El filósofo chileno Humberto Giannini (2004), plantea que, en la cotidianidad de su existencia, el hombre se hace de dos almas constitutivas topológicamente, por una parte, tiene un alma callejera y también un alma domiciliada. Según el autor el "domicilio y calle son así momentos constitutivos, estructurales de la existencia cotidiana" (Giasnnini,2087), que se manifiestan en estas dos formas de ser en el mundo. Salir a la calle al encuentro con los demás, no solo para compartir o estar con ellas sino de recibir aquello que me ha de ser más pleno en mi vivir, con todas las advertencias que ello supone. Mounnier (1965), le llama apertura a la capacidad que tiene la persona humana para salir de sí misma e ir al encuentro de los demás. La comunicación es la base de la vida comunitaria, pues la persona es comunitaria.

Por su parte, el alma domiciliada tiene que ver con lo íntimo, con la interioridad, la vida subjetiva. Giannini sostiene que:

> (...) el domicilio, además de ser el punto concreto por el que se cierra el ciclo del proyecto cotidiano de ser, también es el punto de un regreso simbólico a lo más profundo de nuestra intimidad, fundamento de una re-identificación, estación de un reabastecimiento espiritual: al volver a mi orden estrictamente personal -o a mi personal desorden-; al volver a las cosas familiares que esperan en su sitio a que yo las llame para ser (como el perro espera al amo), al volver a ese punto privilegiado, tengo el sentimiento de reencontrarme con lo más íntimo y propio de mí, antes disperso y desgastado en el trajín del tiempo público (Giannini, 1987, p. 8).

Independientemente de los contenidos culturales del proceso educativo escolarizado, la escuela debe estar al servicio de la persona humana, de su vida, de sus fines. Como dice Ortega y Gasset (1930), hay que partir del estudiante, de su persona, no del saber cultural acumulado ni del profesor. Es decir, partir de lo que él es y lo que necesita para vivir. Educador y educando se necesitan como dos aspectos de un mismo proceso: no existe discente sin docente y docente sin discente (Freire, 2004). El educando necesita que se le respete en su individualidad y en su cultura.

La escuela no se acabará, pero se debe transformar y convertir en una comunidad de personas, espacio social, cultural y natural que esté al servicio de las personas, de su desarrollo personal-individual y social-comunitario. Según Sir Ken Robinson (2006) la escuela está matando la creatividad, hemos hecho transitar la escuela por el "Valle de la Muerte". La muerte es el desierto, reduciendo la vida de los niños al aprendizaje de programas académicos que dicen poco o casi nada con las necesidades de desarrollo de ellos, de sus vidas. A medida que crecen, nos vamos olvidando que tienen cuerpo, que son cuerpo y alma unidos substancialmente. Nos olvidamos que son personas humanas, pues primero, nos concentramos en ellos de la cintura para arriba, luego en sus cabezas y cuando llegan a la educación secundaria, en una parte de su cerebro. Por qué en la mayoría de los países del mundo, ¿en la parte superior de la

jerarquía de asignaturas lo ocupan las matemáticas y el lenguaje?, ¿Por qué la danza y el arte o las humanidades no tienen importancia en el currículo escolar? Los niños son creativos, por naturaleza, no tienen miedo a equivocarse, pero cuando cometen errores, los castigamos. ¿por qué no trabajamos pedagógicamente el error?

Logan Laplante, Natalia López López y Malala Yousafzai, son un ejemplo de niños creativos, que usaron sus talentos naturales para hacer reflexionar a los adultos, para hacerles comprender que nuestros errores generan millones de muertes, catástrofes, dolor y miseria. La siguiente frase nos puede dar pábulo para pensar que debemos hacer cambios en el currículo escolar, pronto.

Si desaparecieran todos los insectos de la tierra, en menos de 50 años desaparecería toda la vida. Si todos los seres humanos desaparecieran de la tierra, en menos de 50 años todas las formas de vida florecerían, decía Jonas Salk (1914-1995, Inventor de la vacuna de poliomielitis).

En el año 1999, al portas del nuevo siglo, Edgar Morin, con el patrocinio de la UNESCO, propone los "Siete saberes necesarios para la educación del futuro". Se trataba del futuro que es hoy, el siglo XXI. El propone un nuevo conjunto de saberes para la escuela, en reemplazo de las asignaturas científicas. Propone cultivar siete saberes fundamentales para el futuro de la humanidad, el género humano como condiciones de posibilidad de una supervivencia terrenal armónica y progresiva: La ceguera del conocimiento, el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enseñar a enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y enseñar la ética del género humano.

Anticipándose a las incertidumbres que ha traído con abismante crudeza el s. XXI, Morin, sostiene que cada uno de estos siete saberes debieran ser los principios educativos articuladores del currículo escolar, en todos los niveles del sistema. En especial, cobra particular importancia el llamado a instaurar una nueva Ética del Género Humano, y señala que,

> Desde ahora, una ética propiamente humana, es decir una antropo-ética debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos individuo ↔ sociedad ↔ especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera (Morin, 1999, p. 58).

El género humano, ya en pleno s. XXI se ve amenazado no sólo por el natural dinamismo de la tierra, sino igualmente por fenómenos sociales que no hemos sabido comprender a su debido tiempo y arbitrar las medidas que nos permitan evitar los devastadores efectos de las guerras civiles o entre países subdesarrollados que gastan todos sus recursos en armas desprotegiendo a la población y exponiéndose a pestes, enfermedades y hambruna. Según Morin:

> Las democracias del siglo XXI estarán cada vez más enfrentadas a un problema gigantesco que nació con el desarrollo de la enorme maquina donde ciencia, técnica y burocracia están íntimamente asociadas" (Morin, 1999, p. 61).

Esta forma de producción instalada desde el siglo XIX, también nos ha traído ignorancia y ceguera, amenazando de manera progresiva a las incipientes democracias de los países subdesarrollados, en vías de desarrollo e igualmente afectando los desarrollados como consecuencia de mas migraciones masivas que se observan en distintas partes del mundo. Afirma Morin que "la dominación, la opresión, la barbarie humana permanece en el planeta y se agravan" (Morin, 1999, p. 63), y se hace necesaria "una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antropo-ética, el verdadero humanismo, la conciencia de Tierra-Patria reducirían la ignominia en el mundo" (Morin, 1999, p. 63).

Según Abril (2015), enfrentados a la crisis de la educación en la actualidad, ella tiene tanto causas políticas como pedagógicas "que debe ser abordada desde la revisión de las practicas educativas y la construcción de un nuevo paradigma..."

y dentro de los llamados a configurar esta nueva visión de la educación y la pedagogía propone a Freire y a Morin, por cuanto "propuestas como la Ecopedagogía pueden contribuir a recuperar el sentido de la educación y construir un nuevo modelo de ciudadanía" (Abril, 2015, p. 95).

La Escuela de Hoy, en muchos lugares del mundo ha equivocado su función social, hasta su desnaturalización al haberla subordinado a la economía por sucesivos gobiernos que han equivocado la finalidad antropológica y ética del Estado y sus políticas públicas de desarrollo. El caso de Chile es particularmente único en el mundo, pues ha resultado un experimento exitoso desde la perspectiva del crecimiento económico, pero fracasado desde la perspectiva del desarrollo social. Chile es un monstruo a quien le ha crecido de manera excesiva una parte de su cuerpo y que consume las energías de sus otras partes.

La persona humana es al mismo tiempo individual y social, por lo tanto, al desarrollo de sus potencialidades individuales le es tan valioso como su desarrollo social. Lo social en el hombre es comunitario, razón por la cual le corresponde participar de la construcción de las diferentes formas de vida comunitaria, como la Familia, Comunidad y organización social democrática. Es aquí donde cobra valor esencial la escuela. Freire señalaba que la docencia es también política y estética (Freire, 2004).

La Escuela tiene una función social originada de la naturaleza humana. Los hombres viven en comunidad, por las cosas que tienen en común y, en donde la escuela, es una de ellas. La escuela es sociedad y la educación es vida (Dewey, 2004). Es en las relaciones sociales y por medio de las relaciones sociales que el hombre se educa. Pensar la Escuela desde esta perspectiva significa articulación entre lo privado y lo público. De hecho, Hannah Arendt (2009), sostiene que es responsabilidad de la escuela incorporar a los jóvenes al mundo, con la ayuda de los padres. El hogar es el campo de lo privado y la escuela es el campo de lo público, y si bien la escuela no es el mundo, sin embargo, facilita la transición de la familia al mundo, es decir, del paso de

lo privado a lo público. En este caso, los profesores aparecen como representando al mundo ante los ojos de los jóvenes y son introducidos por ellos al mundo, aunque no hicieron el mundo, son portadores de ese mundo. Por ello, el mundo no es extraño a los jóvenes y aunque prefieran un mundo distinto, luchen por cambiarlo, pero, dentro del mismo, no marginándose. Cuando se educa a un joven o se le introduce en el mundo, recibe algo, hereda un mundo, parte de algo dado, algo estable a partir del cual poder transformar (Arendt, 2009). Ser joven es querer siempre cambiar el mundo, de otra manera no se entiende la juventud.

Hoy se requiere un profesor o profesora consciente que lo ofrecido al educando son herramientas para pensar el mundo en función de los intereses de ellos, mostrar como son las cosas, guiarlos sin destruir lo nuevo que traen consigo (Arendt, 2009). La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por el. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de nuestros propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 2009).

En este sentido, una sociedad que define lo público desde las relaciones democráticas es más que una forma de gobierno, es primordialmente un modo de vida asociada entre las personas, es el ámbito de posibilidades para experiencias de vidas colectivas, comunitarias y que están comunicadas. La educación es la reconstrucción continua de la experiencia, que tiene por objeto extender y profundizar el contenido social, en cuyo caso las formas de interacción, comunicación y enriquecimientos de la experiencia son fundamentales para el desarrollo de la persona en lo individual y social, simultáneamente.

La democracia es una forma de vida comunitaria, es fruto de la ciudadanía y la ciudadanía es la que le da vida a la democracia (Morin, 1999). Una democracia sin ciudadanía activa no sólo no

existe, sino que no se desarrolla y se expone al dominio de clases minoritarias que se apoderan de ella para conseguir prebendas personales.

Resulta extraño pensar que la escuela desde su función educativa natural tenga una función aristocrática (o plutocrática), ni menos aún anárquica, pues no tiene sentido una Escuela que prepare para la dominación, la exclusión, el sometimiento y la explotación, como tampoco para el desorden, el caos y la destrucción. La escuela no puede sino ser democrática, en sus estructuras, contenidos y objetivos, pues es de la mejor forma que pueden vivir las personas. Los que implica atender el sentido comunitario de la dimensión social de la persona humana.

La estructura social a la cual pertenecen todas las personas es una familia, por lo que la Escuela y lo que en ella se haga en cuanto experiencia educativa vital, tiene que estar orientada al desarrollo de las familias, educar para la familia y para la integración social. Es necesario repensar la función social de la Escuela y enfocarla sobre la comprensión de lo humano, sobre la articulación individuo, especie y sociedad como lo plantea (Morin, 1999).

La persona humana es al mismo tiempo individual y social, por lo tanto, el desarrollo de sus potencialidades individuales es tan valioso como su desarrollo social. Lo social en el hombre es comunitario, razón por la cual le corresponde participar de la estructuración y organización de las diferentes formas de vida comunitaria. Es aquí donde cobra valor esencial la escuela, pues prepara al educando para el ejercicio de sus derechos personales. Freire (2004) señalaba que la docencia es también política y estética, por cuanto el docente tiene un compromiso político, ético y estético con sus discentes para que asuman su realidad social y cultural y desde ahí, progresar en su desarrollo humano.

La Escuela tiene una función social originada de la naturaleza humana. Los hombres viven en comunidad, por las instancias sociales que tienen en común todos los hombres y, la escuela, es una de ellas. La escuela es sociedad y la educación es

vida (Dewey, 2004). Es en las relaciones sociales y por medio de las relaciones sociales que el hombre se educa. Pensar la Escuela desde esta perspectiva significa articulación entre lo privado y lo público.

Hoy se requiere un profesor o profesora consciente que lo ofrecido al educando son herramientas para pensar el mundo en función de los intereses de ellos, mostrar cómo son las cosas, guiarlos sin destruir lo nuevo que traen consigo. La educación escolar en particular es el lugar en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de nuestros propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 2009).

En este sentido, una sociedad que define lo público desde las relaciones ciudadanas es más que una república o territorio delimitado políticamente, es primordialmente un modo de vida asociada entre las personas, es el ámbito de posibilidades para experiencias de vidas colectivas, comunitarias y que están comunicadas. La educación es la reconstrucción continua de la experiencia de vida individual y social, que tiene por objeto extender y profundizar el contenido social, en cuyo caso las formas de interacción, comunicación y enriquecimientos de la experiencia son fundamentales para el desarrollo de la persona en lo individual y social, simultáneamente.

Es en este sentido que el aporte de la escuela a la consolidación de la democracia como forma de representación y participación ciudadana pues contribuye a dar forma de vida comunitaria. La democracia es fruto de la ciudadanía y la ciudadanía es la que le da vida (Morin, 1999). Una democracia sin ciudadanía activa no solo no existe, sino que no se desarrolla y se expone al dominio de clases minoritarias que se apoderan de ella para para fines individuales.

La escuela no puede sino ser democrática, en sus estructuras, contenidos y objetivos, pues es de la mejor forma que pueden vivir las personas. Los que implica atender el sentido comunitario de la dimensión social de la persona humana. Es necesario repensar la función social de la Escuela y enfocarla sobre la comprensión de lo humano, sobre la articulación individuo, especie y sociedad como lo plantea Morin (1999).

2.3. La dimensión ecológica de la escuela

Las corrientes pedagógicas representadas por el paradigma ecológico constituyen una corriente de pensamiento emergente en el campo pedagógico, en cuanto a que sus ideas, han adquirido notoria importancia como consecuencia del cambio climático, la destrucción del bosque nativo en importantes áreas del planeta, el calentamiento global, el efecto invernadero que han desencadenados las actividades industriales intensivas, el uso intensivo de combustibles fósiles e incluso por los efectos de la ganadería a gran escala, etc. El problema del cambio climático es un problema común de la sociedad humana y como tal, ha de ser asumido curricularmente por la escuela como un eje fundamental en la comprensión que el estudiante ha de tener del medio ambiente, desde los principios de la ecología.

Las corrientes pedagógicas representadas por el paradigma ecológico constituyen una corriente de pensamiento emergente en el campo pedagógico, en cuanto a que sus ideas, han adquirido notoria importancia como consecuencia del cambio climático, la destrucción del bosque nativo en importantes áreas del planeta, el calentamiento global, el efecto invernadero que han desencadenados las actividades industriales intensivas, el uso intensivo de combustibles fósiles e incluso por los efectos de la ganadería a gran escala, etc. El problema del cambio climático es un problema común de la sociedad humana y como tal, ha de ser asumido curricularmente por la escuela como un eje fundamental en la comprensión que el estudiante ha de tener del medio ambiente, desde los principios de la ecología.

El Papa Francisco ha hecho un fuerte llamado para cuidar la tierra como nuestra casa común (y única) examinando el estilo de vida que llevamos, reduciendo nuestro consumo y siendo conscientes de nuestras opciones (Francisco, 2015). Debemos asumir que la escuela es un ecosistema social humano que manifiesta en su realidad humana y material un complejo entramado de elementos constitutivos y esenciales a su naturaleza (población, ambiente, interrelaciones y tecnología), además, compuesta de relaciones organizativas que la configuran y determinan como un sistema abierto, sensible y permeable a los cambios del medio (Suarez,2009).

La Escuela, al igual que un ecosistema natural es una realidad permanente, dinámica, con una red de significaciones, que cuenta con un sistema de comunicación y tipos de encuentro entre sus miembros y el ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Asumir que la escuela tiene, esencial y curricularmente, una dimensión ecológica supone comprender que ella ha asumir una función educativa integradora de la existencia humana. Ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los elementos de ella, así como las maneras múltiples de adaptación de las personas al contexto natural y cultural es la tarea que se le viene a la Nueva Escuela, la Escuela del Siglo XXI.

Relevar la dimensión ecológica de la escuela nos debe ayudar a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del conocimiento y comprensión de la realidad cultural y natural en la que se sitúa la escuela, implica abocarse a la necesidad de conocer profundamente las demandas del entorno y las respuestas que la escuela ofrece a los elementos de ese entorno, así como también implica incorporar y aprender las maneras múltiples de adaptación de las personas al contexto de vida (Suárez, 2009). Debemos orientar la pedagogía a la comprensión de la vida humana, a la comprensión de las múltiples dimensiones de la existencia terrenal, pues la vida no se reduce a información y conocimiento, sino a comprender y adquirir la

sabiduría práctica del buen vivir, del vivir bien, del vivir ético y moral (Suárez, 2009).

Debemos seguir el ejemplo de Greta Thunberg, activista y ambientalista sueca de 16 años que protesta por el calentamiento global, crítica a los líderes mundiales por no hacer lo suficiente e invita a tomar conciencia de la gravedad del problema para salvar el planeta. A pesar de su autismo y TDAH, en diciembre de 2018 pronunció un discurso ante la XIV Conferencia sobre Cambio Climático COP24 de las Naciones Unidas. En la ocasión dijo a los líderes políticos de 200 países del mundo: "Ustedes no son lo suficientemente maduros como para contar las cosas como son. Incluso esa carga la dejan para sus hijos" (Thunberg, 2018).

El modelo ecológico del currículo se caracteriza por tener una perspectiva naturalista, describe los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto sociocultural del aula, considerando los significados que los participantes dan a los acontecimientos que allí ocurren, comprendiendo la vida del aula como un sistema social multidimensional de construcción de lo nuevo, es decir, se instala fundamentalmente en la línea denominada de la enseñanza para la comprensión.

En un estudio realizado por Castillo y Cordero (2019), acerca del recorrido y presencia que ha tenido la educación ambiental en el currículum escolar y en la formación de profesores de educación básica en Chile, sostienen que existe cierta preocupación para incorporar la educación ambiental en el currículo escolar, así como en los proyectos formativos universitarios, evidenciándose un abordaje parcial de la misma. Aun cuando concluyen que efectivamente existe una voluntad de acercamiento a la temática ambiental, sin embargo, la ausencia de una mayor concordancia entre la formación de los profesores y los contenidos de los programas de las asignaturas impiden alcanzar resultados mejores en materia de educación ambiental.

