

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA BRASILEÑA DE NIVEL INTERMEDIO EN LA MODALIDAD EaD: LA RED e-TEC BRASIL¹

Brazilian Distance Technical Professional High School Education: Brazil e-Tec network

Clovis N KASSICK² - UNISUL
Ivone MENEGOTTI³ - UNISUL
Araci HACK CATAPAN⁴ - UFSC

RESUMEN

El presente texto tiene por objetivo presentar el estado actual de desarrollo de la educación profesional técnica de nivel medio en Brasil. Para ello, se hace un breve recorrido por la historia educacional en la constitución de la República brasileña, con énfasis en la fecha de 1930, época en que se inicia la revolución industrial en el país, a través del cambio del modelo agrario exportador por el urbano industrial, y sus desdoblamientos en la escolarización de la población y el auge la educación profesional. Los análisis evidencian que las políticas públicas para la educación, definidas en la época por el gobierno brasileño, no eran válidas para cualificar la mano de obra para el proceso industrial emergente, como tampoco llegaban a la población con la suficiente fuerza para que la escolarización sistemática fuese suficiente para la inclusión social vía proceso socio-productivo. Establecida esta premisa, el texto pasa a describir la modalidad de la educación a distancia (EaD) que es incorporada a la educación brasileña como alternativa para la inclusión social. Contextualizados estos dos elementos, el texto describe la investigación nacional desarrollada por un conjunto de aproximadamente cien investigadores, profesores de Universidades Federales e Institutos Federales de Educación Tecnológica de Brasil que, a partir de una metodología de investigación participativa y colectiva, elaboraron, a petición de la SETEC/MEC (Secretaría de la Educación Profesional y Tecnológica/Ministerio de Educación y Cultura), un Currículo de Referencia Nacional para la red e-Tec Brasil. Se parte de la perspectiva del conocimiento relacional y de la pedagogía por competencias como soporte de las Políticas Públicas para la Educación Profesional, con la finalidad de atender a cuestiones de inclusión socio productiva vía cualificación, del hacer técnico profesional y como condición para la democratización de la educación brasileña.

Palabras clave: Educación Profesional – Educación a Distancia – Currículo – Pedagogía de las Competencias

¹ Recibido el 29 de mayo de 2014, aceptado el 17 de diciembre de 2014

² Grados en Pedagogía y en Educación en Técnicas Agrícolas y Master en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina

³ Grado en Pedagogía por la FURB – Universidad Regional de Blumenau y Master en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina

⁴ Doctora en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina

ABSTRACT

This study aims at presenting the current development of professional technical high school education in Brazil. It starts with a brief report on education history as stated in the Brazilian Republic Constitution; with emphasis in 1930 - beginning of the industrial revolution in the country - with the replacement of the exportation agrarian model for the urban-industrial model as well as unfolding in professional education. Analyses evidence that public education policies then established by the Brazilian government did not account for qualified work force for emerging industrial process or education aiming at systematic social inclusion by means of socio-productive processes. On that premise Distance Education (DE) modality is presented as incorporated to Brazilian education as an alternative for social inclusion. Taken those two elements into account within the national context a study was held by a team (around one hundred professors and researchers from federal universities and technological education institutes) developed using collective participative methodology. This was done as a response for SETEC/MEC (Professional Education Secretariat/Ministry of Education and Culture) demand for a National Reference Curriculum for Brazil e-Tec network. It works in the perspective of relational episteme and competence pedagogy as a support to professional public education policies in order to attend to social productive inclusion issues via technical professional qualification practice and to fulfil the requirement for Brazilian education democratization.

Key Words: Professional Education – Distance Education – Curriculum – Competence Pedagogy

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZANDO HISTÓRICAMENTE EL TEMA

Brasil fue colonia del Portugal en el período de 1500 a 1822. Después, Imperio, entre 1822 y 1889, y, finalmente, en esta última fecha, se constituye formalmente como República.

En cuanto a la educación del pueblo, solo recientemente se ha alcanzado la escolarización de la mayoría de la población.

En el período republicano, hasta la primera mitad del siglo XX, las políticas públicas en educación no fueron muy diferentes de los períodos precedentes, todos caracterizados por una escolarización elitista, volcada a una pequeña parte de la población⁵.

Solamente a partir de la década de 1930, con el progresivo cambio del modelo socio productivo, de agrario-exportador al industrial, la escolarización de la población pasa a exigir políticas públicas orientadas a la formación y a la preparación de la mano de obra que el modelo productivo, en proceso de implantación y desarrollo, necesitaba.

⁵ Segundo Ribeiro (1998) el índice de analfabetismo da población brasileña en 1900 era de 85%.

Las décadas siguientes serán responsables de la creación y expansión de un sistema escolar brasileño mínimamente capaz de integrar, vía formación profesional, a una parte de la población en el sistema productivo industrial nacional.

Esta sistematización de la escolarización toma forma por primera vez, como política pública de educación, de manera orgánica y articulada con las diferentes esferas administrativas del país (federal, estatal y municipal), a través de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley 4.024 –, en 1961. En ella queda explicitada, entre otros aspectos, la educación profesional.