Al cumplirse cinco décadas de la EA, según Gutiérrez (2019), asumiendo la existencia de su fracaso, frustración o de decepción, una de las razones ha faltado para acometer la crisis

ambiental con mayor éxito es la falta, entre otras, de un modelo didáctico de Educación Ambiental propio, "de una herramienta teórico-práctica que germine teorías, principios y paradigmas y presente las pautas para la intervención docente en los diferentes contextos educativos, orientada a las y los estudiantes como protagonistas del proceso" (Gutiérrez, 2019, p. 6). Existen muchos modelos didácticos, pero la mayoría predominante son diseñados bajo la lógica del paradigma tecnocrático y, por su falta de identidad contextual, no asumen las problemáticas locales.

Con el objeto así lograr un desarrollo sostenible que garantice la vida actual y de las generaciones futuras, González y Molina (2010) desarrollan entre los años 2009 y 2010 un proyecto de Escuela Ecológica en una comunidad educativa del Estado de Mérida (México) y donde buscan que alumnos, docentes y comunidad "tomen conciencia, se motiven y se sensibilicen para lograr una conducta favorable hacia el cuidado del ambiente y el buen uso de los recursos naturales" (González; Molina, 2010, p. 104), para tal efecto sugieren el desarrollo de proyectos tales como: investigación sobre los ecosistemas andinos: selva nublada, arbustal espinoso, páramo andino; desarrollo de senderos ecológicos; actividades preservación de las cuencas; inventario de flora local, inventario de fauna local; desarrollo de vivero escolar y desarrollo de huerto escolar. Estas actividades de aprendizajes debieran servir como base experiencial para la conformación de nuevas áreas de aprendizajes que reemplacen progresivamente a las asignaturas disciplinares.

En Colombia, entre los años 2000-2001, Moya (2002), se realiza una experiencia de Escuela Verde en donde participa una comunidad educativa de más de dos mil personas y organizaciones y empresas locales. Desarrolla un proyecto de ecoauditoria en donde investigan acerca de problemas como; el centro escolar y su entorno, el consumo de agua; el consumo de energía; los materiales escolares y de oficina; los productos químicos y la limpieza del Colegio; los residuos y los vertidos; el ruido; la alimentación; el transporte; la educación ambiental.

Experiencias como estas se realizan en muchas escuelas, de todo el mundo, sin embargo, como sostienen Talero y Umaña (2017), los programas de educación ambiental que se desarrollan en las escuelas debieran dirigirse en dos sentidos,

> (...) uno relacionado con la calidad de la educación al incorporar la dimensión ambiental al currículo y otro a la adaptación de métodos y contenidos educativos que permitan plantear soluciones a problemas específicos del ambiente local, haciendo extensivas estas acciones a la comunidad para que de esta forma la escuela se convierta en un centro de desarrollo sostenible (Talero; Umaña,1995, p. 1).

Si bien todas las experiencias son importantes en la generación de conciencia acerca de la necesidad de la conservación de medio ambiente, el currículo escolar debe pretender el cambio en las conductas de los estudiantes lo que trasunta en el desarrollo de competencias ecológicas.

Las mismas autoras proponen los fines que habría que considerar para incorporar la dimensión Educación Ambiental al currículo escolar, a saber (Talero; Umaña,1995, p. 5-6).

Respecto de la sociedad global:

* Compatibilizar la relación ser humano-ambiente.

* Promover el aprovechamiento racional y el mejoramiento del ambiente.

* Conducir hacia el tratamiento y solución de problemas ambientales.

* Mejorar la calidad de vida humana y del medio ambiente.

* Propiciar un desarrollo durable.

Respecto de la acción estratégica:

* Generar conocimiento y concepción integral del ambiente.

* Desarrollar habilidades, destrezas, valores y juicio critico respecto al ambiente.

* Generar cambios de actitud favorables al ambiente.

* Generar capacidad de autogestión y cogestión ante los problemas del ambiente.

E igualmente, proponen requisitos para el desarrollo del proceso de la educación ambiental, en cuanto a que debe ser (Talero; Umaña, 1995):

* Integral, global y holístico.
* De acción ínter y/o multidisciplinaria.
* Dinámico y realista.
* Participativo.
* De proyección hacia la comunidad.
* De apoyo multi institucional y multisectorial.
* Permanente y continuo.
* De autogestión y cogestión.
* De calidad de vida.
* De desarrollo perenne.

Incluir la Dimensión Ambiental en el currículo escolar lleva necesariamente a plantearse los las diferentes opciones que da el currículo actual organizado en torno a disciplinas del saber e introducirlo como mosaico que permee todas las asignaturas, cuerpos o áreas de conocimiento o simplemente pensar en definir de una manera diferente la organización del currículo escolar, por ejemplo, que definitivamente sectores de aprendizaje demarcados por la ciencias naturales se orienten al medio ambiente desde una perspectiva ecológica, así por ejemplo, la Biología, la Química y la Física estén orientadas a actividades de aprendizajes relacionadas a la nutrición y alimentos, fauna y flora locales, etc.

3. Conclusiones

Para tener un planeta vivo, debemos eliminar toda clase de competencia entre estudiantes, cursos y escuelas, e incentivar la cooperación y el trabajo colaborativo entre todas las personas que forman parte de las comunidades educativas y entre éstas. Debemos hacer de la escuela una comunidad de personas vivas, un lugar en donde la comunidad circundante viva y se desarrolle. Debemos hacer que la escuela sea un lugar que nuclearice la

comunidad local, que se identifique y colabore con ella, pero desde los valores ecológicos.

La práctica de ejercicios físicos y deportes, saber y saber hacer sobre dietas y nutrición saludable, aprender a pasar tiempo en la naturaleza, desarrollar habitualmente trabajo comunitario y servicio social, practicar relaciones interpersonales(grupos de amigos), dejar tiempo para la recreación, hacer ejercicios de relajación y manejo del estrés, llevar una vida espiritual y religiosa son las actividades curriculares que realiza semanalmente Logan Laplante (USA, 2013), siguiendo las sugerencias para ser feliz de Roger Walsh (USA). ¿Por qué no pensar en ese tipo de actividades escolares a desarrollar en la escuela y dotar de sentido existencial al currículo escolar, relevando su presencia comunitaria y ecológica?

Desde la misma propuesta de De Zubiría (2003), se señala que el cambio curricular debe pasar de los modelos pedagógicos tradicionales que se identifican con la escuela de la obediencia, la puntualidad y el trabajo mecánico repetitivo para alcanzar determinados conocimientos y normas de comportamiento socialmente aceptadas, a un modelo activo, transformador, que es capaz de reconocer en los niños y niñas sus capacidades, intereses y de respetar sus derechos. Es decir, se está pensando en una escuela que le prepara para la vida, donde el alumno es el actor central del proceso, y desde esta condición estamos llamados a construir desde sus intereses, cuyos contenidos son la naturaleza y la vida, donde la relación profesor – alumno está mediada por una dinámica de respeto mutuo que rompe la actual estructura de la existencia de un profesor que lo sabe todo y todo lo maneja.

Las escuelas deben ir perdiendo el aspecto de lugar cerrado, donde lo que se enseña no pudiera ser conocido por otros, que las ha caracterizado desde hace mucho tiempo. De pronto se asemejan a aquellos lugares donde los estudiantes están allí porque se les obliga, al límite que esperan con ansias el término de las actividades, una suerte de liberación de todas las tensiones que debido vivir en cada jornada de clases. Por tanto,

habrá que pensar que el alumno esté en la escuela porque realmente quiere estar, le agrada y sabe que va allá porque eso le permitirá crecer como persona.

Ahora bien, si se lograra tener el lugar apropiado, se debe centrar la acción formadora de la escuela en dejar muy claramente establecido que la principal y única función es la de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a como dé lugar; flexibilizando su estructura para otorgar una mayor libertad de acción a sus integrantes y converger hacia un modelo de autogestión, que permita consolidad su autonomía institucional que le permite potenciar su propio sello institucional y donde se construye permanentemente una relación una "relación docente-alumno más abierta y sincera; más exigente ya que expone a ambos a las consecuencias de sus errores; más de persona a persona y no de persona a grupo y que favorezca la recuperación de la autoridad pedagógica" (Lanail, 2006, p. 5).

El informe PISA, que mide las competencias de los alumnos de Cuarto Año de la Educación Secundaria (15 y 16 años) en matemáticas, ciencias y comprensión lectora, revela que Singapur, es el país que ha liderado la transformación educativa, está en el primer lugar del ranking seguido de Japón, Finlandia y Hong Kong. Obviamente no queremos replicar lo que hacen esos países porque simplemente no se puede, sino que aprender de ellos en el sentido de que hay que innovar en la enseñanza y aplicar nuevas metodologías de aprendizaje que tengan sintonía con las necesidades de los alumnos del siglo XXI. Esto significa que ya tenemos evidencias y ha llegado la hora de revertir esta situación. Probablemente el dar un espacio ordenado al alumno, el hacerlo sentir partícipe de la tarea pedagógica puede hacer que la relación se enriquezca y cambie desde una relación indirecta, fría de confrontación a una relación más rica en contenidos, no tan formal, colaborativa, más democrático, libre, interesante y mediada por el profesor.

Notas

1. Doutor em Ciências da Educação na Universidad de Valladolid.

2. Doutor em Ciências da Educação na Universidad de Valladolid.

Referencias

ABRIL HERVAS, David. Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. **Diálogo Andino**, Arica, n. 47, p. 93-103, 2015.

ARENAS, L.; DEL CASTILLO, R.; FAERNA, A. **John Dewey**: una estética de este mundo. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2018.

ARENDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **La ecología del desarrollo humano.** Experimentos en tornos naurales y diseñados. Barcelona: Paidós, 1987.

CABRERA, A. M. **Las representaciones sociales de docentes y alumnos en los distintos niveles educativos sobre la comunicación pedagógica y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje**: un estudio descriptivo en Educación primaria, Educación secundaria y Educación Superior en el conurbano bonaerense. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. 2016.

CASTILLO, F.; CORDERO, F. La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. **Revista Académica U.C. Maule**, n. 56, p. 9-28, jul. 2019.

CAVIEDES, G. El Currículo Integrado desde la perspectiva de la educación ambiental. **Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas**, v. 6, n. 1, p. 87-101, 2015.

DE ZUBIRIA, J. **Modelos educativos pedagógicos y didácticos**. Bogotá: Ediciones SEM, 2003.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: UNESCO, 1996.

DEWEY, J. **Educación y democracia**. Madrid: Educiones Morata, 2004.

ECKSTEIN, D.; HUTFILS, M.-L.; WINGES, M. **Índice de Riesgo Climático Global**. Bonn: Germanwatch, 2019.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educación en cuatro dimensiones.** Boston: Centro para el Rediseño Curricular, 2016

FELICIO, H.; ALONSO, L. A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professore. **Revista de Educação em Questão**, v. 54, n. 42, 2016.

FRANCISCO, P. **Carta Encíclica de SS Francisco**. Laudato Si´. Sobre el cuidado de la casa común. Vaticano: Tipografía Vaticana, 2015.

FRANCISCO, P. **Discurso de Francisco en la ceremonia de bienvenida a La Habana** – 19.09.2015. Disponible en: https://salvadorsolidaridadconcuba.wordpress.com/2015/10/05/compilacion-de-los-discursos-del-papa-francisco-en-su-recien-viaje-a-cuba-y-el-encuentro-con-fidel/. Acceso en: 4 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI, 2004.

GARCÍA, F.; DE ALBA, N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? **Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 12, n. 270, 2008.

GIANNINI, H. **La reflexión cotidiana**. Hacia una arqueología de la experiencia. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1987.

GONZÁLEZ, A.; MOLINA, D. Proyecto de escuelas alternativas: escuelas ecológicas. **Educere**, v. 13, n. 47, p. 1045-1047, 2009.

GUTIÉRREZ, J. **50 años de educación Amabiental**: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el Antropoceno. México: Centro Nacional de Educación Ambiental, 2019.

LANAIL, F. La escuela que necesitamos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 3, p. 1-5, 2006.

MAZA, M. P. Reseña del libro José Ortega y Gasset, La misión de la Universidad (1930). **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, v. 14, n. 28, p. 68-70, 2017.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO, 1999.

MOYA, J. Hacia una Escuela Verde. **Pulso**, n. 25, p. 183-189, 2002.

MUJICA, B.; FLORENSA, E. **Antología de la literatura española**: Siglos XVII y XIX. Eugene, Oregon: Resource Publications, 2008.

NARANJO, C. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Santiago: Cuarto propio, 2007.

OCDE. **El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias**. París: OCDE, 2019.

OEI. **2021 Metas Educativas**. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.

OEI. **Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la Cohesión social**. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), 2012.

PUELLES, M. **Política, legislación y educación.** Madrid: UNED, 2017.

ROBINSON, K. **Las escuelas matan la creatividad**. Documento digital, 2006. Disponible en: https://unimooc.com/las-escuelas-matan-la-creatividad-por-sir-ken-robinson/. Acceso en: 12 maio 2020.

SALGADO, C. Derechos sociales, protección de la salud e interpretación constitucional. **Revista de Derecho** (Coquimbo), v. 22, n. 1, p. 401-432, 2015.

SERRES, M. Pulgarcita: **El mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo**: una manera de vivir juntos,

instituciones, una manera de ser y conocer. Barcelona: Gedisa, 2012.

SUÁREZ, M. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. **Revista Acción Pedagógica**, v. 9, n. 1-2, p. 42-51, 2000.

SUAREZ, R. **La educación: estrategias de enseñanza aprendizaje**. Teorías educativas. Ciudad de México: Trillas, 2009.

TALERO, E.; UMAÑA, G. Modelo de educación ambiental para la capacitación de docentes. **Pedagogía y Saberes**, n. 7., p. 7-16, 1995.

THUNBERG, G. **Discurso de Greta Thunberg COP24**. Katowice, Polonia. Disponible en: https://www.lailuminacion.com/frases/greta-thunberg. Acceso en: 4 abr. 2020.

TORRES, J. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículum integrado. Madrid. España: Ediciones Morata S. L., 2015.

13
A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS: o caso do curso de recursos humanos da Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva" em Marataízes-ES

Laryssa da Silva Machado (1)
Universidade Federal do Espírito Santo
Prefeitura Municipal de Marataízes-ES
assyrall@gmail.com

Lucas da Silva Machado (2)
Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Educação do Espírito Santo
lucas.ds.machad@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu como produto final de um curso de pós-graduação em Educação Profissional e do Trabalho ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Entre os temas discutidos ao longo dos estudos, percebeu-se que a educação humanística estava ausente do currículo de formação profissional. A ausência de conteúdos como história, filosofia, sociologia, psicologia, dentre outros, acaba por tornar a formação dos profissionais técnicos fragmentada.

A relação entre o homem e o trabalho sempre foi íntima. Graças à capacidade de desenvolver tecnologia a espécie Homo se destacou das demais, tornando possível o domínio do ser humano no planeta. Foi através do seu trabalho que o homem conseguiu modificar a natureza e, à medida que a sociedade foi

se desenvolvendo, estruturar essas atividades foi essencial para a organização da mesma. Segundo Saviani, "trabalho e educação são atividades especificamente humanas" (2007, p. 152).

As comunidades primitivas tinham uma concepção de trabalho e de educação completamente diferente da atual, uma vez que, a identidade do grupo era adquirida através da relação entre trabalho e educação. Saviani explica que

> Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. [...] Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da comunidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

Porém, essa relação do homem com o trabalho fez com que houvesse uma hierarquização das funções, tornando umas atividades mais importantes que as outras. Os que ocupavam cargos intelectuais acabavam se tornando dominadores daqueles que ocupavam funções manuais. Essa divisão no trabalho fez com que a sociedade se dividisse, dividindo também o tipo de educação, pois, o grupo dominante não deveria aprender as mesmas coisas que o grupo dominado, e vice-versa.

> Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em conseqüência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à

> educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155-156).

Como consequência, um grupo acabou tornando-se intelectual, enquanto ao outro foi destinado às atividades práticas. A este grupo não era permitido acesso aos conteúdos intelectuais, e os mesmos se tornaram um privilégio da elite. Séculos depois, autores como Karl Marx e Friedrich Engels (século XIX) e o filósofo italiano, Antonio Gramsci (início do século XX), dentre outros, ao analisarem essas relações de trabalho e educacionais, criticaram as mesmas. Gramsci, especificamente, como revela Attilio Monasta, analisa a seguinte situação entre o trabalho manual e intelectual:

> [...] a crítica à distinção tradicional entre o 'trabalho manual' e o 'trabalho intelectual' é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os 'aspectos técnicos' do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, portanto, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. Não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o homo faber do homo sapiens. (Monasta, 2010, p. 21).

A análise do desenvolvimento impulsivo vital, analisada por Bergson (1979), em sua obra "Evolução Criadora" (1979), demonstra que o conceito de inteligência humana é definido pela capacidade de fabricação de objetos artificiais, que lhe permitiram seguir no processo evolutivo. Assim, a capacidade cognitiva humana está diretamente relacionada ao trabalho, a capacidade de fabricar instrumentos que podem ser utilizados para trabalhar.

> Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao

> que a história e pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos Homo sapiens, mas Homo faber. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas (Bergson, 1979, p. 178-179).

Apesar de todas as críticas elaboradas pelos pensadores, ainda nos dias de hoje a educação continua fragmentada e dividida de acordo com grupos sociais e com as funções que cada um deles desempenhará na sociedade. Observa-se tal proposição ao se analisar o currículo da educação profissional e tecnológica (EPT). A ausência de conteúdos humanísticos, observada através da análise curricular realizada, faz com que a EPT continue com um currículo baseado nos moldes antigos, onde ensinar o sujeito a pensar e se perceber como ser importante socialmente, continua não sendo prioridade.

Esse trabalho apresenta as lacunas existentes nos currículos de EPT através de análise bibliográfica e pesquisa qualitativa realizada no curso técnico em Recursos Humanos da Escola Estadual "Professor José Veiga da Silva". Discutir a respeito da educação humanística é algo que precisa acontecer já que, preocupar-se com a formação do sujeito pensante e reflexivo é fundamental na busca de uma sociedade menos excludente e desigual. O trabalhador, peça chave nas relações sociais e de trabalho, precisa estar ciente de seu papel social, sua importância como engrenagem fundamental, e não descartável, em nossa sociedade.