Constátese, por lo tanto, que la formulación de las políticas públicas, articulada de forma orgánica para la educación de la población brasileña, es reciente, principalmente, si consideramos que la formulación realizada a través de la LDB⁶ en 1961, no alcanzó a toda la población, a la vista de los índices de analfabetismo que aun perduraban en aquella década⁷. Fueron necesarios otros cincuenta años para que la mayoría de la población brasileña se beneficiara de las políticas públicas, alcanzando el derecho a la educación⁸.

Fue por ese desfase en las políticas públicas para la formación de mano de obra, entre otros argumentos, que la iniciativa privada, representada por los industriales, ya en el inicio de los años 40 pasa a reivindicar para sí la responsabilidad de la preparación de los trabajadores cualificados (con la participación del gobierno federal vía exención fiscal), criando el SENAI – Servido Nacional de Aprendizaje Industrial en 1942 y, en 1946, el SENAC – Servicio Nacional de la Aprendizaje Comercial.

Se verifica, por lo tanto, que una de las alternativas utilizadas para garantizar a la población el derecho a la educación fue a través de la educación profesional⁹. Pero aun así, el problema persistía: ¿cómo llegar a toda la población, formando para un ejercicio profesional más cualificado?

La opción fue la modalidad de educación a distancia (EaD). La elección se debe a la necesidad de interiorización de la escolarización (dadas las características geográficas y continentales de Brasil) y al hecho de que la población a ser

⁶ Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

⁷ Segundo el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística), el índice de analfabetismo de la población brasileña de 15 años o más en la década de 1960, era del 39,7%.

⁸ Los datos del IBGE proporcionados por el Censo Demográfico de 2010 apuntan que el índice de analfabetismo de la población brasileña de 15 años o más era del 9,6%.

⁹ Es oportuno recordar que esa misma “idea” de inclusión social, vía formación para el mercado de trabajo, ya estuvo presente en la historia de Brasil cuando, en 1909, el Presidente Nilo Peçanha (gobernó Brasil de 14/06/1909 a 14/11/1910, completando el mandato de Afonso Pena que falleció en el ejercicio de la Presidencia de la República de la cual éste era vice-presidente), a través del Decreto número 7.566/1909, creó la Enseñanza Profesional Industrial Pública Federal, con la creación de diecinueve escuelas de Aprendices y Artífices, como forma de suplir la carencia de Instituciones para la escolarización de la población y como forma de inclusión de las “clases menos favorecidas” de la sociedad, a través de la formación de mano de obra técnica, posibilitándoles la adquisición de mejores condiciones salariales.

escolarizada se encontrara, en una gran mayoría, en el mercado de trabajo, con restricciones de tiempo para dedicarse a su formación. Esa fue una de las formas encontradas para agregar valor a las políticas de inclusión de la población y, así, mejorar las condiciones individuales de vida y de producción social.

2. LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA EN BRASIL

Desde tiempo antes y también después de la proclamación de la República, los intelectuales brasileños estaban convencidos de que era necesario educar al pueblo, pues, conforme afirma Ghiraldelli (1987, p.17), “la educación era vista como parte de una acción política que integrase a las masas en el proceso social; se hacía necesario educar el hombre para que se convirtiese en un elemento productivo, dentro de una sociedad más dinámica.” Y, continua, “tan pronto se inició el período republicano fue creado el Ministerio de la Instrucción, Correos y Telégrafos, que quedó bajo la responsabilidad de Benjamin Constant.” (op.cit., p.18).

Fue una época que puso en movimiento a la intelectualidad brasileña, anunciándose el deseo de cambiar el modelo de organización social de la producción en los inicios de la revolución industrial brasileña. El sistema industrial es percibido como generador de un mayor desarrollo social debido a la creación de nuevos y más empleos. Recuerda Romanelli (2002, p.59) que esa nueva organización del trabajo desarrollaba relaciones capitalistas, de las cuales nace la necesidad de la lectura y de la escritura como requisito previo a la concurrencia al mercado de trabajo y, en ese aspecto, la autora aboga por la idea de que la proletarización de la sociedad brasileña representa un progreso en comparación con el trabajo en la economía de subsistencia promovida por el modelo agrario exportador.

Ribeiro (1998, p.82) recuerda que “con la sociedad brasileña desarrollándose con el modelo urbano comercial desde la segunda mitad del siglo XIX, el analfabetismo pasa a constituirse en un problema.”, que exigía cambios drásticos que llevasen a una solución. Las salidas encontradas fueron campañas que anunciaban la escuela primaria como necesidad. Los políticos difundían esas campañas, defendiendo también la formación patriótica y la enseñanza cívica. Los cambios no fueron drásticos; los resultados no fueron suficientes. “El aumento de analfabetos en números absolutos y el mantenimiento porcentual indican insuficiencia de acciones y/o insuficiencia teórica en el tratamiento del problema” (op.cit., p.83).

Patto (1996, p. 23) recuerda que “la industrialización se benefició de ese contingente de campesinos desarraigados que se amontonaban en los centros industriales”, los cuales, debido a la cantidad de mano de obra que formaban, se sometían a bajos salarios, a pésimas condiciones de higiene y a trabajos en condiciones inhumanas. Romanelli (2002, p.70) corrobora esta idea y alega que

“la industrialización y el deterioro de las relaciones de producción en el sector agrícola, tuvieron como consecuencia la aceleración del proceso de urbanización, constituyen un factor que puede ser computado como determinante de una necesidad efectiva de más educación”.