O presente trabalho pretende problematizar a ausência de disciplinas humanísticas no currículo da EPT, analisando o currículo do curso técnico em Recursos Humanos na Escola Estadual de Ensino Médio "José Veiga da Silva" em Marataízes-ES. De acordo com o censo de 2010, residiam na cidade 34.140 pessoas (IBGE, 2010). A cidade possui economia diversificada, com destaque para pesca, comércio e agricultura, sendo a produção de

abacaxi o principal produto (Marataízes, 2022). Esta análise será realizada sob a perspectiva da Educação Humanística. Como objetivo geral, este trabalho quer propor a EEEM "Professor José Veiga da Silva" que desenvolva no curso técnico em Recursos Humanos um currículo voltado para a formação humanística.

O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos: destacar a importância da formação humanística para a diminuição da alienação da classe trabalhadora, criando mão de obra consciente de seu papel social; analisar o currículo do curso técnico em Recursos Humanos da EEEM "Professor José Veiga da Silva" sob a perspectiva da educação humanística; identificar se os alunos do curso técnico em Recursos Humanos reconhecem a educação humanística e conseguem entender a importância da mesma para a formação da mão de obra qualificada e consciente de seu papel social; e propor uma mudança curricular no curso técnico em Recursos Humanos da escola estadual "Professor José Veiga da Silva", acrescentando ao mesmo disciplinas humanísticas que melhorarão a formação profissional dos alunos do referente curso.

A metodologia utilizada na execução do trabalho consistiu em uma análise curricular do curso técnico em Recursos Humanos da Escola Estadual Professor José Veiga da Silva, que foi complementada por uma pesquisa bibliográfica inspirada em obras sobre a Educação Humanística. Além disso, também foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de questionário e entrevista livre com alunos do curso citado (ver seção Anexos), mostrando como a ausência de conteúdo humanístico é prejudicial à formação dos alunos e futuros técnicos em Recursos Humanos.

2. Dois modelos de educação: a educação para alienação e para a emancipação

Há quem diga que a educação é o bem mais precioso que um indivíduo pode ter, a única e verdadeira herança que pode ser deixada. E, de fato, a educação é a porta para o mundo intelectual, para o mundo das ciências, que é tão importante em nosso

contexto social. Através da educação e da transmissão de conhecimento, os seres humanos conseguiram perpetuar sua espécie e subjugar as demais. "A educação promove a construção da personalidade social e, por isso, não se desvincula da situação concreta em que se insere" (Aranha, 1996, p. 33).

Nos últimos anos principalmente, muitas pessoas têm visto e pensado a educação como neutra, apolítica, sem nenhum objetivo que a impulsione, como defendem os apreciadores do projeto "Escola Sem Partido", porém, isso é uma ilusão, já que, a escola faz parte da sociedade na qual está inserida, que por sua vez, é formada por grupos sociais distintos, que automaticamente influenciam aquela. É um ciclo onde a sociedade influencia a escola que influencia a sociedade. Cada grupo social presente na sociedade acaba influenciando a escola de uma maneira diferente, por isso, esta serve ao grupo social dominante, por isso ela não pode ser neutra ou apolítica.

Assim, esta escola que muitos acreditam ser neutra e desprovida de ideologia, onde os professores respeitam a consciência e a liberdade do aluno, conduzindo-os a emancipação e moralidade através dos conhecimentos libertários, na verdade é um aparelho ideológico do Estado, influenciado pela classe dominante, que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de poder. discutem em sua obra "a necessidade de se legitimar a escola como reprodutora de força de trabalho" (Bourdieu; Passeron, 1992 *apud* Carnoy, 1984). Eles trabalham com o conceito de "violência simbólica", que acaba alienando o sujeito, uma vez que o "poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força" (Bourdieu; Passeron, 1992)

Esse modelo de escola acima citado é o que Marx e Engels chamam de "Educação para Alienação". Para os autores, não existe educação. "Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para alienação ou uma educação para a emancipação." (Marx; Engels *apud* Rodrigues, 2002, p. 49) Mesmo assim, Marx via na educação uma arma valiosa na busca pela emancipação do ser humano.

Essa distinção na educação surgiu desde a antiguidade, com o surgimento do Estado e das classes sociais, graças à diferenciação entre o trabalho intelectual, que era destinada a classe social dominante, e o trabalho manual, que era designado as classes subordinadas. SavianI descreve uma linha do tempo nas disparidades entre escola e trabalho.

> [...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constitui-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social [...] isso foi detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se como concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de "mestre de ofício" (SavianI, 2007, p. 157-158).

Aranha também descreve essa relação desigual, separando educação destinada aos grupos dominantes e a classe trabalhadora.

> Desde o início da civilização, [...] sempre que na sociedade são criadas relações hierárquicas, da-se a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Com isso, aqueles que se ocupam com o trabalho intelectual tendem a desprezar as atividades manuais, enquanto os trabalhadores braçais, ao assumir essa "inferioridade" imposta, deixam de ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-se presos a uma

> atividade tão intensa e tão dividida que a reflexão se torna quase impossível" (Aranha, 1996, p. 23).

Essa falta de clareza teórica citada por Aranha se refere justamente a essa diferenciação que se dá na forma de educar os indivíduos para o trabalho, o que causa uma perda de consciência que, para Marx causava a alienação, gerada justamente pela maneira como as classes subordinadas eram educadas. Para Rodrigues, que cita Marx, "[...] o ensino oferecido por este Estado burguês só poderia ensinar os filhos dos operários a moldarem-se à dominação" (Rodrigues, 2002, p. 54).

Já Antônio Gramsci, ao analisar a educação italiana no começo do século, baseado nas obras de Marx, constatou que "[...] toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nas escolas" (Gramsci *apud* Rodrigues, 2002, p. 93). Isso gera um sistema educacional desigual. Rodrigues ao analisar sua obra, observou que:

> De um lado um tipo de escola "humanista", que te dá uma formação clássica, destinada a desenvolver em cada indivíduo uma cultura geral destinada a dar a cada um, nas palavras de Gramsci, "o poder fundamental de pensar na vida". De outro lado, surgiram as diversas escolas especializadas, voltadas para a formação específica dos diferentes ramos profissionais, ou baseadas na necessidade de operacionalizar os conteúdos científicos (Rodrigues, 2002, p. 93).

A primeira escola, citada por Rodrigues (2002), está voltada para a formação da classe dominante, pois busca formar indivíduos completos, graças ao contato com a cultura humanista acumulada ao longo dos séculos, uma escola para intelectuais. Paralelo a este modelo de escola, está a escola técnica, com o objetivo de profissionalizar o indivíduo, para que o mesmo pudesse operar bem seu mecanismo de trabalho. Para Gramsci, esta diferenciação representava a exclusão das classes

trabalhadoras a uma formação de qualidade e a exaltação da cultura elitista. Além disso,

> [...] a tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de "escola desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializados, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci Apud Rodrigues, 2002, p. 94).

Enfim, pode-se perceber que, a escola não é um ambiente neutro e desprovido de ideologia, muito pelo contrário, a escola está repleta de interesses, onde alguns se apresentam de maneira escancarada enquanto outros estão velados. Pelo que se pode perceber através da análise dos autores acima citados, existem vários modelos de escola, que servem tanto para emancipar o indivíduo, tornando-o um capacitado para realizar tarefas intelectuais; quanto para alienar o indivíduo responsável pelo trabalho manual. Ele se torna parte do sistema, sem perceber que está sendo explorado pela classe dominante.

3. Modelo de escola na visão de Marx e Gramsci

Ao se levar em consideração as críticas apontadas por Marx, Engels e Gramsci, a respeito da escola para alienação e escola para emancipação, será possível a existência de uma escola que atenda todas as classes sociais sem interesses entre elas? Pois estes dois autores apontaram em suas obras modelos de escolas que atenderiam, segundo eles, as expectativas de todas as classes, sem distinção entre elas.

Para Marx, a preocupação fundamental da educação deveria ser o rompimento com a alienação do trabalho, que era provocada pela divisão do trabalho ocorrida nas fábricas, pois esse seria o primeiro passo para se romper com a passividade do

trabalhador frente a ideologia da classe dominante (Rodrigues, 2002). Os conteúdos educacionais deviam contemplar três dimensões:

> [...] uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica. [...] educação mental, [...] pode-se deduzir do contexto que seria uma educação elementar para o trabalho intelectual. A educação física seria a educação do corpo tal como oferecida nos ginásios esportivos e no treinamento militar. E, finalmente, a educação tecnológica seria a iniciação das crianças e jovens no manejo dos instrumentos e das máquinas dos diferentes ramos da indústria [...] (Rodrigues, 2002, p. 53).

Marx, segundo Rodrigues (2002, p. 53), acreditava que a única maneira de uniformizar o ensino seria trabalhar o sujeito em todas as suas capacidades, tanto físicas como intelectuais. Pelo que se pode perceber, contempla todos os níveis essenciais para uma boa educação, pois contempla os níveis intelectual, físico e técnico, tornando assim esses sujeitos completos. Marx acreditava que era preciso substituir o indivíduo parcial, "mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade".

Pelo que se pode perceber, Marx via na educação uma saída para o fim da alienação sofrida pela classe trabalhadora. Ele acreditava que, através da educação completa do trabalhador, o mesmo poderia transitar de uma função para a outra da produção livremente, sem consequências drásticas, pois o mesmo já estaria preparado para tal processo. Marx defende a educação como um meio de libertação do operário, que poderia se empregar em todos os aspectos da produção, tanto em funções manuais como em funções intelectuais.

> A educação dará aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente na prática todo o sistema de produção e lhes permitirá passar sucessivamente de um ramo de produção a outro, segundo as necessidades da sociedade

> ou suas próprias inclinações. Por conseguinte, a educação nos libertará deste caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo. Assim, a sociedade organizada sobre bases comunitárias dará a seus membros a possibilidade de empregar em todos os aspectos suas faculdades desenvolvidas universalmente (Marx *apud* Rodrigues, 2002, p. 57).

Assim como Marx, Gramsci também vê na educação o mecanismo de libertação da opressão causada pelo capitalismo. Ele defendia uma escola unitária, que englobasse os níveis de Ensino Fundamental e Médio, com um caráter formativo, equilibrando de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente (Rodrigues, 2002).

> [...] a preocupação de Gramsci é abrir a todas as classes, e não apenas as dominantes, a capacidade de formar seus próprios intelectuais, pois sem isso a luta pelo poder fica extremamente desequilibrada nas sociedades complexas. Se todos não tiverem acesso a uma escola que lhes permita uma formação cultural básica, que possa ser eventualmente expandida em seguida, a "batalha as idéias" vai ser sempre ganha pelas classes dominantes (Rodrigues, 2002, p. 95).

Enfim, os dois autores acima analisados propõem modelos de escola que visam libertar o sujeito da opressão causada pelo sistema. Eles acreditam que a educação é um mecanismo viável para tal libertação, pois, é através da escola, que os sujeitos podem ter acesso aos saberes necessários para que este processo aconteça. As escolas então devem procurar formar indivíduos completos, que saibam desempenhar tanto funções manuais como intelectuais, sendo que, todas essas capacidades deverão ser adquiridas na escola.

Uma vez que não somos sujeitos fragmentados, ao contrário, somos uma coisa só, com capacidades manuais e intelectuais, é necessário que a escola apresente a esses indivíduos formação completa. É notório que alguns possuem

habilidades intelectuais enquanto outros são mais aptos aos trabalhos manuais, porém é dever da escola proporcionar acesso a ambos os conteúdos e assim cada indivíduo poderá escolher que habilidades profissionais quer seguir.

4. Educação humanística na Educação Profissional e Tecnológica

A educação humanística continua sendo um desafio, ainda nos dias de hoje, isso por que a expansão da sociedade capitalista acentuou as diferenças entre as classes. A globalização, fenômeno mundial de interligação dos países, que teve início na Segunda Revolução Industrial (século XIX) e se consolidou na segunda metade do século XX, fez com que as relações de trabalho fossem modificadas. À medida que a globalização foi sendo intensificada, as relações de trabalho foram alteradas. Cada vez mais as desigualdades que envolvem trabalhadores e patrões vão sendo acentuadas ao mesmo tempo que a alienação sobre a exploração de sua mão de obra também aumenta. Soares faz a seguinte observação sobre a vida do trabalhador no capitalismo

> [...] o capitalismo intensifica-se na mesma medida em que a exclusão social, pois a necessidade de qualificação do trabalhador aumenta o nível de desemprego e a destruição dos direitos trabalhistas cria outro setor paralelo, marcado pela informalidade e pelo individualismo. Assim, o trabalhador fica cada vez mais inseguro de seu futuro (Soares, 2011, p. 128).

Essa nova organização econômica, como já foi dito, afeta diretamente a vida do profissional, uma vez que exige que o mesmo adquira habilidades múltiplas. Ele deve entender de tudo um pouco, já que sua função pode ser extinta rapidamente. Para que isso aconteça, a formação deste profissional deve ser voltada para essas múltiplas habilidades. Soares destaca o papel da escola, pois, esta "[...] contribui para a formação integral do trabalhador com profissionais capazes de atuar de forma significativa para sua

sobrevivência e da sua comunidade, ou seja, cidadãos críticos e participativos [...]" (Soares, 2011, p. 135).

Infelizmente, essa formação crítica e participativa está longe de ser real para a classe trabalhadora brasileira. Mesmo a Constituição Federal de 1988 garantindo direito à educação a todos, não é o que acontece na realidade. Segundo Carvalho

> A maioria dos jovens filhos da classe trabalhadora freqüenta um sistema público de educação básica ineficiente e tem que enfrentar um mercado de trabalho competitivo e exigente que requer habilidades e conhecimentos que não foram desenvolvidos no espaço escolar. [...] Os cidadãos que buscam os empregos técnicos, geralmente porque precisam, não tem os pré-requisitos de formação e nem condições sociais de pagar por essa formação. Cria-se uma situação problemática, alicerçada em uma cultura de violência societária que culpa a vítima por sua desgraça (Carvalho, 2011, p. 202).

Fica claro que as oportunidades educacionais oferecidas às classes trabalhadoras no Brasil são extremamente desiguais, restritas e limitadas. Enquanto isso, às classes dominantes têm acesso a uma educação que habilita a reprodução de sua posição social enquanto elite. A educação então, torna-se um meio de intensificar e alargar as desigualdades das classes. E, para intensificar tal situação, a formação humanística está longe das turmas de educação profissional. Não se percebe uma tentativa de formar uma sociedade melhor através da educação, ao contrário, o que fica claro, analisando as entrelinhas, é que, a educação brasileira insiste em manter a distinção entre pobres e ricos, perpetuando a separação entre patrão e empregados.

Para Edgar Morin (*apud* Becevelli, 2011a, p. 171) "[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas." Porém, não é o que se vê nas escolas brasileiras. Se, nas escolas regulares, essa concepção de educação está longe de ser real, na educação profissional essa distância é ainda mais gritante. Becevelli, destaca que "A história da educação

brasileira aponta que a política educacional do nosso país sempre foi perpassada por mudanças cujas ações, projetos e estratégias muitas vezes a caracterizam/caracterizavam em políticas de governo e não de Estado" (Becevelli, 2011a, p. 178).

Isso só faz com que as diferenças sociais sejam exaltadas. Fica claro que existe uma ausência de políticas que possibilitem uma educação capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, tanto na educação regular quanto na educação profissional. Ao contrário.

Além disso, Becevelli ressalta que "[...] as diversas tendências pedagógicas que constituíram a educação do nosso país foram atravessadas pela exclusão e reprodução das desigualdades sociais [...] um conhecimento [...] que não contribui para a emancipação humana e social" (Becevelli, 2011a, p. 176). É de interesse capitalista que a emancipação humana não ocorra com a classe trabalhadora. Frigotto defende que essa relação orgânica entre "atraso" e "moderno" é o que define o sistema capitalista, especialmente o brasileiro.

> Isto nos permite depreender e sustentar que a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata, colonizadora, historicamente associada e subordinada a classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo ato, a construção de um projeto nacional de desenvolvimento mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social e, num horizonte mais profundo, a busca da superação desta desigualdade mediante a ruptura das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2008 *apud* Carvalho, 2011, p. 204).

Por isso, discutir educação humanística dentro da educação profissional é essencial para que haja uma mudança nessa formação. É preciso, inicialmente, lutar para que a classe trabalhadora receba, na educação básica, os conhecimentos necessários para que possam acompanhar as transformações, questionando a lógica de exploração capitalista e modificando-a.

Essa educação de qualidade deve ser estendida à educação profissional, formando trabalhadores aptos ao mercado de trabalho globalizado.

É preciso ter ciência que, a educação emancipadora e humanística não acontecerá do dia para a noite. À medida que a sociedade for se modificando a educação será transformada e vice-versa. Paulo Freire, defensor da educação emancipatória, defende uma mudança na prática educativa como princípio de uma mudança social.

> Eu sei que a prática educativa não muda radicalmente antes que radicalmente mude a sociedade mesma como um todo, antes que a gente transforme as estruturas da sociedade. Mas sei também que não posso esperar pela mudança radical da sociedade para depois então mudar a educação. É possível ir alterando, ir mudando, ir pondo cunhas no sistema educacional. Tudo quanto puder se fazer para melhorar hoje as condições de ensino e viabilizar às crianças e aos adolescentes de hoje numa possibilidade melhor de compreender a realidade; quanto mais se possa fazer isso, melhor (Freire, 1985, p. 70)

Só através da educação a realidade social será transformada, com a formação de humanos completos e não apenas trabalhadores. O conhecimento emancipatório é o que liberta o homem, tornando-o mais que um mero cumpridor de ordens, mas um ser humano completo.

> Por isso o trabalhador não pode ser reduzido a um simples realizador de tarefas, nem tampouco a prática educativa deverá ser uma simples incidência da ação condutora de uns sobre os outros, pois a vocação natural do ser humano é transformar-se à medida que opera e transforma o mundo (Carvalho, 2011, p. 213).

Formar um cidadão pleno é libertá-lo para viver com dignidade nesse mundo globalizado. Uma educação reprodutora, que destaca o papel do educador e limita o do educando, que evita o questionamento, a dúvida, a crítica, só "torna o sujeito passivo,

adaptável ao mundo para compor os exércitos de operários obedientes e fadigados que o mercado, muitas vezes, exige. Ele não transforma positivamente o sujeito" (Carvalho, 2011, p. 214). Por isso é importante lutar por uma educação humanizada, a fim de evitar a reprodução de meros "operários obedientes", disponíveis ao mercado de trabalho quando este necessitar.

É preciso que, a educação básica ou profissional e tecnológica, se preocupe em formar cidadãos plenos. Carvalho destaca o papel da escola nessa transformação social. "Cabe à escola possibilitar aos trabalhadores os benefícios do estágio civilizatório em que se encontra a humanidade e buscar o harmonioso desenvolvimento de todas as dimensões humanas [...]" (Carvalho, 2011, p. 214-215).