Patto (1996, p. 23) continua su argumentación afirmando que “La cuestión de la adecuación de esa nueva clase de trabajadores a las nuevas condiciones de trabajo era decidida a través de otros medios que no el de la escolarización. En la medida en que las máquinas, aunque no era el principal instrumento de producción, eran de funcionamiento simple y gran parte de la producción textil se daba a través del trabajo manual o en telares rudimentarios que funcionaban en las casas o en pequeñas oficinas, el gran problema de cualificación de la mano de obra no era la adquisición de habilidades específicas, sino sobre todo de actitudes compatibles con la nueva manera de producir”.

Es con Getulio Vargas, en 1955, que la educación pasa a recibir presupuestos superiores a los de la salud, agricultura, justicia y negocios internos, relaciones exteriores y trabajo, industria y comercio.

Romanelli (2002, p.70), al interpretar ese direccionamiento de la política pública, explica que la visión de la educación como un factor de cambio y desarrollo social “es capaz de crear una demanda. Lo que no significa que ella sea capaz de transformar la demanda potencial en demanda efectiva de educación, sea por la elasticidad de la oferta que ella proporciona, sea por la real integración del sistema educativo”. Así, la escuela ofrece una “motivación concreta de la población para la necesidad de educación escolarizada, lo que también concurre para que el sistema de educación, creando la necesidad efectiva, acabe por crearla y orientarla hacia la dirección que exige su desarrollo global”. La autora recuerda, que la escuela no llegaba al nivel del desarrollo industrial que estaba aconteciendo, ello generó una necesidad de ampliación de las escuelas, por ampliación de la demanda. Patto (1996, p. 28-29) afirma que, si inicialmente a escuela fue impuesta como instrumento de unificación nacional, en poco tiempo pasó “a ser deseada por las clases trabajadoras cuando, de alguna forma, perciben la desigualdad contenida en la nueva orden e intentan escapar, por los caminos socialmente aceptados, de la miseria de su condición”. La autora (op.cit., p.29) , afirma incluso que “la expansión del funcionalismo público y privado hace que los descendientes de campesinos en los centros urbanos aspiren a la ascensión social a través de la integración de sus cuadros”.

Romanelli (2002) recuerda que fue el crecimiento demográfico asociado a la urbanización lo que provocó el aumento de la procura por la educación escolar, y “esa necesidad abarcó tanto la población en la edad para la escolarización, como la población que, fuera de la franja de edad, se encontraba marginada del sistema educativo, sin haber recibido, a su debido tiempo, la educación sistemática mínima”.

Específicamente en relación a la enseñanza media, no hay posibilidad de realizar una lectura clara de lo que ocurrió. Se produjo la extinción de algunos cursos, la creación de otros, lo que imposibilita la comparación y el análisis. Pero, de forma general, sí hay un aumento de matrículas. Romanelli (2002, p. 72) recuerda el hecho de que, a partir de los años 1950, hubiese un gran aumento de población. “El ritmo de crecimiento de la población urbana fue mucho más intenso que el ritmo de crecimiento de la población rural y más aún que el de la población global”, lo que intensificó el crecimiento demográfico y el proceso de urbanización, trayendo como consecuencia la demanda de escolarización. De acuerdo con Ribeiro (1998), en consonancia con la gran necesidad de la educación escolarizada, fueran creadas más de diez instituciones de ámbito nacional entre ellas INEP¹⁰, SENAI, SENAC, CNPq¹¹, SBPC¹², CAPES¹³, – que tenían como objetivo tanto reglamentar la enseñanza como proveerla de medios.

Solo en el año de 1961, con la publicación de la nueva ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 4.024, ocurre “por primera vez la articulación completa entre los tramos secundario de 2º ciclo y profesional, con el objetivo final de acceso a la enseñanza superior” (Kunzer, 2000, p.15).

En 1971, con la promulgación de las nuevas Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 5.692, el gobierno federal expandió la enseñanza profesional. La enseñanza media (designada de segundo grado) pasó, a juicio de Frigotto y Ciavatta (2006, p.292), a “proporcionar al educando la formación necesaria para la cualificación laboral”. Sin embargo, esa perspectiva, dada su obligatoriedad, hizo que las escuelas que tradicionalmente ofrecían enseñanza media propedéutica modificasen su currículo, transformando la enseñanza profesional técnica en auxiliar de “cualquier” profesión. Muchos de los cursos propuestos fueran los de “auxiliares”, o de “papel”, para que la institución ofertante no tuviese que invertir en infraestructura física, material, humana y pedagógica, requisitos necesarios para una enseñanza teórico-práctica enfocada a la formación profesional efectiva.

Por lo tanto, lo que se constata es que las escuelas públicas, teniendo en cuenta sus precarias condiciones de infraestructura, no estaban preparadas para la implantación de la Ley nº 5.692, y las escuelas particulares y/o privadas no tenían intereses en esa formación profesional, pues su filón educacional venía de la enseñanza propedéutica. Además, las instituciones formadoras de profesores no estaban preparadas y, por otra parte, tanto numérica como cualitativamente, carecían de los recursos humanos para actuar según lo previsto en la legislación.