Fica claro então que, a educação é o caminho que pode transformar a ordem social existente. Mas, para que isso aconteça, é preciso que a educação assuma sua função social definitivamente. Becevelli (2011a, p. 183) defende ser necessário "[uma educação básica unitária, politécnica e não dualista, que articule cultura, ciência, tecnologia e trabalho como direito de todos, proporcionando de fato uma sociedade inclusiva." Mais do que nunca se faz necessário lutar por uma educação igualitária, que inclua conhecimentos técnicos e humanísticos.

Os desafios do Novo Milênio, com as constantes mudanças tecnológicas, exigem pessoas aptas a se relacionarem bem com estas transformações. No que diz respeito à formação profissional, é necessário que a Educação Profissional Tecnológica se preocupe em formar sujeitos para o Novo Milênio, que estão dispostos a dialogarem com as transformações do mundo, sendo muito mais que meros trabalhadores. Carvalho afirma que:

> [...] a educação profissional deve ser concebida para além do tecnicismo, a fim de superarmos um ensino que, na melhor das hipóteses, contribui apenas para a formação de trabalhadores que respondam somente as demandas imediatas do Mercado. Não se pode, dessa forma, almejar uma qualificação profissional meramente tecnicista, reificadora dos sujeitos (Carvalho, 2011, p. 211).

Enfim, Carvalho (2011) deixa claro que, a educação tecnicista forma trabalhadores imediatos, que conseguem solucionar os problemas pontuais do mercado de trabalho, de acordo com o seu tempo. Porém, à medida que os problemas vão se alterando, este trabalhador que recebeu uma educação limitada, nem sempre consegue se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho. Por isso a educação humanística se faz importante, pois assim, ela trará dignidade a fábrica, como afirmou Monasta ao analisar a obra de Gramsci:

> Façam com que a escola seja realmente escola e que a fábrica não seja um cárcere e terão, então, uma geração apenas composta por homens úteis; úteis porque farão obra profícua nas artes liberais e porque darão à fábrica o que lhe falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função, indispensável, a equiparação do operário a qualquer outro profissional (Monasta, 2010, p. 60).

É notório que a Educação Profissional e Tecnológica precisa ir além de formar para o mercado de trabalho, isso porque, quando mudam as demandas do mercado, uma massa de trabalhadores obsoletos é substituída por outros que conseguem atender aquela demanda específica, e assim, sucessivamente, vão se formando trabalhadores momentâneos, mas que nem sempre conseguem se readaptar às mudanças do sistema globalizado. Lutar por uma educação de qualidade a esses trabalhadores é fundamental para mudança dessa realidade. Soares também comunga dessa ideia, dando a educação profissional a responsabilidade de formar sujeitos capazes de modificar sua própria história e, consequentemente, a sociedade. Segundo ela:

> [...] a educação profissional deve ser o elemento mediador capaz de levar o aluno a perceber-se sujeito de sua própria história e levá-lo a superar a condição imposta pelo mercado capitalista em busca de uma sociedade mais justa e cidadã (Soares, 2011, p. 137).

Fica claro que existe uma diferença grande entre a educação destinada à classe trabalhadora e a classe burguesa e a importância de uma mudança no sistema educacional para que a educação recebida, por ambos os grupos, seja equalizada. Uma mudança de postura por parte dos educadores é um primeiro passo para que essa mudança ocorra. Na educação profissional, especificamente, se faz necessário uma mudança curricular em muitos cursos, analisando-os e inserindo disciplinas que proporcionem ao aluno, futuro trabalhador, uma visão humanística do mundo.

5. Os currículos de EPT e a educação humanística

As análises teóricas feitas até então comprovam a disparidade, existente desde o início da sociedade, entre trabalho e educação. Essa diferença vem aumentando ao longo dos tempos, perpetuando as desigualdades sociais existentes entre os grupos dominantes (burguesia) e a classe trabalhadora. Fischer e Franzoi, analisando a educação profissional no Brasil, afirmam:

> Corresponde a esse lugar subalterno do trabalho na sociedade, um lugar subalterno da educação profissional no interior do sistema educacional. Quando se fala dela, forçadamente se evoca o que se tem exaustivamente chamado de dualidade do sistema educacional: o ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. Essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país (Fischer; Franzoi, 2009, p. 37).

Essa diferença, ainda gritante na educação brasileira, só começará a ser amenizada, à medida que for discutida e propostas de mudanças forem lançadas. É preciso dar lugar de destaque a educação profissional, pois esta tem a possibilidade de modificar o sujeito que participa dela, transformando-o enquanto

trabalhador e enquanto sujeito na sociedade. Soares acredita que a educação profissional tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de modificar sua própria história e, consequentemente, a sociedade. Segundo ela "[...] a educação profissional deve ser o elemento mediador capaz de levar o aluno a perceber-se sujeito de sua própria história e levá-lo a superar a condição imposta pelo mercado capitalista em busca de uma sociedade mais justa e cidadã" (Soares, 2011, p. 137).

Essas mudanças passam pela organização do trabalho pedagógico, que irá nortear a formação desse indivíduo, acentuando a importância da função social da escola. O trabalho pedagógico proporcionará um diálogo entre todos os segmentos e peculiaridades que compõem essa modalidade de ensino, tão complexa, uma vez que, preparará o trabalhador para o mercado de trabalho mas também o sujeito atuante na sociedade. Becevelli destaca

> [...] a organização do trabalho pedagógico é fundamental. A sala de aula é um dos lócus da tessitura do conhecimento. Se almejarmos uma educação emancipatória, nossas práticas não podem se pautar em uma educação puramente tecnicista. A educação profissional e tecnológica deve ter o compromisso de formar indivíduos empreendedores, autônomos, com espírito investigativo e aptos a continuar aprendendo. [...] Para cumprirmos a nossa função social, cabe a nós refletirmos sobre a nossa atuação e discutirmos qual a visão de homem e de sociedade que temos e a que queremos (Becevelli, 2011b, p. 264-265).

Essa mudança passa, essencialmente, pela mudança curricular. Silva destaca a importância do currículo sendo este algo que confere identidade. É no currículo que o aluno encontra a "alma" do curso, aquilo que irá aprender, os conhecimentos que irá adquirir enquanto estiver estudando. Segundo ele "O Currículo é lugar, espaço, território [...] é relação de poder [...] é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade [...] é texto, discurso,

documento [...] é documento de identidade" (Silva *apud* Zanin, 2011, p. 285).

As palavras de Silva nos revelam como o currículo é um instrumento poderoso, tanto para o indivíduo, por revelar sua trajetória, como para a educação, por ser a trajetória de um curso. É nele que estarão presentes o que é importante para formar o indivíduo. Assim, pode haver, de fato, conteúdos que são relevantes e excluídos outros, propositalmente, alienando aqueles que estão sendo formados. É uma arma poderosíssima nas relações de poder presentes no trabalho, estas existentes desde o princípio da humanidade.

O currículo deve ser pensado de maneira que possibilite ao aluno uma visão do todo em relação ao seu trabalho. Erroneamente, os currículos técnicos, em sua maioria, apresentam conteúdos estritamente relacionados à prática da atividade específica, mas esquece-se que, aquela atividade desenvolvida dialoga com outras atividades que não estão diretamente relacionadas à atividade de trabalho inicial. O trabalhador precisa saber problematizar determinadas situações, relacionando-as com questões tecnológicas, científicas, políticas, culturais, etc. Ramos exemplifica o problema da seguinte maneira:

> Por exemplo, a construção de uma usina hidrelétrica numa determinada região, problematizada na perspectiva tecnológica evidenciaria teorias, conceitos e procedimentos tecnicocientíficos predominantes da física. Mas, se problematizado, na perspectiva ambiental, por exemplo, evidenciar-se-iam questões, teoria e conceitos da Biologia e Geografia. Mas toda questão ambiental é também econômica e política, portanto, ao ser tratada nessas perspectivas, serão evidenciados conceitos de ciências sociais. Enfim, nenhuma perspectiva em si esgotaria a totalidade do fenômeno (Ramos, 2005 *apud* Zanin, 2011, p. 293).

Fica claro que, em muitos momentos, os conteúdos ministrados aos alunos de EPT são realizados de forma fragmentada e prejudicam sua formação, limitando seus

conhecimentos e, consequentemente, sua capacidade de problematizar a situação como um todo. Muramoto aponta que "trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre este processo" (Muramoto *apud* Becevelli, 2011b, p. 262).

Quando o currículo é fragmentado, essa comunicação horizontal torna-se deficiente, fazendo com que o trabalhador não consiga superar situações de crise, sendo dispensado do trabalho por não conseguir se adaptar às constantes mudanças ocorridas no mercado capitalista. As escolas profissionalizantes, por falha no currículo, acabam formando trabalhadores limitados em sua capacidade de diálogo e problematização com situações que não estão diretamente ligadas às atividades do trabalho em si.

Por isso é importante que os currículos da educação profissional incluam os conceitos necessários para a execução da atividade, mas também, dando condições para que este seja um trabalhador-cidadão consciente. Ciavatta ensina que é preciso "superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social" (Ciavatta *apud* Zanin, 2011, p. 292).

O trabalho então deve ser encarado muito além da atividade manual em si, mas como um todo, com seu reflexo na sociedade, todas as implicações que aquela ação isolada provoca na coletividade social. Zanin enfatiza:

> o trabalho deve ser compreendido também em seu caráter ontológico, ou seja, como essência humana, como modo pelo qual o homem produz a sua essência. Na educação profissional e tecnológica, a compreensão histórica da organização do trabalho vai ao encontro do processo de desenvolvimento da ciência, que reorganiza os modos de produção (Zanin, 2011, p. 302-303).

É notório o potencial da educação profissional nessa perspectiva de mudança social. Becevelli, destacando Ciavatta, discute:

> [...] o trabalho como atividade fundamental da vida humana existirá enquanto existirmos. No entanto, o que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade. Por isso é de suma importância que na educação profissional também cabe criar estratégias e movimentos de discussões em que o trabalho não seja considerado e efetivado apenas produto alienante e massificador do trabalhador, mas fonte de autocriação e emancipação humana e social (Becevelli, 2011a, p. 183).

Sendo assim, a educação humanística torna-se uma alternativa viável, pois os conteúdos ministrados irão caminhar de acordo com a realidade do aluno, possibilitando ao mesmo, dialogar com a diversidade apresentada atualmente no mercado de trabalho. Zanin destaca que "uma formação mais humanística na qual o currículo proposto caminha de acordo com o aluno para o qual é proposto, [...] considerando suas singularidades enquanto sujeito do processo, possibilitará [...] a formação para o ensino e para o trabalho [...]" (Zanin, 2011, p. 294).

É importante destacar que, a formação humanística possibilitará formação para o ensino e para o mercado de trabalho, ou seja, dará a este trabalhador uma formação mais completa. Além disso, esta formação respeita a diversidade, pois discute assuntos que promovem a inclusão e o respeito ao próximo. Atualmente, com a ascensão de grupos de minorias, como mulheres, negros, homossexuais, transexuais, dentre outros, saber dialogar com os mesmos faz-se de extrema importância no mercado de trabalho e essa capacidade pode ser alcançada através da educação humanística.

Enfim, o que se pode concluir é que, os currículos de cursos técnicos precisam estar adequados a realidade dos alunos, buscando formá-los com as competências e habilidades

necessárias para a execução das tarefas de trabalho, mas também, com condições de dialogar com as inúmeras peculiaridades que envolvem aquele trabalho sem estar diretamente ligadas a ela. Assim, a educação humanística se apresenta como alternativa, pois forma o trabalhador não apenas para o trabalho mas também para a sociedade, ajudando-o a dialogar com a diversidade, preparando-o para o ensino e para o trabalho.

6. Análise curricular do curso técnico em Recursos Humanos da Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Veiga da Silva

Ao se analisar o Plano de Curso do Curso Técnico em Recursos Humanos da Escola "Professor José Veiga da Silva", percebe-se que o mesmo privilegia a formação tecnicista, para um saber-fazer mais imediata, não oportunizado ao corpo discente uma educação profissional integrada e emancipatória. No trecho que se refere ao perfil do profissional após a conclusão, as seguintes informações são apresentadas:

> O Técnico em Recursos Humanos é o profissional habilitado para atuar na gestão de pessoas, na administração e na execução de todas as rotinas de um departamento de pessoal além de ter conhecimento nas áreas de Saúde e Segurança do Trabalho, Legislação, Língua Inglesa e Espanhola, entre outras, podendo, portanto, assumir várias outras funções dentro da área administrativa (Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva", 2011, p. 7).

Os conhecimentos ministrados a estes alunos estão voltados para a área da Saúde, Segurança do Trabalho, Legislação, línguas estrangeiras, mas não educação humanística. Falta a esse profissional, que irá atuar com pessoas, uma educação voltada ao conhecimento das organizações sociais. Como já citado anteriormente nesse trabalho, Ramos (2005 *apud* Zanin, 2011) destaca que, um profissional precisa obter conhecimento em todas as áreas, pois seu trabalho, direta ou indiretamente, sofrerá interferência de áreas que não estão diretamente ligadas a ele,

como situações ambientais e sociais, precisando então, de conhecimentos nessas áreas para conseguir desempenhar suas funções.

No quesito das relações interpessoais, o mesmo trecho do plano de curso traz as seguintes características para o futuro técnico em recursos humanos:

> Nos relacionamentos interpessoais o técnico em recursos humanos deverá apresentar facilidade de comunicação, iniciativa e compreender a natureza humana, quanto às interações sociais, além disso, deve ter o espírito empreendedor e ser um profissional capaz de: Recrutar, selecionar, admitir e demitir funcionários; Elaborar uma política de remuneração; Efetuar cálculos como folha de pagamento, férias, 13º; entre outros; Elaborar programa de cargos e salários; Gerir de forma pró-ativa os recursos humanos da organização; Manter a administração ciente quanto às obrigatoriedades administrativas, jurídicas e fiscais; Fazer a ligação entre os colaboradores e a administração da empresa; Coordenar e executar todas as rotinas de um departamento de pessoal; Desenvolver projetos de socialização e humanização entre os colaboradores; Atuar de forma participativa com o todo organizacional, colaborando no alcance dos objetivos da empresa; Planejar e administrar seu tempo e tarefas, buscando a qualidade no desenvolvimento do trabalho com sua chefia ou departamento; Organizar arquivos e informações departamentais; Redigir textos e documentos administrativos; Investir no próprio desenvolvimento, mantendo-se em permanente atualização; Proceder de forma ética no exercício de suas funções, de acordo com as normas e procedimentos enunciados no código de ética profissional (Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva", 2011, p. 7-8).

Pelo que se pode perceber, espera-se muito do técnico em recursos humanos, que o mesmo seja bom comunicador, compreendendo a natureza humana e as interações sociais. Para que estes quesitos sejam desenvolvidos com êxito, seria necessário que, o profissional recebesse formação humanística,

uma vez que, as interações sociais e a natureza humana passam por estes conceitos.

A educação humanística, com disciplinas voltadas para as ciências sociais, possibilitaria ao futuro técnico em recursos humanos compreender melhor o comportamento humano, pois conheceria as implicações do mesmo desde o princípio dos tempos, entendendo que algumas coisas são temporárias e outras são intrínsecas da espécie.

Através da análise feita no currículo do curso percebe-se que essa falha está presente. O curso tem um total de 810 horas e está dividido em três módulos. No primeiro módulo, a única disciplina de caráter humanístico presente é "Ética e Comportamento Humano I", com duas aulas semanais, perfazendo um total de 36 horas/aulas no módulo. No segundo módulo, a disciplina humanística presente é "Relações Interpessoais I", também com duas aulas semanais e 36 horas/aulas no módulo. No terceiro e último módulo, os alunos cumprirão as disciplinas "Ética e Comportamento Humano II" e "Relações Interpessoais II", onde a primeira apresenta duas aulas semanais e um total de 36 horas/aulas no módulo e a segunda apresenta 1 aula semanal e 18 horas/aulas no módulo.

A ausência dessas disciplinas também foi comprovada em pesquisa qualitativa realizada com os alunos do curso. Participaram da pesquisa 11 alunos, com faixa etária entre 18 e 52 anos. Os mesmos não se identificaram. Fica claro que o público atendido por este curso é bem diversificado de gerações, atendendo desde o aluno recém saído do ensino médio até outros com vasta experiência profissional.

A primeira pergunta da pesquisa era: "Você tem interesse em atuar na área que está estudando?". A esta questão todos responderam afirmativamente.

GRÁFICO 1: Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas do seu curso de RH?

Fonte: Elaboração dos autores.

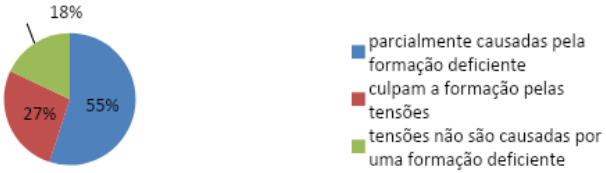
A segunda pergunta da pesquisa era: "Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas do seu curso de RH? 82% dos alunos opinaram que o desenvolvimento foi bom enquanto 18% dos alunos acreditam ser insuficiente". Apesar da maioria dos entrevistados acreditarem que a formação foi suficiente, existe uma pequena porcentagem de alunos que gostariam de uma formação mais completa.

GRÁFICO 2: As disciplinas desenvolvidas durante o curso de RH ofereceu a formação necessária para desenvolver a cidadania?

Fonte: Elaboração dos autores.

Na terceira pergunta da entrevista, "As disciplinas desenvolvidas durante o curso de RH ofereceram a formação necessária para desenvolver a cidadania?". 73% dos alunos consideram que sim, enquanto 27% acreditam que o desenvolvimento da cidadania aconteceu parcialmente. Novamente, percebe-se uma porcentagem, ainda que pequena, desejando melhorar sua formação em recursos humanos.

GRÁFICO 3: As tensões existentes no campo do trabalho podem ser analisadas como resultados de uma formação deficiente?



Fonte: Elaboração dos autores.

Já na quarta pergunta, "As tensões existentes no campo do trabalho podem ser analisadas como resultados de uma formação deficiente?", 55% acreditam que as tensões do trabalho são parcialmente causadas pela formação deficiente; 27% indicam a formação pelas tensões e 18% acreditam que as tensões não são causadas por uma formação deficiente. Nessa pergunta fica claro que os alunos acreditam que os problemas futuros poderão não ser bem resolvidos graças a uma formação deficiente, ou seja, mesmo nas perguntas anteriores onde a maioria dos entrevistados afirmam que a formação foi suficiente, a maioria deles, nessa resposta, revelam que os problemas no trabalho são frutos da ineficiência da formação, uma contradição entre os entrevistados.

GRÁFICO 4: Dentre as disciplinas listadas abaixo, marque com x aquelas que gostaria de sugerir para o curso de Recursos Humanos

Fonte: Elaboração dos autores.

A resposta à quinta pergunta, que era "As disciplinas que atentam para as relações humanas na sociedade podem melhorar

sua formação enquanto técnico de Recursos Humanos?", foi unânime: todos responderam que as disciplinas podem melhorar sua formação. Novamente, a maioria dos entrevistados entram em contradição, pois nas perguntas anteriores, disseram que a formação recebida foi suficiente.

A sexta pergunta, "Você se sente preparado para atuar como um técnico em Recursos Humanos, levando em consideração todas as problemáticas existentes nas relações humanas?", também teve uma resposta unânime: todos os entrevistados dizem estar parcialmente preparados para exercer suas funções como técnicos em Recursos Humanos. Novamente, vê-se a contradição apontada anteriormente, pois, se não estão completamente preparados para o mercado de trabalho significa que não receberam a formação adequada durante o curso.

A sétima pergunta traz uma série de disciplinas que poderiam ser sugeridas para o curso de Recursos Humanos, assim formulada: "Dentre as disciplinas listadas abaixo, marque com x aquelas que gostaria de sugerir para o curso de Recursos Humanos". As disciplinas sugeridas eram: psicologia, sociologia, antropologia e filosofia. Também havia um espaço para que os mesmos sugerissem outra disciplina não citada na pesquisa. 82% dos entrevistados escolheram apenas uma disciplina, enquanto 18% sugeriram mais de uma disciplina. 82% sugeriram o acréscimo da disciplina de Psicologia, 27% sugeriram a disciplina de Sociologia e 9% sugeriram a disciplina de Antropologia. No campo da sugestão de disciplinas indicada pelos entrevistados apenas dois entrevistados deram suas sugestões, acrescentando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática Básica e Financeira.

Por essa questão, novamente fica claro que os entrevistados gostariam de ampliar sua formação, não somente na área da educação humanística, quando sugeriram a inclusão das disciplinas de psicologia, sociologia e antropologia, mas também com disciplinas da educação básica, quando sugeriram as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A oitava questão do questionário pedia sugestões para a melhoria do curso: "Quais as suas sugestões para melhorar ainda mais a formação dos estudantes que cursam Recursos Humanos?". A maioria dos entrevistados não preencheu esse campo, somente três alunos trouxeram sugestões. Um sugeriu "aulas dinâmicas, para que as aulas não se tornem desgastantes para os alunos". Outro entrevistado sugeriu "ter mais rigor, pois o uso do celular na sala de aula, que foi proibido no início do curso, ficou como esquecido, faltando cobrança da escola." O terceiro entrevistado apresentou as seguintes sugestões: "investimento em professores bem preparados para que saibam passar seus conhecimentos e abertura de visitações técnicas em empresas de grande e médio porte para os alunos."

Nesse comentário, fica claro a ausência de visitas técnicas e estágio na formação em recursos humanos oferecida. Na grade curricular não consta a disciplina de estágio supervisionado. O plano de curso diz que:

> O estágio previsto não é obrigatório e poderá acontecer em empresas da comunidade local em forma de observação, participação e ou contratação tendo como objetivo propiciar ao aluno aprendizado e vivência profissional em situação real de trabalho, possibilitando percepção efetiva sobre o campo de atuação e deverá ser realizado em concomitância com o desenvolvimento dos componentes curriculares (Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva", 2011, p. 10).

Se o estágio ficar a cargo dos alunos é muito provável que, pouquíssimos alunos vão se despertar para realizar o mesmo. Isso torna o curso ainda mais fraco e os técnicos em recursos humanos despreparados para exercerem suas funções no mercado de trabalho. Sabe-se que, em uma formação técnica, o estágio é essencial, já que é o mesmo que irá ensinar o aluno a trabalhar.

É importante ressaltar que a pesquisa revela o desejo dos alunos do curso em ampliar sua formação. Seria interessante se o curso acrescentasse mais um módulo onde os conteúdos

humanísticos, como psicologia, sociologia, antropologia e história das relações humanas fossem acrescentados a grade curricular, além do estágio supervisionado, fundamental para a formação técnica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise bibliográfica e curricular, além da pesquisa qualitativa realizada, fica claro que, o curso técnico em Recursos Humanos da Escola Estadual "Professor José Veiga da Silva" não prioriza a educação humanística, ao contrário, apresenta apenas duas disciplinas, Ética e Comportamento Humano I e II e Relações Interpessoais I e II, o que é pouco segundo os autores citados, bem como segundo os próprios alunos através da entrevista realizada.

Apesar da maioria dos entrevistados dizerem que a formação recebida no curso dentro da área de recursos humanos e cidadania é suficiente, os mesmos não se sentem completamente preparados para exercer suas funções como técnicos em recursos humanos no mercado de trabalho. Isso revela que, existe um déficit no conteúdo ministrado em sala de aula que, como os próprios alunos revelaram em suas respostas, poderia ser diminuído com o acréscimo de disciplinas como psicologia, sociologia e antropologia.

Fica claro que os alunos não têm clara consciência sobre os danos causados em sua formação por conta da ausência de educação humanística em sua formação. Para eles a educação humanística não é necessária, ainda que defendam que haja mais disciplinas nessa área. Isso é reflexo de ações políticas educacionais que efetivamente produzem dualidade como prática educacional: ao mesmo tempo que entendem ser importante determinados conteúdos se sentem satisfeitos com o currículo prático sem as disciplinas humanísticas reflexivas.

Os alunos indicaram que gostariam de ter no currículo matérias como psicologia, mas outras que são tão importantes para a reflexão dos mesmos enquanto trabalhadores como,

antropologia, sociologia, filosofia e história são colocadas pelos alunos como dispensáveis. Isso reflete como o sistema educacional deixa lacunas na formação da classe trabalhadora, uma vez que os mesmos não reconhecem a importância de conteúdos que colaborem para sua emancipação enquanto ser humano dotado de direitos em um sistema econômico que o explora.

Afirmar que o currículo ofertado é suficiente para seu exercício de cidadania é um problema identificado que vai muito além de simplesmente atender ao que o aluno deseja. É reforçar uma educação que não colabora para a formação dos sujeitos e isso com o aval dos estudantes. Essa pesquisa demonstra a dualidade que a classe trabalhadora se encontra em relação a sua formação. Ao mesmo tempo que entendem a necessidade de ampliarem seus conteúdos, sentem-se satisfeitos com aquilo que lhe é ofertado. Para o mercado de trabalho global esse dualismo só fortalece o capitalismo, uma vez que sua formação continua a ser limitada, não integral e não integradora.

Enfim, a análise bibliográfica vem de encontro com essa pesquisa, uma vez que, os autores citados, desde Marx, Engels e Gramsci aos autores atuais, SavianI, Frigotto, Freire e Carvalho, dentre outros, revelam a importância da educação humanística nos cursos técnicos a fim de formar não apenas mão de obra para o mercado de trabalho, mas, principalmente, formar cidadãos críticos e responsáveis, conscientes de seu papel na sociedade enquanto trabalhadores e enquanto seres humanos. Ainda é preciso avançar nessa discussão e prosseguir na defesa da educação humanística.

Notas

1. Doutoranda e Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito.
2. Doutorando e Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BECEVELLI, Indiana Reis da Silva. Educação e inclusão e a relação trabalho, cultura, ciência e tecnologia. *In*: MEDEIROS, Izalina Maria *et al.* (org.). **Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica**: saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Colatina-ES: Ifes, 2011a, p. 171-192.

BECEVELLI, Indiana Reis da Silva. Organização do Trabalho Pedagógico na EPT: Desafios e Possibilidades. *In*: MEDEIROS, I. M. C. *et al.* (org.). **Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica:** saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Colatina-ES: Ifes, 2011b, p. 261-283.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Cloude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado** (base e superestrutura, relações e mediações). Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

CARVALHO, Edgar. Educação e trabalho no Brasil: a formação do trabalhador para além da qualificação. *In*: MEDEIROS, I. M. C. *et al.* (org.). **Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica**: saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Colatina-ES: Ifes, 2011, p. 193-222.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO "PROFESSOR JOSÉ VEIGA DA SILVA". **Plano de Curso Técnico em Recursos Humanos**. Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios. Habilitação: Técnico em Recursos Humanos. Criado pela Portaria nº 032-R de 01/04/2004. Marataízes, ES: Governo do Estado do Espírito Santo/Secretaria Estadual de Educação, 2011.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 29, 2009, p. 35-51.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: Marataízes. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/marataizes/panorama. Acesso em: 6 agosto 2022.

MARATAÍZES. **Aspectos gerais e perfil histórico**. Disponível em https://www.marataizes.es.gov.br/pagina/ler/1001/aspectos_gerais; https://www.marataizes.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil_historico. Acesso em: 6 ago. 2022.

MATOS, Aécio Gomes. Alienação no serviço público. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 14, n. 1-3, p. 28-33, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931994000100006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 6 ago. 2022.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34., jan./abr. 2007.

SOARES, Eliane Pesente. Formar pessoas ou formar para o mercado?. *In*: MEDEIROS, Izalina Maria. et al. (org.). **Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica**: saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Colatina-ES: Ifes, 2011, p. 125-139.

ZANIN, Larissa Fabrício. Educação Profissional e Currículo Integrado: caminhos e desafios. *In*: MEDEIROS, Izalina Maria, et al. (org.). **Diálogos sobre a Educação Profissional e Tecnológica**: saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Colatina-ES: Ifes, 2011, p. 285-306.

ANEXOS

1

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS
CARGA HORÁRIA: 810 HORAS
HORA AULA: 60 MINUTOS
TURNO: NOTURNO
N. DE SEMANAS: 18 SEMANAS POR MÓDULO

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: LDB N. 9394/96 PARECER CNE/CEB N.. 16/99 E RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 04/99 DECRETO N. 5.154/04 – PARECER CNE / CEB N. 11/08 – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 03/08
Estrutura Básica da Organização Curricular
(verso do diploma)

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	**Módulo I**	**18 semanas**	
	Disciplinas	QT Aulas	Carga Horária
	Ética e Comportamento Humano I	02	36
	Inglês Técnico I	02	36
	Administração I	02	36
	Comunicação Empresarial	02	36
	Gestão de Rotinas de Departamento de Pessoal I	02	36
	Legislação Trabalhista I	02	36
	Informática Aplicada a Sistemas de Recursos Humanos I	01	18
	Legislação Previdenciária I	02	36
	Total Geral do Módulo	**15**	**270**
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	**Módulo II**	**18 semanas**	
	Disciplinas	QT Aulas	Carga Horária
	Inglês Técnico II	02	36
	Espanhol	02	36
	Gestão de Rotinas de Departamento de Pessoal II	03	54
	Relações Interpessoais I	02	36
	Informática Aplicada a Sistemas de Recursos Humanos II	01	18
	Estatística	02	36
	Legislação Previdenciária II	03	54

	Total Geral do Módulo	**15**	**270**
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	**Módulo III**	**18 semanas**	
	Disciplinas	QT Aulas	Carga Horária
	Ética e Comportamento Humano II	02	36
	Administração II	02	36
	Legislação trabalhista II	03	54
	Relações Interpessoais II	01	18
	Informática Aplicada a Sistemas de Recursos Humanos III	01	18
	Ambiente, Saúde e Segurança no Trabalho	03	54
	Administração de Recursos Humanos	03	54
	Total Geral do Módulo	**15**	**270**
Total Geral			**810**

ANEXO 2

Entrevista sobre Educação Humanística - Alunos
Prezado/a aluno/a, esse questionário tem como objetivo analisar pontos referentes ao curso de Recursos Humanos. Por favor, responda ao questionário e se quiser deixe suas sugestões no final da entrevista.

Idade:

1. Você tem interesse em atuar na área que está estudando?
( ) Sim ( ) Não

2. Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas do seu curso de RH?
( ) Bom ( ) Ruim ( ) Insuficiente

3. As disciplinas desenvolvidas durante o curso de RH ofereceu a formação necessária para desenvolver a cidadania.
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

4. As tensões existentes no campo do trabalho podem ser analisadas como resultados de uma formação deficiente?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

5. As disciplinas que atentam para as relações humanas na sociedade podem melhorar sua formação enquanto técnico de Recursos Humanos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

6. Você se sente preparado para atuar como um técnico em Recursos Humanos, levando em consideração todas as problemáticas existentes nas relações humanas?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

7. Dentre as disciplinas listadas abaixo, marque com x aquelas que gostaria de sugerir para o curso de Recursos Humanos:
( ) Psicologia
( ) Sociologia
( ) Antropologia
( ) Filosofia
( ) Relações Humanas
Se quiser indique mais: _____

8. Quais as suas sugestões para melhorar ainda mais a formação dos estudantes que cursam Recursos Humanos?
_____
_____

ANEXO 3

Itapemirim-ES, 09 de novembro de 2015
Do(a) : Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas
Mestre em Educação. Universidade São Marcos. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, ES.

À(o) : Norma Brumana
Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva"

Prezado(a) Sr(a),
O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, na modalidade a distância, é oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes – Campus Colatina em parceria com a

Universidade Aberta do Brasil – UAB e tem como área de concentração o ensino profissionalizante.
O referido curso tem como objetivo capacitar profissionais com conhecimentos teórico-práticos em educação, que tenham atitudes comprometidas com o êxito da gestão participativa na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas educacionais, programas e projetos, tendo em vista a atuação na EPT.
O projeto de curso prevê, como requisito obrigatório para a integralização curricular, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que se constitui numa atividade científica de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo, e deve apresentar uma temática relevante e atual.
Certamente, poderemos, enquanto parceiros na formação de profissionais competentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, contribuir para a pesquisa, a compreensão, o planejamento e a implementação de novos processos na EPT.
Certos da atenção de Vossa Senhoria, antecipamos nossos agradecimentos.
Cordialmente,
Mestre em Educação. Universidade São Marcos. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, ES.

ANEXO 4
Itapemirim-ES, 09 de novembro de 2015

Do(a): Laryssa da Silva Machado
Aluno(a) do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Ifes – Campus Colatina
À(o): Norma Brumana
Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva"

Prezado(a) Sr(a),
Eu, Laryssa da Silva Machado, aluno(a) do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Ifes – Campus Colatina, solicito autorização para realizar a pesquisa que tem como tema "Proposta de Currículo para o Curso Técnico de Recursos Humanos da Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga Da Silva" sob a Perspectiva da Educação Humanística" nesta instituição, conforme carta de apresentação do professor orientador.
AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

(X) Autorizo ( ) Não autorizo
Em 09 /11 / 2015

Norma Brumana
Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio "Professor José Veiga da Silva"
Srª. Diretora da Escola "Professor José Veiga da Silva" Norma Brumana

14

DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS E TECNÓLOGOS PARA A ÁREA DE SERVIÇOS: o eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer

Vinicius Moraes Raszl (1)
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - SP
vraszl@hotmail.com

Douglas Alexandre Dias (2)
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - SP
fontesdias5@gmail.com

Sueli Soares dos Santos Batista (3)
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - SP
suelissbatista@uol.com.br

Introdução

A acumulação flexível, sistema de regulamentação política e social bem distinta do fordismo, como alertou Harvey (2013), foi um novo desdobramento do controle das relações dos seres humanos e das máquinas, na busca da maior produtividade possível ao menor custo – ou seja, a lógica do capitalismo – na qual os trabalhadores eram instrumentos de produtividade e precisavam ser adaptados e se adaptarem às necessidades das organizações.

Esse modelo que entrou em curso a partir de meados dos anos 1970, colocando-se como alternativa à rigidez do fordismo,

sustentou-se no paradigma da flexibilidade que se compõe de novas formas de adaptação nas relações conflituosas entre a sociedade e o Estado, entre o público e o privado, entre o capital e o trabalho, entre a produção e o consumo, entre outras dimensões passíveis de serem explicadas e normatizadas a partir da perspectiva da inovação. Eram novos mercados, novos processos de produção e consumo ancorados em mudanças organizacionais e tecnológicas. Inovação e flexibilidade como mantras dessa fase do capitalismo, marcada pela financeirização, apresentaram um movimento e um crescimento contínuo da área de serviços que passou a criar uma quantidade expressiva de empregos e a gerar movimentações de divisas.

Nesse contexto, o consumo de bens culturais apresentou diversas facetas. Harvey (2013) destacou a mobilização da moda em mercados de massa que gerou uma ampla gama de estilos de vida e atividades de recreação como hábitos de lazer e, também, a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços. Esse consumo de serviços pessoais, comerciais, educacionais e de saúde estava associado à oferta de serviços para a ocupação e exploração econômica de espaços e tempos dedicados à diversão no formato de eventos, espetáculos e outras variadas distrações. A cultura e a educação, no capitalismo, foram fundamentais nesse processo à medida que, segundo Harvey, havendo limites para a acumulação e para o giro de bens físicos, fazia sentido que se voltasse para o fornecimento de serviços bastante efêmeros em termos de consumo.

Muito distante dos sentidos dados ao termo por Horkheimer e Adorno (1985), a Secretaria Especial da Cultura (2014) do governo brasileiro, em 2016, declarou que a indústria cultural impactava positivamente no PIB. A cadeia produtiva dos bens de consumo cultural, erroneamente cunhada por essa secretaria de "indústria cultural", seria fundamental à economia do país como um setor gerador de emprego e renda, impulsionando a criação de serviços especializados e abrindo espaços para novos profissionais ingressarem no mercado.

A "indústria cultural" – em vez de um sistema de reprodução social – era apontada, então, acriticamente como apenas uma força produtiva que não alteraria substancialmente a produção e o consumo da cultura nem o próprio conceito de cultura. Ao entender "indústria cultural" e "indústria criativa" ou mesmo "economia criativa" como sinônimos, esquece-se que a indústria cultural é uma força produtiva de caráter estético-político que foi capaz de sustentar, em termos de produção cultural, o chamado Estado de Bem Estar Social e continua com novos recursos e linguagens a dar suporte à acumulação flexível. Esse movimento pôs limites à cultura e à formação cultural subsumida ao seu caráter afirmativo e adaptativo, o que Adorno designaria como semiformação (Adorno, 1966, 2006).