Así, el planteamiento de las políticas públicas de “cualificar” a la población con cursos técnicos con el fin de desarrollar tecnológicamente al país y llegar al tan soñado “bloqueo del primer mundo”, parecía antes de nacer.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudios e Investigación Nacional

¹¹ Consejo Nacional de Investigación

¹² Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia

¹³ Coordinación del Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior

Sin embargo, en la estela de esa idea – el desarrollo industrial del país y la formación de especialistas y técnicos de diversos niveles para atender a las demandas – se impulsó una nueva perspectiva para la educación profesional. Como consecuencia, en 1978, el gobierno inició la política de transformar algunas Escuelas Técnicas Federales en Centros Federales de Educación Tecnológica – CEFETs.

Esas escuelas tenían por objetivo inicial, preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo y, posteriormente, para los estudios de nivel superior. Si, por el hecho de permitir el ingreso a la universidad a este contingente de estudiantes se alcanza la cualidad de esa escuela, los empresarios y políticos se desviaban del objetivo principal, el de formar técnicos de nivel medio para actuar en los sectores productivos (Beloni; Pereira; Wonsik, 2009, p.4).

Una década después de la promulgación de la LDB, los legisladores se dieron cuenta de que había una “distorsión” en los términos de la Ley 5692/71, una vez que los técnicos y auxiliares que se formaban, no poseían la cualificación que el mercado de trabajo exigía. Fue entonces cuando la Ley 7.046, de 1982, “sustituyó el objetivo de cualificar para el trabajo por la preparación para el trabajo” (Ciavatta; Frigotto, 2006. p.292). El cambio en la legislación ocasionó una alteración en la enseñanza media.

La Ley 7.046/1982 restableció la modalidad de la educación general por varios motivos, entre los que están las dificultades de implementar el modelo anterior y la no concretización del “milagro económico” en los niveles esperados. Según Kuenzer (2007), se retorna el antiguo modelo que antecede a la Ley de 1971, con escuelas propedéuticas para las élites y profesionales para los trabajadores. Es positivo que se mantenga la equivalencia, pues “esa legislación apenas normalizó un nuevo arreglo conservador, que ya venía ocurriendo en la práctica de las escuelas, reafirmando la organicidad de la Enseñanza Media con el proyecto de los ya incluidos en los beneficios de la producción y del consumo de bienes materiales y culturales: entrar en la Universidad” (Kunzaer, 2007, p. 30).

Al final de los años 1980 y en la primera mitad de los años 1990, después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, entra en vigor la nueva LDB, Ley nº 9.394/1996, a partir de la cual la enseñanza profesional en Brasil pasa a impartirse casi exclusivamente en las Escuelas Técnicas Federales – ETF, Escuelas Agro técnicas Federales – EAF y en pocos sistemas de enseñanza de los Estados (Brasil/MEC, 2007).

En 1997, el Decreto nº 2.208, ordena en el párrafo § 2º y 4º del art. 36 y los artículos 39¹⁴ y 42 de la Ley nº 9.394/96. El art. 36 determina que “La ense-

¹⁴ Art. 39: La educación profesional, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología, conduce al permanente desarrollo de capacidades para la vida productiva. Art. 40: “La educación profesional será desarrollada en articulación con la enseñanza regular o mediante diferentes estrategias de educación continuada, en instituciones especializadas o en el propio lugar de trabajo”. Art. 41: El conocimiento adquirido en la educación profesional,

ñanza media, atendida la formación general del educando, podrá prepararlo para el ejercicio de las profesiones técnicas”. El art. 39 de la LDB, reglamenta específicamente, la educación profesional, desvinculando, en cierta forma, la enseñanza técnica de la enseñanza media, estableciendo el nivel básico, el técnico y el de tecnólogo para la educación profesional.

Es importante observar que la LDB faculta a los estudiantes que pasen por las Escuelas Técnicas no solo para cursar el módulo profesional, sino también para obtener la formación articulada integrada¹⁵, concomitante¹⁶ y subsecuente¹⁷ a la enseñanza media regular.

En Brasil, las reformulaciones teóricas y prácticas inciden más intensamente en la política de la educación profesional a partir de los años 1990. Esas políticas del MEC persiguen “[...] promover la transición entre la escuela y el mundo del trabajo, capacitando a jóvenes y adultos con conocimientos y habilidades generales y específicas para el ejercicio de actividades productivas” (Brasil 1997, p. 34).

Deluiz (2001, p. 22), aun entendiendo “la educación profesional integrada en las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y la tecnología, con su objetivo de garantizar al ciudadano el derecho al permanente desarrollo de aptitudes para la vida productiva y social”, afirma que su foco son las nuevas exigencias del mundo del trabajo, explicitadas de acuerdo con las áreas profesionales y los perfiles de competencias establecidos en las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.

En ese sentido, la educación profesional constituye la forma de habilitación para el ejercicio de profesiones tanto de nivel medio, como de nivel superior, actualizando y profundizando los conocimientos en el área de las tecnologías orientadas al mundo del trabajo.

Así, si en principio la formación profesional en Brasil tenía un carácter asistencialista, hoy se reconoce la buena formación profesional como una de las

inclusive en el trabajo, podrá ser objeto de evaluación, reconocimiento y certificación para proseguir o concluir estudios. Art. 42: “Las escuelas técnicas y profesionales, más allá de los cursos regulares, ofrecerán cursos especiales, abiertos a la comunidad, condicionada la matrícula a la capacidad de aprovechamiento y no necesariamente al nivel de escolaridad” (LDB Ley 9394/96).

¹⁵ Integrada: “ofrecida solamente al que ya haya concluido la Enseñanza Fundamental, siendo el curso planificado de modo que conduzca al alumno a la habilitación profesional técnica de nivel medio, en la misma institución de enseñanza, contando con matrícula única para cada alumno”.