Mas antes que o acesso à cultura fosse enfatizado na perspectiva de uma economia criativa, há que se considerar que o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, o apoio e incentivo à valorização e à difusão das manifestações culturais são deveres do Estado na garantia dos direitos culturais previstos no artigo 215 da Constituição de 1988. Para garantir esses direitos, o texto constitucional prevê, entre outros mecanismos, a formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões (Brasil, 1988). Isso é importante que seja salientado para que se considere a profissionalização na área da cultura não somente como oportunidade de negócios e prestação de serviços, mas como direito dos cidadãos, em geral, e dos profissionais que precisam de políticas educacionais específicas.

O capitalismo, no final do século XX e início do século XXI, atendendo às possibilidades de mundialização do capital, passando a distribuir investimento não só na produção industrial, mas também no setor de serviços, buscou também rentabilizar seus investimentos na educação. A educação, enquanto serviço, passou por caminhos que chegaram à sua mercantilização (Sander, 2005; Silva Júnior; Sguissardi, 2013).

A educação, nessa lógica enquanto serviço, está atrelada à concepção de retorno imediato dos conhecimentos adquiridos

úteis para a formação e a inserção laboral, ou seja, à profissionalização. O pragmatismo da relação entre educação e trabalho revela-se no esforço de tornar a formação em todos os níveis como profissionalização ou caminho inevitável para ela. O espírito da profissionalização seria uma concepção determinista de tecnologia e de formação técnica e tecnológica colocadas para todos os sistemas de ensino, patrocinada por organismos internacionais e por setores nacionais diretamente vinculados ao setor produtivo (Dias, 2015).

Requerer que toda a educação tenha uma ênfase profissionalizante significa abolir a distinção entre escolarização e treinamento. Essa é uma abordagem presente nas políticas educacionais que adotaram o gerencialismo como tecnologia legitimadora e reprodutora do neoliberalismo e da acumulação flexível (Apple, 2004; Harvey, 2013; Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004). As políticas e instituições educacionais passaram a ser concebidas na lógica da gestão produtiva, como considerou Sander (2005), em detrimento de uma gestão democrática da educação.

O modelo de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, atualmente no sistema de acumulação flexível, busca apontar para um processo de conformação do trabalhador perante esse sistema. Sobre isso, Antunes (2018) escreveu que a educação requisitada atualmente pelo capital deve ser "ágil", "flexível" e "enxuta", como são as empresas flexíveis. Nos limites desse estudo, também se considerou fundamental continuar a teorizar e problematizar a passagem do fordismo para a acumulação flexível e que, diante do crescimento e a valorização dos serviços na área da cultura e da educação, buscar potencialidades emancipatórias nas propostas de formação e inserção profissional.

Os processos de internacionalização da produção e consumo de conhecimento, em geral, e a ênfase na cadeia produtiva do consumo de bens culturais fazem parte da valorização dos serviços na área da cultura. Apresentam-se nesse estudo elementos para discussão acerca dos cursos técnicos e

tecnológicos no Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, havendo um detalhamento sobre a oferta de cursos tecnológicos e de cursos técnicos de nível médio a partir dos currículos de cursos oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e pelo Instituto Federal: Campus São Paulo (IFSP), em São Paulo.

1. Formação profissional para o Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer

O turismo e o lazer são práticas que se destacam na sua importância socioeconômica e cultural no desenvolvimento dos países e têm sido um fenômeno estudado por diferentes áreas do conhecimento. O turismo e o lazer – enquanto campo de estudos e de atuação profissional – são essencialmente interdisciplinares à medida que necessitam das contribuições da história, da sociologia e da psicologia. A economia e a administração, além de outros campos que visam a dimensão sociocultural capaz de promover desenvolvimento econômico em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, foram aglutinados a esse campo de forma a se sobreporem às abordagens tradicionalmente utilizadas. Ao final dessa seção, destaca-se a inclusão nesses estudos e práticas a formação em engenharia de produção.

O turismo e o lazer são, portanto, campos amplos e multifacetados de estudos e têm a capacidade de envolver vários segmentos e atividades, gerando empregos e potencializando atividades econômicas variadas. É, também, multifacetado na perspectiva do seu impacto territorial. Para a Organização Internacional de Turismo, esta é uma atividade estratégica por envolver vários segmentos e atividades econômicas de modo a gerar oportunidades de emprego e, consequentemente, a diminuição da pobreza em diferentes territórios.

A partir do Programa de Economia Criativa da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (United Nations Conference on Trade and Development – UNCTAD), é

reconhecido que os modelos econômicos devem se articular com as dimensões sociais, culturais, tecnológicas e ambientais, incorporando-as ao desenvolvimento sustentável e inclusivo no formato de "indústrias culturais" e/ou "indústrias criativas" como conceitos paralelos (UNCTAD, 2012).

O turismo e o lazer têm sido reconhecidos como potenciais multiplicadores da economia criativa e dos polos culturais passíveis de exploração econômica. Da Costa (2010) defende que a defesa dos arranjos produtivos locais como espaços e contextos privilegiados de modelos não hegemônicos de desenvolvimento.

O turismo e o lazer têm reconhecida a potencialidade de, ao se considerar as especificidades dos territórios e das identidades territoriais, contribuírem com formatos alternativos de crescimento econômico e desenvolvimento social de maneira integrada. Essa é uma perspectiva que defende as políticas, programas e projetos voltados ao turismo e ao lazer como fundamental para o desenvolvimento integrado e sustentável (Oliveira *et al*., 2017).

A falta de planejamento integrado pode vir a prejudicar o interesse turístico de certa localidade. Ainda segundo Oliveira *et al.* (2017), a interação entre todos os setores no planejamento do turismo e do lazer evitaria, assim, os processos de favelização, mercantilização, descaracterização e descuidos dos espaços explorados para fins turísticos ou com potencialidade para se inserirem em projetos de Economia Criativa. Trata-se de algo muito distinto de uma abordagem sobre a indústria cultural que aponta para os limites da massificação da cultura e sua mercantilização. Para compreender a defesa da economia criativa na perspectiva dos estudos sobre indústria cultural, há que se adentrar no universo de justificativas que aliam o reconhecimento e a valorização de práticas e polos culturais enquanto fatores de desenvolvimento local, revelando os limites dessas justificativas.

De todo modo, o turismo e o lazer visando o desenvolvimento local é uma prática que precisa de abordagens

formativas que passem pelo caráter polissêmico da cultura, das concepções e práticas relacionadas ao patrimônio cultural, ao lazer, à gestão urbanística e ao planejamento do território. As diferentes cidades estão, na perspectiva de territórios inteligentes, obtendo de maneira integrada o status de municípios de interesse turístico. O desafio, nesse sentido, é a capacitação técnica e tecnológica dos profissionais da área de turismo para contribuírem na elaboração dos planos de desenvolvimento turístico das cidades.

A esses processos estão acopladas novas condições de trabalho e de formação para o trabalho no sentido de suprir a demanda da indústria de produção de imagens. Isso é perceptível em estudos como os de Oliveira *et al.* (2017) que apontam para o fato de que as ações de marketing são fundamentais para consolidação de polos criativos a partir de imagens coletivas que se constroem dos territórios.

O que se percebe é que, no universo da chamada Economia Criativa, enquanto produção de bens e, sobretudo, de serviços capazes de criar uma imagem coletiva de um território visando obter reconhecimento e visibilidade das suas especificidades culturais, os profissionais para tal empreendimento são os ligados à gestão e à produção cultural, mormente com o enfoque em marketing. Numa perspectiva estritamente empresarial, há pouco espaço para historiadores, sociólogos e outros profissionais habituados a pensar a cultura de maneira crítica ao confrontá-la com suas determinações materiais, sociopolíticas e epistemológicas. Assim, são privilegiados profissionais capazes de abordar a cultura e os bens culturais na perspectiva da gestão da cultura como um negócio ou serviço e não, necessariamente, como parte dos direitos culturais.

Aliadas à ideia de Economia Criativa sem, contudo, ter como central a discussão em torno dos territórios, dos polos culturais e do desenvolvimento local sustentável e integrado, tem surgido a proposta de formação de engenheiros de produção do entretenimento. Essa nova frente de formação e trabalho dos

engenheiros de produção se daria no contexto de um capitalismo cognitivo, segundo os defensores da produção de conteúdo como um estoque de conhecimentos para o desenvolvimento do capital humano, nesses termos, [...] capaz de amparar uma competição internacional protagonizada pelas capacidades de inovação" (Gonçalves; Friques; Nunes, 2013).

A despeito das confusões e imprecisões terminológicas de Economia Criativa, da Economia da Cultura e da Economia do Entretenimento, a perspectiva estritamente tecnicista e mercadológica na formação e na atuação dos profissionais dos serviços culturais sai em defesa da profissionalização no âmbito da engenharia de produção para a criação de novas tecnologias e estratégias educacionais visando atender às demandas desses serviços.

Harvey (2013), ao mencionar outros estudos contemporâneos que tentaram teorizar a transformação recente do capitalismo, ressaltou os limites dessas abordagens. Destacou a abordagem que enfatizando os elementos positivos e liberatórios do novo empreendedorismo, parecia mais próxima da teoria schumpeteriana da inovação dos empreendedores como força motriz do capitalismo.

1.1 Trajetórias na formação de técnicos e tecnólogos no eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer

A formação de profissionais na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, no Brasil, teve início ainda na década de 1950, com iniciativas feitas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Esta instituição é situada principalmente na região Sudeste do país, com enfoque em cursos de qualificação de funcionários, hotéis e restaurantes.

Em 1966, foi instituída a Empresa Brasileira de Turismo (Embratur), hoje Instituto Brasileiro de Turismo, que tinha a responsabilidade de fomentar a área no território nacional e divulgar o país no exterior. Vale afirmar, entretanto, que não houve por esse órgão, em um primeiro momento, a preocupação com a implementação de políticas de educação no setor.

Em 1971, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo para o Curso Superior em Turismo e, nesse mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo autorizou a implantação de cursos técnicos nesse mesmo ramo. Entretanto, verifica-se que havia pouco interesse das escolas de Ensino Médio por essa formação.

A mesma análise sobre a baixa demanda pela educação de nível médio, a princípio, indicava a demanda por uma instrução de nível superior, que no mesmo ano foi implantada na Faculdade de Turismo do Morumbi, atualmente conhecida como Universidade Anhembi-Morumbi. Seguiu-se a este período a criação de cursos em outras instituições, como na Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e na Universidade de São Paulo (USP), conforme apontam Meira e Amorim (2016).

Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil vivia à sombra da ditadura militar, e o estímulo à produção acadêmica era fortemente sufocado. No entanto, os cursos de Turismo tinham certa simpatia do regime, justamente por não representarem, aparentemente, grandes questionamentos ao poder estabelecido, dadas as naturezas de suas discussões acadêmicas. Assim, diversos cursos surgiram ao longo desse período, segundo Câmara, Souza e Lima (2013).

Até o decênio de 1990, poucas foram as ações em termos de educação técnica e qualificações, ficando as ações restritas às instruções de qualificação profissional do SENAC e do Ensino Técnico dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

Nos anos 2000, segundo Câmara, Souza e Lima (2013), as formações de turismo, motivadas pelo discurso de profissão do futuro, experimentaram um *boom*, chegando a 600 cursos no país em 2005.

As instruções técnicas, por sua vez, acompanharam esse crescimento e se expandiram entre as instituições públicas e privadas por todo o país. Essas orientações usavam como referência o curso técnico em Turismo, que em 2006, com a implementação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) deixou de existir, pois havia a incompatibilidade de sua existência

frente às formações tecnológicas da mesma área. Além disso, havia a questão da necessidade de especializações no eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer.

O CNCT, em sua 3ª Edição, publicada em 2014, é apresentado em forma de um livreto, no qual constam informações específicas de cada um dos Eixos Tecnológicos e traz informações resumidas sobre o conteúdo de cada um dos cursos. O Catálogo não apresenta propostas de matriz curricular, somente informações simplificadas sobre o perfil de formação do profissional, cabendo às instituições desdobrar essas informações em seus planos de cursos (Razsl, 2019).

Para os cursos deste Eixo, no CNCT (Brasil, 2014, p. 246) são apresentadas informações sobre as áreas profissionais abrangidas e cabe destacar o parágrafo que trata dos conhecimentos relacionados que devem ser contemplados na organização curricular. Entre esses conhecimentos, aparece a historicidade e a cultura em meio a saberes ligados às competências gerenciais como empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; gestão da qualidade e ética profissional.

Ainda que se trate de uma lista de conhecimentos extensa e pretensamente diversificada, ela converge para as indicações dadas por órgãos transnacionais que, em geral, tratam de competências de comunicação falada e escrita, interpessoalidade, domínio de ciências e tecnologia, além de práticas social e ambientalmente responsáveis, sem considerar as especificidades de uma cultura técnica e tecnológica. Trata-se mais do desenvolvimento de competências gerais ou soft skills.

2. Currículo por competências e a educação profissional e tecnológica: estudando cursos tecnológicos e técnicos do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer

A partir dos anos 1990, diversos organismos internacionais passaram a se empenhar na tarefa de difusão do modelo baseado em competências, como o Banco Interamericano

de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e mesmo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para essas organizações, a educação por competências é proposta como fundamental para suprir as necessidades econômicas da formação de mão de obra, pois os trabalhadores precisam atender a uma demanda de flexibilização do trabalho, não só em funções operacionais das indústrias, mas também no setor de serviços do novo ciclo de desenvolvimento tecnológico.

Sacristán (2008) apresentou uma comparação entre as competências indicadas como fundamentais por algumas instituições transnacionais, que apontam o caminho para que se tenha um profissional bem-sucedido. São apresentadas no quadro 1 as competências indicadas pela OCDE e pela União Europeia.

Quadro 1: Competências básicas segundo organismos transnacionais

OCDE	União Europeia
• Interatuar no centro de grupos socialmente heterogêneos • Atuar autonomamente • Utilizar os recursos ou instrumento interativamente	• Comunicação na língua materna • Comunicação em língua estrangeira • Competência matemática e básicas em ciência e tecnologia • Competência digital • Competências sociais e cívicas • Sentido de iniciativa e espírito empreendedor • Consciência e expressão culturais

Fonte: Adaptado de Sacristán (2008, p.45)

Ainda que se tenham tomado dois exemplos entre tantos, o que se procura aqui é discutir como essas competências básicas são complexas e convergem para a necessidade de uma formação escolar básica que propicia capacidade de comunicação,

matemática e ciências, mas que também espera que todos tenham espírito empreendedor, capacidade de trabalho em equipe com diversidades de pensamento e características sociais, além de autonomia para desenvolver novos procedimentos ou mesmo buscar conhecimentos para superar dificuldades.

A especialização da força de trabalho a partir de competências gerais e a necessidade de um conhecimento técnico-científico enfocado em competências gerenciais como ativo das organizações trazem requisitos para os profissionais de todas as áreas no sentido de se promover a polivalência, o empreendedorismo e o investimento em si mesmo enquanto sujeito empresarial. A informação em si foi transformada em algo processado, codificado, transmitido, torna-se praticamente uma commodity. A esse novo panorama, no início do século XXI, convencionou-se chamar "sociedade do conhecimento".

Segundo Machado (1998), a concepção de educação exerceu o papel de reconstrução das referências curriculares sobre o desenvolvimento profissional. Assim, elas passaram a contemplar a necessidade do trabalhador em ser iniciado na cultura específica das distintas inovações tecnológicas, mesmo que de forma generalista.

As competências, entretanto, partem de um modelo de administração empresarial que deslizou para os bancos escolares em meio a um momento de mundialização do capital e a financeirização do sistema educacional (Silva Junior; Sguissard, 2013).

Pode-se afirmar que o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir dos anos 1990, seguiu um processo mundial em que se articularam a teoria do capital humano e a mudança do modelo fordista para o de acumulação flexível.

O Brasil passou a abordar a questão das competências na educação durante a chegada de governos neoliberais, após o fim do período da ditadura militar, com esforços mais relevantes durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Passou a ser nominada, em termos legais, a partir da Lei de

Diretrizes e Bases de 1996. Seguiu um percurso de aprofundamento nos currículos escolares, culminando com a atual vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 e com implantação iniciada no ano seguinte (Brasil, 2017).

A formação profissional, tanto no nível técnico quanto no nível superior, também passou a ser incluída de maneira direta nas reformas legais e curriculares, abrangendo o modelo de competências de maneira cada vez mais corriqueira. Isso pode ser percebido pela elaboração das diretrizes curriculares nacionais, que inauguram no Brasil a chamada "era das diretrizes", quando se passou a dar mais ênfase na "tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais" (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12). Os órgãos oficiais, planos de governo, decretos e legislações trouxeram um entendimento sobre a educação formal propedêutica e a urgência de sua atualização e/ou reformulação. Na educação profissional e tecnológica, surgiu o desafio do que deveria ser o currículo escolar não só como ferramenta de gestão e desenvolvimento institucional, mas de formação para o trabalho que se associava à inserção sociolaboral dos estudantes, entendida como indicadores de empregabilidade.

2.1. Oferta educativa e currículos de cursos tecnológicos e técnicos no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer: os limites das competências atitudinais e gerais

No início dos anos 2000, os cursos técnicos e tecnológicos passaram a ser organizados por eixos tecnológicos que são agrupamentos de matrizes tecnológicas com base em critérios de coerência e pertinência, representatividade aos objetos de que trata o eixo, entre outros fatores. Assim, pode-se dizer que "cursos que compartilhem um mesmo eixo tecnológico têm nas matrizes (...) a inspiração para concepção de seus projetos pedagógicos, de suas estruturas curriculares, dos processos e de sua avaliação" (Machado, 2010; p. 100).

No presente estudo, de uma maneira específica, debruça-se sobre uma formação em cursos técnicos (de nível médio) e de

tecnologia (de nível superior) que se coloca de maneira heterodoxa quanto à produção industrial e ao que se concebe como tecnologia. Trata-se de um olhar mais atento ao eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, essencialmente voltado para a área de serviços.

O eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer é composto, em suas matrizes tecnológicas, por tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, entretenimento e interação.

O MEC aponta que este eixo tecnológico abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. Sinaliza, ainda, que a organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; historicidade e cultura; línguas estrangeiras; ciência, tecnologia e inovação; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; ética profissional (Dias, 2019)

Atualmente, o catálogo prevê a oferta de cinco cursos, sendo o Curso Superior de Tecnologia em Eventos, o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer e o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

É o plano de curso com seus valores tácitos ou expressos que indicará a forma como o curso será desenvolvido e avaliado, bem como outras variações calcadas, por exemplo, na carga horária, no perfil do egresso, no perfil docente, e nos demais vetores que compõem o ambiente escolar. Para Saviani (2005):

> O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc; dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (Saviani, 2005. p. 1).

É através do currículo que o tempo e o espaço escolar vão se delinear na construção de uma formação mais humana e alinhada aos aspectos econômicos e sociais. Tempo escolar e outros elementos o compõem. Para Sacristán (2013 p. 18) "o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar".

Assim, para que a escola se desenvolva, bem como seus cursos, faz-se necessária a internalização e a operacionalização dos currículos propostos para sua grade de cursos, quer sejam cursos propedêuticos ou profissionais, nos diferentes níveis. A organização curricular, nesse contexto, é uma ferramenta que auxilia as instituições de ensino no planejamento, implantação, execução e avaliação dos cursos oferecidos. Destarte, é através dos planos de cursos que se incorporam informações sobre a compreensão do mundo do trabalho, bem como do entorno sociocultural em que se desenvolvem as atividades escolares.

2.1.1 Cursos Superiores de Tecnologia do Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer: a experiência da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec-SP)

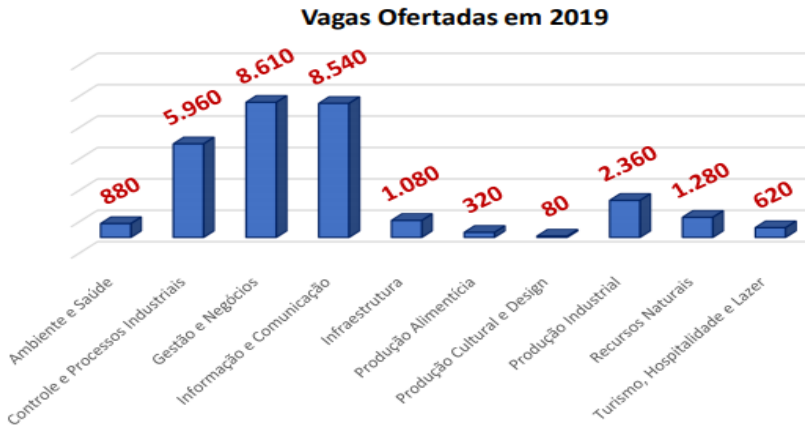
A concepção acerca dos cursos superiores de tecnologia é semelhante àquela apontada por Schwartzman (2005): a expressão "educação tecnológica" tem sido comumente utilizada para identificar a formação de nível superior de curta duração voltada para a capacitação profissional sobretudo na área

industrial, enquanto a "educação técnica" refere-se à formação profissional de nível médio. No entanto, essa concepção precisa ser problematizada porque o que seriam esses cursos considerados de "curta duração" frente à diminuição considerável das cargas horárias dos cursos de bacharelado oferecidos, sobretudo, pelas instituições de superior privadas? Pode-se afirmar que os cursos de educação tecnológica assim compreendidos, em seu início, de fato, estavam voltados para a área industrial num contexto de modernidade conservadora na ditadura militar no Brasil. Mas que sentidos têm esses cursos no processo atual de desindustrialização e da reconfiguração de muitos cursos de natureza industrial que passaram a ter ênfase em processos gerenciais e na área de serviços?

Para compreender a fundamentação e construção dos currículos na educação profissional e tecnológica surge a necessidade de entender a contextualização econômica, social, temporal e pedagógica que pode ser observada, nos limites deste estudo, a partir dos cursos tecnológicos e técnicos do eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Resolveu-se recorrer a uma análise documental a partir da experiência do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps, 2018). O Ceeteps é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDecti). A instituição administra escolas técnicas (Etec) e faculdades de tecnologia (Fatec).

O eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer no contexto geral dos cursos oferecidos pelo Ceeteps pode ser considerado marginal. No cômputo geral desses cursos, observou-se, em levantamento feito em 2019, que os cursos dentro desse eixo (em um total de 6.165) representavam menos de 2%. das matrículas realizadas entre 2018 e 2019 (333.115). Isso, evidentemente, deve-se aos cursos e números de vagas ofertados em cada eixo tecnológico. A oferta de vagas – considerando os eixos tecnológicos – ficou assim distribuída em 2019 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Vagas Ofertadas nos Vestibulares de 2019 por Eixo Tecnológico



Fonte: Ceeteps (2019).

Visualmente, percebe-se pelo gráfico (o qual também apresenta os números de vagas ofertadas em cada eixo no vestibular de 2019) que a ênfase da política institucional em curso é de oferecer vagas que se concentram em eixos tecnológicos de Gestão de Negócios e de Informação e Comunicação. O interessante é observar, e isso exigiria estudos específicos que, mesmo os eixos menos contemplados, como é o caso do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer, a perspectiva gerencial no desenvolvimento de competências é predominante. Mesmo os eixos que tenham uma característica concentrada na formação de profissionais para a área de serviços, os cursos tecnológicos, de uma forma geral, não necessariamente têm densidade tecnológica, mas priorizam o desenvolvimento de competências gerenciais. Essa é uma constatação possível de ser feita quando observamos a definição dos perfis profissionais e o currículo dos cursos técnicos e tecnológicos ofertados. Essa constatação sobre a ênfase em competências gerais, em detrimento da densidade tecnológica, pode ser colocada em outros termos quando se

considera que o gerencialismo é a base tecnológica do neoliberalismo (Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004).

Em 2016, foi publicado um documento intitulado Perfis dos Cursos – 2016 das Etec e Fatec, que traz orientações das unidades e cidades que ofertam os cursos, bem como o entendimento do perfil profissional do egresso para cada curso dos diferentes eixos. O Ceeteps (2016), ao ofertar formações tecnológicas dentro do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, apresenta os perfis profissionais desejados conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2. Formações Tecnológicas ofertadas pelo Ceeteps no Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer

Curso	Perfil Profissional
Tecnólogo em Eventos	O profissional atua no planejamento, organização, elaboração e execução dos diversos tipos de eventos. Coordena os aspectos administrativos, financeiros e logísticos envolvidos. Também cuida do planejamento a respeito do entretenimento e da alimentação que serão oferecidos. O mercado é bastante diversificado e está cada vez mais profissionalizado. São Paulo realiza, em média, um evento a cada seis minutos. São 90 mil por ano. A cidade é o maior destino de eventos internacionais das Américas, segundo a Associação Internacional de Congressos e Convenções (ICCA, na sigla em inglês).
Tecnólogo em Gestão de Turismo	O tecnólogo em Gestão de Turismo atua no agenciamento de viagens, planejamento de roteiros turísticos, desenvolvimento de ações para incentivo ao turismo e na captação e administração de recursos financeiros para projetos turísticos. Também trabalha com a administração de patrimônios culturais. Uma lei estadual de 2014 determina que municípios de interesse turístico tenham um Plano Diretor de Turismo, que pode ser feito e gerenciado pelo tecnólogo.

Fonte: Ceeteps (2017).

A construção desses perfis profissionais passa por questões locais, mas evidencia-se o enfoque em desenvolver competências relacionadas a serviços, recursos e informações

ligadas ao turismo e ao lazer na perspectiva da gestão desses processos num sentido genérico. Dentre o conjunto de documentos que pautam a organização escolar, a curricular e a dos Cursos Superiores de Tecnologia do Ceeteps, o Projeto Pedagógico do curso tem lugar de destaque. É a partir desse documento que se registram e pactuam variáveis como os objetivos da formação, o perfil profissional e acadêmico a ser desenvolvido, as condições de aprovação, de evolução, de organização da matriz curricular, das disciplinas transversais, entre outros itens que são apresentados por cada um desses documentos (Dias, 2019).

Nessa seção do texto, são apresentados os planos de cursos do objeto de pesquisa: do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo da unidade Fatec São Paulo e do curso de Tecnologia em Eventos da Fatec Ipiranga, ambas unidades na capital paulista.

O projeto pedagógico do curso Superior de Tecnologia em Eventos em uso no ano corrente, é datado de 2014, para implementação a partir do ano de 2015. Nesta versão, o curso apresentava uma carga horária total de 2880 horas, sendo a composição definida como 2.400 horas de atividades, somadas a 240 horas de Estágio Curricular e a 160 horas de Trabalho de Graduação. O documento conta com um total de 38 páginas, divididas por subseções, a saber:

a) Justificativa: apresenta um breve panorama do mercado de feiras e eventos em São Paulo, evidenciando a demanda por profissionais, trazendo dados da procura por eventos em municípios grandes e pequenos, como forma de apontar a absorção desse tecnólogo na economia local. É nesse item que se encontra ainda a definição do tecnólogo em eventos da instituição, apontando que o gestor de eventos, denotado como para o tecnólogo "é um profissional de quem se requer capacitação técnica, estratégica e criativa que, como as experiências brasileira e internacional indicam, são requisitos profissionais de um mercado em expansão e exigem profissionalismo e dedicação" (Ceeteps, 2014; p. 2).

b) Dados gerais do curso: apresenta a carga horária total do curso, a duração das aulas, o período letivo, o prazo de integralização, o regime de matrícula e a forma de acesso. Essas primeiras informações são dadas como auxílio à organização escolar e à oferta do curso. Apresenta também nesta subseção as normas legais, relacionando o curso ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (segunda versão de 2006), apresentado anteriormente nesse documento, bem como os pareceres CNE/CP n. 03/2002 e a Portaria MEC n. 10 de 28 de julho de 2006, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional (Brasil, 2002; 2014).

c) Objetivos geral e específicos do curso: nesse item, observa-se a declaração inicial, e um tanto generalista, de que o objetivo do curso "é formar os melhores profissionais da melhor maneira possível" (Ceeteps, 2014; p. 3). Segue apontando que o objetivo desse currículo é atrair estudantes para um bom curso com boa empregabilidade, indicando ainda uma forte relação com a questão do emprego, mais limitada do que entendimento do mundo do trabalho, que envolve o empreendedorismo e a prestação de serviços autônoma, como aparece nas linhas seguintes "o espírito de empreendedorismo e inovação" (Ceeteps, 2014; p. 3). Complementa ainda no mesmo parágrafo, com a indicação de abordar as questões práticas do curso, apresentando em seus objetivos como um curso que deve "incluir o máximo possível e viável de atividades de cunho prático".

d) Competências gerais: são apresentadas nove competências gerais desse egresso, associadas umas às outras, com ênfase à Avaliação (04 ocorrências), Compreensão (03 ocorrências), Elaboração (01 ocorrência), Identificação (01 ocorrência), Geração de ideias criativas (01 ocorrência). Tais competências gerais sugerem a formação de um profissional analítico e crítico, focado na avaliação e compreensão de cenários.

e) Competências específicas & habilidades: são listadas 13 competências e 07 habilidades. Destaque para o fato de que 12 competências são ligadas à atuação no mundo do trabalho, relacionando entre outras, a criação, planejamento, organização e

avaliação de eventos, enquanto apenas 01 delas indica relação com o mundo acadêmico, apontando a "estruturação de pesquisas técnico-científicas aplicadas à área de eventos". (Ceeteps, 2014, p. 4)

f) Mapeamento de competências x componentes: nessa seção apresenta-se a relação de disciplinas com as competências nomeadas anteriormente. Identifica qual (is) disciplina(s) são responsáveis pelo desenvolvimento de uma competência.

g) Organização curricular: aqui se apresenta o indicador percentual de aulas nomeadas como Conteúdos Básicos (20,8%) e Profissionalizantes (79,2%), sendo que não há definição clara do que sejam tais conteúdos ou qual (is) disciplina(s) atende(m) a cada tipo de conteúdo.

Foi feito o mesmo exercício de leitura quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de Gestão de Turismo da Fatec São Paulo. O documento, datado de 2011, com adequação realizada em 2013, apresenta uma formação de tecnólogo com carga horária total de 2880 aulas (50 minutos) corresponde a um total de 2400 horas de atividades, mais 240 horas de Estágio Supervisionado e 160 horas de Trabalho de Graduação. Nessa versão do documento, com 20 páginas, em uso no ano letivo corrente, temos as seguintes seções do documento:

a) Justificativa: texto introdutório que apresenta dados sobre a economia do turismo, o ranking internacional de competitividade do turismo nacional, bem como dados sobre o mercado de turismo e eventos na cidade de São Paulo. Fala ainda das características da unidade, da disponibilidade de corpo docente e infraestrutura, além de parcerias e termos de cooperação firmados entre entidades do setor e a Fatec São Paulo, para difusão do conhecimento, estágios, trabalhos de campo, entre outras ações. Declara que o curso é voltado para o mercado ao afirmar que "O curso Gestão em Turismo valoriza o mercado do turismo, entrando num ramo que reconhece potencialidades do mercado para a empregabilidade dos profissionais formados" (Ceeteps, 2013, p. 03). Entende-se aqui, que o plano de curso terá maior ênfase em conteúdos voltados

às empresas e oportunidades de negócios oferecidos pelo turismo.

b) Objetivos: nesse item se apresenta ao que o curso se destina, apontando que ele é voltado a "planejar, desenvolver, organizar e realizar as funções pertinentes ao exercício da atividade turística seja no âmbito privado ou público, principalmente no desenvolvimento de ações de gestão de empresas, empreendimentos e localidades com potencialidade turística" (Ceeteps, 2013; p. 04). Observem-se aqui dois aspectos relevantes para a formação profissional de nível superior de tecnologia em gestão de turismo: o primeiro de que não há menção à esfera acadêmica, à pesquisa científica ou à verticalização e continuidade dos estudos. O segundo, que denota a formação voltada para "funções" e "gestão de empresas", mais ligada ao emprego do que à inovação, prestação autônoma de serviços ou ao empreendedorismo.

c) Perfil pretendido ao graduado: nesta seção, são apontados os entendimentos sobre o profissional formado, que deverá interpretar culturas e fenômenos socioeconômicos (02 ocorrências) planejar, organizar, conduzir, operacionalizar, compreender e buscar soluções (01 ocorrência). Aqui também cabe enfatizar o uso de verbos que denotam as funções operacionais desse profissional, como "conduzir", "operacionalizar", "interpretar", "organizar" e "compreender", numa possível aproximação ou ligação com formações de cursos técnicos de nível médio.

Evidencia-se, nesse item, o foco em desenvolver competências relacionadas a serviços, recursos e informações ligadas ao turismo, sendo enfatizada em Identificar (05 ocorrências), Avaliar (04), Selecionar (02), Supervisionar (01), Coordenar (01), desenvolver visão mercadológica (01). Nas habilidades apresentadas, observa-se a sequência de ocorrências Adequar (02), Articular (02), Coordenar, Receber, Informar, Orientar, Contatar, Negociar, Contratar, Conduzir, essas habilidades aparecem com apenas uma ocorrência. Cabe aqui também o olhar crítico sobre as habilidades e competências

apresentadas, mais uma vez voltadas para funções operacionais como "informar", "receber", "contatar", o mesmo que aparece nas competências "identificar", "supervisionar", demonstrando uma aproximação maior da formação com o técnico do que com o bacharel.

d) Matriz Curricular – Normas legais: seção que faz menção às normas legais que pautam o plano de curso. Novamente, como no curso Superior de Tecnologia em Eventos, relaciona o curso ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (segunda versão de 2006), apresentado anteriormente nesse projeto, bem como os pareceres CNE /CP n. 03/2002 e a Portaria MEC n. 10 de 28 de julho de 2006, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional.

- Matriz Curricular: item que apresenta a matriz curricular do curso. Nesse curso, ofertado no período vespertino, os seis semestres do curso são compostos por disciplinas obrigatórias e optativas. Faz-se aqui um destaque para a ocorrência de Disciplinas de Língua Portuguesa I, II, III e IV (200 aulas), bem como de idiomas como Inglês e Espanhol (somando 320 horas), que parecem atender às competências e habilidades mais operacionais, listadas acima.

Com base nessa estrutura do documento apresentada, percebe-se que há ainda uma dificuldade em posicionar o lugar do tecnólogo em Gestão de Turismo, ainda pautado por competências mais técnicas, distanciado de discussões acadêmicas e científicas, bem como de funções ou competências estratégicas nas organizações. O documento apresenta também uma discrepância da proposta de estágio com o eixo curricular, bem como não demonstra a relação das disciplinas com as competências, ou aponta para indicadores de disciplinas mais voltadas ao eixo de turismo, hospitalidade e lazer e de outros eixos como gestão de negócios ou idiomas. Vê-se isso, na ausência de disciplinas voltadas ao planejamento de lazer, recreação e entretenimento, presentes, por exemplo, no curso Superior de Tecnologia em Eventos estudado anteriormente e não constantes no curso de Gestão de Turismo.

A análise dos dois planos de cursos não aponta para a forma como se dão as concepções e práticas educacionais realizadas em sala de aula. Em nenhum dos itens que compõem os Planos de Curso é possível vislumbrar o meio como serão tratados os conteúdos programáticos dentro ou fora da sala de aula. Também não há nesses documentos a indicação de que as aulas tidas como teóricas e práticas devem utilizar de metodologias de ensino voltadas à análise, interpretação, produção, criação ou outras formas de abordar os conteúdos ligados ao eixo de turismo, hospitalidade e lazer.

A necessidade da presença de disciplinas mais abrangentes dentro do próprio eixo aponta para uma formação mais ampla, do ponto de vista da atuação profissional e do aprofundamento do conhecimento acerca do mundo do trabalho ligado ao eixo tecnológico. Sem as disciplinas que apontem para essa expansão de horizontes, para formação e atuação profissional, pode ser que a formação profissional deixe de oferecer ao egresso uma visão mais aproximada das possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal e do sentido desse desenvolvimento não como algo simplesmente individual, mas relacionado à lógica do desenvolvimento das forças produtivas e do crescimento do setor de serviços nesse contexto.

2.2. O Curso Técnico em Eventos: uma comparação entre duas instituições públicas paulistas.

A escolha inicial seria comparar cursos em diferentes unidades do próprio Ceeteps, porém a instituição possui planos de cursos padronizados para todas as unidades e, assim, a análise documental comparativa não seria possível. O caminho foi buscar uma instituição de ensino diversa. Assim foi selecionada uma outra instituição pública, ainda que federal, de educação profissional e tecnológica, em São Paulo, que também oferece cursos do eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer.

O primeiro curso analisado foi o curso técnico em Eventos ofertado pelo Ceeteps cujo plano de curso está datado de 2016. O

outro plano de curso, do mesmo ano, mostra as concepções do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Barretos, a outra instituição objeto desse estudo.