¹⁶ Concomitante: “ofrecida solamente al que ya haya concluido la Enseñanza Fundamental o que esté cursando la Enseñanza Media” y con “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma podrá ocurrir en tres situaciones distintas: 1ª. En la misma institución de enseñanza; 2ª en instituciones de enseñanza distintas, donde el alumno que hace complementariedad entre la Enseñanza Media y la Educación Profesional de nivel medio; 3ª en instituciones de enseñanza distintas, sin embargo, con convenio de inter-complementariedad.

¹⁷ Subsecuente: “ofrecida solamente al que ya haya concluido la Enseñanza Media”.

condiciones para el acceso al mercado de trabajo. Y, en esta perspectiva, se entiende “formación” como una estrategia para que los ciudadanos tengan un efectivo acceso a las conquistas científicas y tecnológicas de la sociedad. Ello requiere, más allá del dominio operacional de un determinado hacer, la comprensión global del proceso productivo con la aprehensión del saber tecnológico, la valorización de la cultura y del trabajo y la movilización de los valores necesarios para la convivencia deseable y la toma de decisiones, más allá de la aprehensión cognitiva que los diferentes “haceres” entrañan.

Ante lo expuesto, coincidimos con Beloni & Pereira & Wonsik (2009), que la educación profesional, en el contexto actual, exige una formación general sólida, que proporcione una sólida base para la vida en plenitud, a la que se suma la cualificación especial en estrecha y rigurosa cooperación con las exigencias del mundo del trabajo.

3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: OPCIÓN METODOLÓGICA PARA LA INSERCIÓN DE LA POBLACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La Educación a Distancia (EaD), modalidad de educación efectiva a través del intenso uso de tecnologías de la información y la comunicación, donde profesores y alumnos están separados físicamente en el espacio y/o en el tiempo, está siendo cada vez más utilizada en la educación básica y, en especial, en la educación técnica/profesional, educación superior y cursos abiertos, entre otros.

Para superar la distancia física, la EaD usa medios de comunicación para hacer viable el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante tener presente que esa modalidad de enseñanza se distingue de la modalidad presencial no por los elementos que la constituyen, sino fundamentalmente, por el modo cómo se organiza para posibilitar la educación.

Según Nunes (1994), la Educación a Distancia constituye un recurso de incalculable importancia para atender a grandes contingentes de alumnos de forma más efectiva que otras modalidades y sin el riesgo de reducir la calidad de los servicios ofrecidos con la posibilidad de ampliar la clientela atendida. Eso es posible por las nuevas tecnologías en las áreas de información y comunicación, que están abriendo nuevas posibilidades para los procesos de enseñanza aprendizaje a distancia.

Nuevos métodos pedagógicos han surgido en torno a la utilización creciente de sistemas multimedia y herramientas de interacción a distancia en el desarrollo de cursos. Con el avance de los medios digitales y la expansión de internet, se hace posible el acceso a un gran número de informaciones, permitiendo la interacción y la colaboración entre personas distantes geográficamente o insertas en contextos diferenciados.

Sumándose a eso, la metodología de la Educación a Distancia posee una gran relevancia social, pues permite el acceso al sistema a aquellos que están siendo o serán excluidos del proceso educacional público por vivir lejos de las escuelas/institutos/universidades o por no estar disponibles en los horarios tradicionales de aula. La modalidad de Educación a Distancia contribuye a la formación de profesionales sin alejarlos de sus municipios, como sostiene Preti (Apud Alves, 2011, p. 03).

La creciente demanda de educación, debido no solo a la expansión de la población, sino, sobre todo a la lucha de las clases trabajadoras por acceder a la educación, al saber socialmente producido, concomitantemente con la evolución de los conocimientos científicos y tecnológicos, está exigiendo cambios en la función y la estructura de la escuela y de la universidad.

En ese contexto, la Educación a Distancia se convierte en un instrumento fundamental de promoción de oportunidades. Está comprobado que muchas personas accediendo a este tipo de enseñanza, pueden concluir un curso de nivel básico/técnico u superior y optar por nuevas oportunidades profesionales. Así, el desarrollo de esta modalidad de enseñanza tiene sentido para implementar los proyectos educativos más diversos y para las más complejas situaciones, tales como cursos profesionales, capacitación para el trabajo o divulgación científica, campañas de alfabetización y también estudios formales en todos los niveles y campos del sistema educativo.

Según Alves (2011), la Educación a Distancia actualmente es utilizada en los más variados sectores. Se usa en la educación básica, en la educación técnico/profesional, en la educación superior, en universidades abiertas, universidades virtuales, cursos del gobierno, cursos abiertos, libres y otros. El recorrido de la Educación a Distancia en Brasil, para este autor, se inicia en 1904, lo que puede ser constatado en el *Jornal do Brasil* que registra, en la primera edición de la sección de clasificados, un anuncio que ofrece profesionalización por correspondencia para dactilógrafos. Diecinueve años más tarde, en 1923, un grupo liderado por Henrique Morize y Edgard Roquette-Pinto crea la Radio Sociedad de Rio de Janeiro que pasa a ofrecer cursos de portugués, francés, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafía y Telefonía. Se iniciaba, así, la Educación la Distancia por la radio en Brasil.