O IFSP – Campus Barretos é parte da rede federal de institutos de formação profissional técnica e tecnológica. Em São Paulo, a responsabilidade pelos cursos ofertados é do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), autarquia federal de ensino. Foi fundada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices e atua no ensino público gratuito de qualidade. O IFSP - Campus Barretos foi criado em 2010 e está instalado em um conjunto edificado de padrão escolar com quatro blocos de edifícios interligados, com área total construída de 5.331,48 m^2, sendo um bloco administrativo, um bloco de salas de aula e dois blocos de laboratórios, além de um auditório e um anfiteatro.

A presença do IFSP em Barretos permitiu a ampliação das opções de qualificação profissional e formação técnica e tecnológica para as indústrias e serviços da região, por meio da oferta de uma educação gratuita e de qualidade (IFSP, 2014). Unidade que conta com cursos na área de agronegócios, tecnologia da informação, alimentos e eventos. A implantação do curso de Eventos está relacionada à Festa do Peão de Boiadeiro (Barretos), ao Festival Nacional do Folclore e ao Resort Termas dos Laranjais (Olímpia), atendendo a uma demanda de profissionais para os eventos de lazer, entretenimento e culturais. O plano de curso aponta ainda características regionais para as necessidades de mão de obra na área de turismo, hospitalidade e lazer.

Vale observar que a elaboração e revisão dos planos de cursos no Ceeteps para o nível técnico passa por um processo centralizado, através dos laboratórios de currículos, divididos em eixos tecnológicos e compostos por professores que têm como supervisão de seu trabalho o Grupo de Formulação e Análises curriculares (GFAC), por este motivo sua avaliação quanto aos aspectos do mundo do trabalho passam por uma visão mais

generalista e, no caso do Curso Técnico em Eventos, muito inspirado no cenário da capital paulista (Ceeteps, 2018).

A análise dos planos de cursos relatada neste artigo comparou os itens que mesmo com nomenclaturas diferentes cumprissem função similar nas duas instituições. Por fim, foram ainda apontadas as discrepâncias, ou seja, os itens que aparecem em um dos planos de cursos, mas não possuem equivalência no outro curso.

a) Objetivos Específicos, Requisitos de Acesso e Perfil Profissional de Conclusão

Embora muito similares, o IFSP – Campus Barretos traz 06 objetivos específicos, indicando a atuação pessoal, incluindo princípios éticos e de responsabilidade social, enquanto o do Ceeteps aponta 08 objetivos específicos: abrangendo recreação, processos de contratação de equipes, alimentos e bebidas, centrados na formação técnica, enquanto o primeiro não inclui essas áreas de atuação.

O plano do IFSP – Campus Barretos não aponta muitas especificidades sobre habilidades e competências que o aluno deve possuir, apontando apenas o "Vestibulinho para alunos a partir do segundo ano/ Estar matriculado no segundo ou terceiro ano do Ensino Médio ou ter concluído o Ensino Médio/ Ter sido aprovado em processo seletivo da Instituição." Como condições de ingresso. O do Ceeteps também aponta o Vestibulinho como processo seletivo, mas enfatiza as competências ao declarar "As competências e habilidades exigidas serão aquelas previstas para a primeira série do Ensino Médio, nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática." Denota-se, assim, uma maior aproximação da avaliação dos ingressantes a partir do conceito de competências.

Neste item ambos os planos de curso trazem conteúdo idêntico, mas o IFSP – Campus Barretos acentua a relação com emprego ao demonstrar o perfil profissional de conclusão com os textos do Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO). Sugere-se, com efeito, um curso que forma mais para o emprego do que para o

mundo do trabalho (mais abrangente). O Ceeteps traz, ainda, o Perfil profissional por módulos (de forma decrescente temos as certificações modulares de Técnico em Eventos, Assistente de Eventos, Atendente de Lazer e Eventos) e para cada módulo a apresentação das: Atribuições/ Responsabilidades e das Áreas de Atividades do profissional, tornando-se, portanto, mais claras as possibilidades de atuação em cada um dos módulos e do itinerário formativo.

b) Organização Curricular

O plano de curso do IFSP – Campus Barretos aponta 823 horas de curso, divididos em três módulos. Inclui as disciplinas de Estágio e libras como facultativos, podendo estender a carga horária para até 1215 horas no caso de optar por essas habilitações. Destaque para técnicas de Recepção como disciplina que não está contemplada pelo outro curso e o Projeto Integrador no último módulo, como prática obrigatória. O Plano de curso do Ceeteps tem um total de 1200 horas (1500 horas-aula) obrigatórias, também em 03 módulos como o do IFSP – Campus Barretos, porém com muitas disciplinas a mais. Não aponta horas de estágio como hora complementar curricular. Vai além em Disciplinas de Projeto e Desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso, e tem maior oferta de aulas de idiomas (Inglês e Espanhol), Direito aplicado, Etiqueta, Segurança e Primeiros Socorros, além de Lazer e recreação.

c) Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores

O IFSP – Campus Barretos trata o aproveitamento de estudos apresentando-o em poucas linhas, sendo que o processo está sob responsabilidade do coordenador de curso que é quem deve avaliar "documentos trazidos pelo aluno de sua instituição de origem, que deverá se comprometer a fornecer ao IFSP informações necessárias, tais como a estrutura curricular e ementas das disciplinas cursadas" (IFSP – Campus Barretos, 2017 p. 70). Neste caso, não se descreve, além dos documentos indicados, se existe um processo formal de avaliação e não se tem a possibilidade do uso de conhecimentos profissionais adquiridos

para aproveitamento de estudos. O Ceeteps (2016, p. 65) apresenta as possibilidades de aproveitamento de estudos nos seguintes casos: qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, mediante avaliação do aluno; experiências adquiridas no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno; avaliação de competências reconhecidas em processos formais de certificação profissional.

A grande diferença nos dois procedimentos recai sobre a possibilidade da avaliação por competências no Ceeteps através de meios informais, ou seja, competências adquiridas ao largo de experiências profissionais e autodidatas, sendo que neste caso devem ser avaliadas através de uma prova ou avaliação contextualizada.

Outro ponto citado no plano de curso do Ceeteps (2016, p. 65) é "[...] a avaliação de competências que tiver como objetivo a expedição de diploma, para conclusão de estudos, seguir-se-ão as diretrizes definidas e indicadas pelo Ministério da Educação e assim como o contido na deliberação CEE 107/2011". A diplomação com o título de Técnico em Eventos também é possível na instituição estadual por avaliação de competências, sendo que deve seguir um procedimento, também não explicado, mas que ao menos cita tal possibilidade, algo que não aparece no IFSP – Campus Barretos.

d) Avaliação de Aprendizagem

Os métodos de avaliação, aprovação e retenção devem seguir os padrões de organização didática do IFSP, "(aprovada pela Resolução nº 859, de 7 de maio de 2013) como exposto nos Capítulos VI, VII, VIII, IX, X e IX, Seção I, Artigos 78, 79 e 80 do referido documento" (IFSP Barretos, 2017, p. 68).

Parte do texto do plano de curso do Ceeteps se assemelham ao do IFSP – Campus Barretos. Indica-se a necessidade de instrumentos contextualizados, que seja feita de modo contínuo e apresenta alguns instrumentos avaliativos sem

ligá-los aos componentes curriculares, deixando a cargo do professor a responsabilidade de escolhê-los e utilizá-los.

Os componentes curriculares de ambos os cursos apresentam carga horária de componentes básicos, aqueles cujo objeto de estudo é genérico, como Ética, ou Marketing, ainda que possam ser aplicados a realização de eventos e componentes específicos, denominados aqui como "técnicos", percentualmente semelhantes, sendo 40% de componentes básicos e 60% de técnicos. O curso do Ceeteps, apresenta em sua justificativa e objetivos um viés para gestão de eventos e apresenta, de certo modo, um enfoque no mercado da cidade de São Paulo com eventos que são mais representativos no setor de negócios e produção cultural.

As maiores diferenças observadas na comparação feita entre os planos de curso estão mais relacionadas à estrutura institucional, já que o Instituto Federal e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza possuem estruturas pedagógicas e administrativas próprias e isto se reflete nas análises.

As diferenças entre as propostas ficam mais evidentes quando se menciona a avaliação por competências, que, de fato, é o pressuposto adotado de maneira explícita pelo Ceeteps. A análise comparativa dos planos do IFSP – Campus Barretos e do Ceeteps, deixa evidente o fato de que a primeira instituição tem a possibilidade de alinhar as necessidades regionais ao plano de curso. Esta regionalidade, no entanto, fica restrita à apresentação do curso em sua justificativa e objetivos, já que os componentes curriculares acabam por não trazer elementos específicos regionais. De qualquer forma, o que aparece como ênfase na proposta do Ceeteps (a educação por competências) pode ser comparada à ênfase que o IFSP – Barretos dá ao arranjo produtivo local enquanto duas dimensões relacionadas à questão da formação e inserção laboral de acordo com o que se entende por demandas do mercado de trabalho.

O Plano de Curso do IFSP – Campus Barretos aponta em suas justificativas que os egressos estarão habilitados após o

final do curso "(...) para atuarem no mercado de eventos e, especialmente, atender às necessidades do mercado local e regional sobre o planejamento, organização e execução de eventos com eficiência e eficácia, além de enfatizar que o egresso está sendo preparado para atender às necessidades da região".

No plano de curso do Ceeteps, os objetivos enfatizam que o técnico "[..] estará apto a elaborar projetos, orientar os serviços e a logística, posicionando o contratante diante de seu público, de novos clientes, de demandas de mercado e das novas necessidades", denotando, assim, a compreensão de um profissional em busca de criação e identificação de novas oportunidades.

Considerações finais

A educação baseada em competências foi proposta no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, como fundamental para suprir as necessidades econômicas da formação de mão de obra. Isso porque os trabalhadores passaram a ter de atender a uma demanda de flexibilização do trabalho, não só em funções operacionais das indústrias, mas também no setor de serviços do novo ciclo de desenvolvimento tecnológico.

A chamada sociedade do conhecimento não diz respeito apenas à difusão digital do conhecimento, mas dá novos sentidos ao que seja "conhecimento", que passa a ser algo necessariamente aplicável e demonstrável enquanto força produtiva. O conhecimento que interessa à formação do trabalhador é aquele que garante o investimento permanente na carreira, no capital humano do qual ele é o primeiro e maior responsável.

A educação passa a cumprir sua função nesse novo sistema que tem dimensões interpretadas a partir de diferentes denominações e categorias de análise como acumulação flexível, capitalismo cognitivo e novo gerencialismo. À medida que a educação fornece conteúdos voltados para a resolução de problemas e enfoca nas trajetórias individuais de busca por

competências e habilidades, adequa-se à lógica do aperfeiçoamento contínuo para os novos processos de trabalho.

A educação por competências em substituição ao conceito de qualificação, em que a formação faz parte de um projeto social mais amplo, foi relegado a segundo plano. Dessa forma, é incentivada a individualização do aprendizado e do preenchimento de habilidades diversas para atender as necessidades estritas dos postos de trabalho e da execução de tarefas. As competências gerais surgem da necessidade de readequação da formação escolar e profissional frente ao gerencialismo que se apresenta como marco tecnológico do neoliberalismo, num cenário que o setor de serviços passou a ganhar um espaço e um tempo considerável na formação e na inserção sociolaboral.

Há, assim, um lugar especial para a escolarização e para a profissionalização enquanto serviços, seja porque se tornam parte dos chamados "serviços educacionais", seja devido à necessidade de formar quadros profissionais que atendam a essas demandas de produção e fruição cultural.

É importante problematizar o sentido e a natureza dos cursos técnicos e tecnológicos considerando sua conformação no contexto das políticas públicas educacionais progressivamente assentadas em competências voltadas para a profissionalização. Nos limites desse estudo, pretendeu-se apresentar e analisar a trajetória da formação profissional técnica e tecnológica, considerando, sobretudo, o eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer como paradigmático da ampliação da área de serviços e bens culturais para o desenvolvimento econômico e preparação de indivíduos para atuar nesse cenário. Mas não apenas isso. Enfatizou-se a importância do acesso à cultura, da valorização e difusão cultural, bem como a profissionalização nessa área como parte dos direitos culturais legitimados pela Constituição de 1988.

O presente estudo buscou contextualizar essa discussão frente aos desafios da formação e atuação profissional a partir dos cursos técnicos e tecnológicos do eixo tecnológico de

Turismo, Hospitalidade e Lazer em duas instituições públicas de educação profissional e tecnológica, o Ceeteps e o IFSP, em São Paulo. Os cursos desse eixo tecnológico têm sido defendidos em função da necessidade de articular o desenvolvimento local sustentável e integrado por meio da área de turismo e lazer como força produtiva geradora de emprego e renda. Com isso, não se está, de forma alguma, postulando uma formação profissional de caráter mais amplo por esse eixo estar relacionado às práticas e aos bens culturais. O que se verificou é que a especificidade desse eixo se encontra integrada e subsumida no âmbito geral das competências gerenciais.

As propostas dos cursos aqui analisados, consideradas suas especificidades, mostram a preocupação de formar gestores que sejam capazes de potencializar a área de turismo, hospitalidade e lazer como importante setor no contexto amplo do consumo de bens culturais, privilegiando-se uma perspectiva produtivista nessa formação.

Mais do que caracterizar esses cursos como tecnicistas, de curta duração e profissionalizantes – já que o aligeiramento, o tecnicismo e o espírito da profissionalização já extrapolaram o que se considerava como específico dos cursos técnicos e tecnológicos – é necessário situar esse tipo de formação no contexto da acumulação flexível abrigada na sociedade neoliberal, no processo de desindustrialização e ampliação da área de serviços, na relação que se tem com a tecnologia e como esses fatores se apresentam nas configurações do mundo do trabalho flexível, informal e precarizado.

Ainda que se considere a importância da profissionalização na área da cultura, é necessário acompanhar os pressupostos norteadores das propostas formativas para que, dentro dos limites possíveis, seja viável a formação e a atuação profissional comprometidas não só com o desenvolvimento local sustentável e integrado, mas, também, no que concerne à cultura no seu potencial transformador e emancipatório.

Notas

1. Professor, Mestre.
2. Professor, Mestre.
3. Professora, Doutora.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor. W. Teoría de la pseudocultura. *In*: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Rio de Janeiro: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. **In**: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos. A. (orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmera de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 3 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 16, de 13 de dezembro de 1984. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 190-191.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 3/2002, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Implementa a Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). Secretaria Especial da Cultura. Potência da indústria cultural impacta positivamente no PIB brasileiro (2016). **Notícias**. Disponível em: https://x.com/CulturaGovBr/status/743096115847909376. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006**. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, 2006.

CAMARA, Rosélis B.; SOUZA, Mayres S.; LIMA, Rozuíla N. Análise sobre a realidade dos egressos do Curso de Turismo da Universidade Federal do Maranhão quanto à inserção no mercado de trabalho. *In*. SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 10:2013: São Paulo, SP. Turismo, Inovação e Criatividade. **Anais**. São Paulo: Aleph, 2013.

CEETEPS. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares** (GFAC). Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

CEETEPS. **Perfil e histórico**. Disponível em: http://www.CEETEPS.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico. Acesso em: 21 nov. 2018.

CEETEPS. **Perfis dos Cursos 2016 - Etec/Fatec**. Disponível em: http://www.CEETEPS.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-

etecs-fatecs/2016/2016-perfil-cursos-CEETEPS-miolo-site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

CEETEPS. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Eventos** (2014). Disponível em: http://www.ceeteps.sp.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

CEETEPS. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo (2013)**. Disponível em: http://www.ceeteps.sp.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

CEETEPS. **Relatório Anual de Atividades Cesu – 2019**. Disponível em: http://www.ceeteps.sp.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-40, jan.-abr. 2012.

DIAS, Douglas A. **Concepções e práticas de formação profissional nos cursos de graduação tecnológica**: um estudo a partir de visitas técnicas realizadas em cursos do eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. 162 páginas. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Profissional, São Paulo, 2019.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A Educação Integrada e a profissionalização no Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2015.

GONÇALVEZ, Heloisa Helena A. B. Q.; FRIQUES, Manoel Silvestre; NUNES, Thais Helena L. Novo nicho de atuação para o engenheiro de produção. **Anais** do CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE) 2013, Rio Grande do Sul.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **História**. Disponível em: http://brt.ifsp.edu.br/portal/historia. Acesso em: 12 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eventos Concomitante/Subsequente** – Campus Barretos. 2014. Disponível em: https://brt.ifsp.edu.br/phocadownload/userupload/202599/PPC_Eventos_Barretos_Versao_Dez_2016.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução nº 859, de 7 de maio de 2013**. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2013.

MACHADO, Lucília R. de S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 15-31, jan./jul., 1998.

MACHADO, Lucília R. de S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, 2010.

MEIRA, Celso Mário; AMORIM, M. L. **Cursos técnicos em turismo no contexto sócio histórico da educação profissional**: concepções e significados. 2016. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/cursos_tecnicos_em_turismo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, Carlos W. A.; COSTA, José A. V.; FIGUEIREDO, Gabriela M.; MORAS, A. R.; CARNEIRO, Ricardo B.; SILVA, Iedo B. (orgs). **Arranjos produtivos locais e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. *In*: BURBULES, Nicholas C.;

TORRES, Carlos A. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77-90.

RASZL, Vinicius M. **Educação e profissionalização por competências**: uma análise a partir de egressos do Curso Técnico em Eventos. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultural global**. Tradução de Ernani Rosa. São Paulo: Artmed Editora, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. *In*: CICLO DE CONFERÊNCIAS PROMOVIDO PELA APEOESP. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. São Paulo: IETS, 2005.

SILVA JUNIOR, João R.; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Sáculo XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios em blanco, Serie indagaciones**, Tandil, Argentina, v. 23, n. 1, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2020.

UNCTAD, 2010. **Relatório de Economia Criativa**. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

Disponível em: https://unctad.org/pt/docs/ditctab20103_pt.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

Eduardo Silveira Netto Nunes

Doutor em História Social (USP), Meste em História (PUC-SP), bacharel em Direito e História, licenciado em História e Pedagogia. Professor pesquisador na Universidade Federal do Acre, atuando nos cursos de História (Bacharelado e Licenciatura), e nos Programa de Mestrado em Educação, e no Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História. É membro do Grupo de Trabalho de História da Infância e Juventude na Associação Nacional de História; da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina; da Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq -UFAC, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), e coordena o Grupo de Pesquisa CNPq PAHFI - APEINI/CFCH/UFAC - Patrimônio Histórico e Cultural entre fronteiras e disputas: América Latina, PanAmazônia, Educação e povos indígenas e não indígenas.