En 1939, surge en São Paulo, el Instituto Monitor. Es el primer instituto brasileño en ofrecer cursos de formación profesional a distancia por correspondencia, aunque con el nombre Instituto Radio Técnico Monitor. Dos años más tarde, inicia sus actividades el Instituto Universal Brasileiro (1941), el segundo en ofrecer cursos de formación profesional. Fundado por un ex socio del Instituto Monitor, formó a más de cuatro millones de personas y hoy posee cerca de 200 mil alumnos. Se unen a éstas otras organizaciones similares, que se han responsabilizado de la atención educativa de millones de alumnos en cursos

abiertos de iniciación profesional a distancia. Algunas de esas instituciones actúan hasta hoy.

En 1947, es creada la Universidad del Aire, patrocinada por el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), servicio Social del Comercio (SESC) y emisoras asociadas. Su objetivo era ofrecer cursos comerciales radiofónicos. Los alumnos comentaban textos y corregían ejercicios con la ayuda de los monitores. La experiencia duró hasta 1961. Sin embargo, la experiencia del SENAC con la Educación a Distancia continúa hasta hoy. A comienzos de 1967, el Instituto Brasileño de Administración Municipal inicia sus actividades en el área de educación pública, utilizando la metodología de enseñanza por correspondencia. En el mismo año, la Fundación Padre Landell de Moura creó su núcleo de Educación a Distancia, con metodología de enseñanza por correspondencia y vía radiofónica. En 1970 se crea el Proyecto Minerva, un convenio entre el Ministerio de la Educación, la Fundación Padre Landell de Moura y la Fundación Padre Anchieta, cuya meta era la utilización de la radio para la educación y la inclusión social de adultos. El proyecto se mantuvo hasta el inicio de la década de 1980.

En el año 1974, se inaugura el Instituto Padre Réus y, en la TV Ceará, comienzan los cursos de la antigua 5ª y la 8ª serie (actuales 6º al 9º curso de Enseñanza Fundamental), con material televisivo, impreso y monitores. En 1976 se crea el Sistema Nacional de Teleeducación. En 1979, la Universidad de Brasilia, pionera en el uso de la Educación a Distancia en la enseñanza superior en Brasil, crea cursos vehiculados por periódicos y revistas, que en 1989 son transformados en el Centro de Educación Abierta, Continuada, a Distancia (CEAD).

En 1981 es fundado el Centro Internacional de Estudios Regulares (CIER) del Colegio Anglo Americano, que ofrece enseñanza fundamental y media a distancia. El objetivo del CIER es permitir que niños y niñas, cuyas familias se trasladan temporalmente al extranjero, continúen sus estudios por el sistema educativo brasileño.

El SENAC desarrolló una serie de programas radiofónicos sobre orientación profesional en el área de comercio y servicios, denominada “Abriendo Caminos” (1983). En 1992 se crea la Universidad Abierta de Brasilia. El programa “Periódico de la Educación – Edición del Profesor”, concebido y producido por la Fundación Roquete-Pinto se inicia en 1995 con el nombre “Un Salto para el Futuro” y fue, posteriormente, incorporado a la TV Escuela (canal educativo de la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de la Educación), transformándose en un marco para la Educación a Distancia nacional. Un Salto para el Futuro es un programa para la formación continuada y el perfeccionamiento de profesores, principalmente de la Enseñanza Fundamental, y de alumnos de los cursos de Magisterio. Este programa atiende anualmente a más de 250 mil docentes en todo el país. En 1995 se crea el Centro Nacional de Educación a Distancia, y la Secretaría Municipal de Educación crea la MultiRio (RJ) que imparte cursos del 6º al 9º

curso, a través de programas televisivos y material impreso. En 1995, se crea el Programa TV Escuela y un año después en, 1996, se crea la Secretaria de Educación a Distancia (SEED) por el Ministerio de Educación, dentro de una política que privilegia la democratización y la calidad de la educación brasileña. Es en ese año cuando la Educación a Distancia surge oficialmente en Brasil. Sus bases legales fueron establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, pero se reglamentó casi diez años después, en 20 de diciembre de 2005, a través del Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005) que revocó los Decretos n° 2.494 de 10/02/98 y n° 2.561 de 27/04/98 (*Portal Ministério da Educação, 2010*).

A comienzos del año 2004, varios programas para la formación inicial y continuada de profesores de la red pública, por medio de la EaD, fueron implantados por el MEC. Entre ellos el “*Pro letramento*” y el “*Mis días en la Educación*”. En 2005 se crea la Universidad Abierta de Brasil, un acuerdo entre el MEC, estados y municipios, integrando cursos, investigaciones y programas de educación superior a distancia. El 9 de mayo de 2006 entra en vigor el Decreto n° 5.773, que dispone sobre el ejercicio de las funciones de regulación, supervisión y evaluación de instituciones de educación superior y cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal de enseñanza, incluidos los de la modalidad a distancia (Brasil, 2006). Entre los objetivos del sistema están: la ampliación del acceso a la educación pública superior; la reducción de las desigualdades de oferta de cursos superiores por las diferentes regiones del país y el desarrollo institucional de la modalidad de educación a distancia.

Con el balance positivo de la expansión, principalmente en el interior del país, de los cursos de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), resultado de la adhesión de los ayuntamientos e instituciones de Enseñanza Superior (IES), fue creado en 2007 el sistema Escuela Técnica Abierta de Brasil (e-Tec Brasil), con objetivos semejantes a la UAB, sin embargo dirigido a otro público. Si la UAB tiene como objetivo la formación superior, el e-Tec Brasil está enfocado a la educación profesional técnica (Brasil, 2007).

Basado en la UAB, el sistema e-Tec Brasil determina que para alcanzar los objetivos contará con la colaboración de la Unión, los Estados y los Municipios. En octubre de 2011 fue instituida, a través del Decreto n° 7589 de octubre de 2011, la Red e-Tec Brasil: “[...] con la finalidad de desarrollar la educación profesional y tecnológica en la modalidad de educación a distancia, ampliando y democratizando la oferta y el acceso a la educación profesional pública y gratuita en el País” (Brasil, 2011). En 2011, la Secretaria de Educación a Distancia se extingue. Segundo Alves (2011, p. 90), el “MEC, por medio de la Secretaria de Educación a Distancia (SEED), actúa como un agente de innovación tecnológica, fomentando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y de las técnicas de Educación a Distancia a los métodos didácti-

co-pedagógicos”. Por otra parte, promovía también la investigación y el desarrollo orientados a la introducción de nuevos conceptos y prácticas en EaD en las escuelas públicas brasileñas (Portal Ministério da Educação, 2010). Debido a la extinción reciente de esa Secretaria, sus programas y acciones, en lo que respetan a la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, pasaron a vincularse a la SETEC.

Es igualmente importante citar que entre las décadas de 1970 y 1980, fundaciones privadas y organizaciones no gubernamentales iniciaron la oferta de cursos suplementarios a distancia en el modelo de teleeducación, con aulas vía satélite, complementadas por kits de materiales impresos, preparando la llegada de la segunda generación de la Educación a Distancia en el país.

Con este breve panorama histórico de la Educación a Distancia en Brasil, podemos percibir que esta modalidad de enseñanza gana fuerza con el apoyo de las nuevas tecnologías. Como vimos, es solamente en la década de 1990 cuando la mayor parte de las instituciones de educación brasileñas se movilizan hacia la Educación a Distancia con el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

4. LA RED e-TEC BRASIL

La Red e-Tec Brasil, como ya dijimos, fue creada a semejanza de la UAB, para promover la expansión hacia el interior del país de la educación profesional técnica de nivel medio, ampliando las oportunidades de cualificación y formación profesional de un significativo contingente de la población hasta entonces alejada de la escolarización.

Considerando las características de la modalidad de educación a distancia y las necesidades de formación de calidad del profesional como elemento de cualificación del trabajador, las matrices curriculares del Currículo de Referencia, tiene como presupuesto teórico-metodológico el conocimiento relacional expresado por la llamada pedagogía de las competencias o, como algunos autores la prefieren designar, “enseñanza por competencias”.

A pesar de las críticas y sus críticos, la pedagogía de las competencias, como las demás pedagogías antecesoras, se plantea como elemento teórico práctico para constituir aquello que Kassick (2009) designa como “arquitectura organizacional” de la escuela.

Entre tantos autores que la critican, otros tantos buscan articularla en las diferentes realidades escolares brasileñas como instrumento de realización de la tan deseada y divulgada educación de calidad. Ese esfuerzo en el campo de la educación profesional se plasma formal y legalmente en la redacción de los Referenciales Curriculares Nacionales (2001) y se consustancia en los docu-

mentos directores de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio integrada en la Enseñanza Media (2007).

En esa perspectiva, Kassick, Catapan & Iriondo (2010), juntamente con un expresivo grupo de investigadores, todos ellos profesores de Institutos Federales de Educación Tecnológica de diversos puntos del país, atendiendo a una solicitud de la Coordinación Nacional del Sistema e-Tec, organizaron y desarrollaron una metodología para la elaboración de un Currículo de Referencia para el Sistema e-Tec Brasil. Esa metodología está basada en los principios de la investigación-acción y centrada en los principios de la construcción colectiva. El resultado de ese trabajo se encuentra en el “Currículo de Referencia: una construcción colectiva”. Se compone de una presentación general de los aspectos teórico-metodológicos y de 53 matrices curriculares, abarcando diez ejes tecnológicos y 47 cursos técnicos profesionales de nivel medio, y seis cursos del PROEJA, todos enumerados en el Catálogo Nacional de Cursos Profesionales de la SETEC-MEC¹⁸. Ese informe ejecutivo de la investigación fue publicado y distribuido en agosto de 2011 a todas las instituciones que ofrecen enseñanza técnico profesional, como un instrumento de referencia.

Las Matrices Curriculares de Referencia se estructuran en concepciones de educación crítica e innovadora e invierten el orden tradicional de definir el currículo, pues parten de la construcción del perfil profesional y no de un catálogo resumen, como se hace habitualmente. Las matrices curriculares parten de la definición del perfil profesional, y se desarrollan con indicación de las competencias necesarias para su formación. El perfil profesional dibujado para los cursos en ese ámbito, más allá de atender a los indicativos iniciales del Catálogo Nacional, fortalecen los principios de autonomía, de cooperación, del emprendimiento y la sostenibilidad. Las competencias son elaboradas en el ámbito del entendimiento del significado del saber ser y del saber convivir; del saber conocer y del saber hacer, alimentándose de bases tecnológicas en las tres áreas, capaces de ser operativas, en principio, en una lista organizada para preservar el sentido del desarrollo integrado vertical y horizontalmente y, sobre todo, interdisciplinar.

Siguiendo la metodología de la construcción colectiva, se organizó no solo un proceso de investigación, sino un intenso proceso de formación pedagógica orientado a los profesores investigadores. La mayoría de los profesores implicados como investigadores son egresados de cursos de grado y/o posgrado, cuyo objetivo es la formación de profesionales técnicos y no, necesariamente, de profe-

¹⁸ En la época en que la investigación fue desarrollada, de enero a diciembre de 2010, de los 54 cursos que constaban en el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, siete de ellos aún no habían sido implantados en ningún Instituto de Educación Técnica y Tecnológica, Federal o Estadual. Como el objetivo de la investigación estaba enfocado a los cursos en proceso de implantación, esos siete cursos no fueron objeto de estudio para la elaboración del Currículo de Referencia.

sionales profesores. Por ello, en la mayoría de los casos, ellos desconocen las discusiones pedagógicas inherentes a la constitución del profesional profesor.

En los encuentros realizados con los investigadores para que se apropiasen de las concepciones pedagógicas subyacentes a la Pedagogía de las Competencias – necesaria para la construcción del Currículo de Referencia y adherido a los Referenciales Curriculares Nacionales – se partió de una serie de cuestionamientos, una vez que hubo que pensar un currículo para cursos técnico profesionales que serían ofertados y desarrollados en todo Brasil y aun así la modalidad a distancia, es por sí sola, un gran desafío. Es decir, pensar un currículo para cada uno de los 54 cursos técnicos de los once ejes tecnológicos establecidos en el Catálogo Nacional del Ministerio de Educación es una tarea cuasi imposible para un grupo de investigadores que no tenga una visión de todo este universo epistémico, teniendo en cuenta la diversidad profesional y la amplitud nacional. Por esta razón, la construcción del Currículo de Referencia se valió de la metodología participativa de construcción colectiva. Por otra parte, era necesario tomar en consideración las implicaciones de un currículo de carácter nacional y, en este sentido, todas las dificultades de contemplar especificidades puntuales y regionales, sin perder su característica básica de unidad formativa nacional.

Esta fue la dimensión del problema enfrentado por los coordinadores del grupo de investigación, responsables de articular y organizar la elaboración del Currículo de Referencia para cada uno de los cursos técnico-profesionales del Sistema e-Tec Brasil.

La construcción colectiva de matrices curriculares de referencia se hizo no por técnicos especialistas en currículo, o académicos distanciados del mundo real de la formación profesional, sino por profesionales – coordinadores, profesores, investigadores – implicados en la organización e implementación directa de los cursos, o involucrados en la formación de esos profesionales. Se unieron entonces investigadores de universidades implicados en la formación de profesores y profesores coordinadores de cada uno de los cursos técnico-profesionales. El objeto de investigación fueron los proyectos pedagógicos de los cursos en desarrollo, y su objetivo era elaborar una matriz curricular de referencia para los cursos del sistema e-Tec Brasil a partir del análisis de los currículos de los cursos existentes en pro de una sistematización actualizada en la organización de las matrices curriculares, validando integrar el específico de cada curso, en el común entre los cursos y entre los ejes tecnológicos. (Kassick, Catapan & Iriondo. 2010. P.7).

La estrategia adoptada para salvar la dificultad con la que tropezaban los investigadores en esa construcción colectiva fue la elección/indicación de un profesor coordinador de curso por sus pares. Esa dificultad aconteció en un seminario realizado en Fortaleza en el mes de abril de 2009. En ese momento el proyecto ya había sido aprobado por la Comisión Nacional del e-Tec y se había

constituido un grupo piloto para la organización y sistematización de la propuesta. En esa ocasión fueron elegidos 87 investigadores representantes de todos los cursos y ejes implicados en el sistema e-Tec Brasil. Además de estos profesionales, participaron en la investigación profesores universitarios y consultores *ad hoc* invitados para validar el proceso. El sistema adoptado fue la discusión entre los coordinadores de los diversos cursos sobre la estructura pedagógica de los cursos, teniendo como referencia básica el Proyecto Político Pedagógico de cada uno de ellos; las Directrices Curriculares Nacionales; el Catálogo Nacional de Cursos del MEC y el Informe Ejecutivo que el grupo de investigación de la UFSC presentó al MEC, en diciembre de 2009, sobre el análisis de los resúmenes de las disciplinas de los cursos, que ya habían sido aprobados por el Sistema e-Tec, presentaron en sus Proyectos Pedagógicos¹⁹.

Para la operatividad de las discusiones se utilizó una plantilla denominada Matriz Curricular (ver TABLA 1) como el instrumento de recogida y registro de los elementos del perfil profesional, competencia actitudinal (saber ser y convivir); competencia cognitiva (saber conocer); habilidades (saber hacer); bases tecnológicas y resúmenes de las disciplinas deseables para cada curso²⁰. Este modelo de matriz curricular emergió de una propuesta desarrollada como monografía del curso de posgrado en el área de Currículo en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais por Catapan (1999). El formato de esta matriz tiene como principio la posibilidad de realizar una lectura horizontal, vertical y transversal de todos sus elementos, verificando de modo seguro la coherencia interna de la organización curricular y la pertinencia de integración entre sus elementos constitutivos.

La construcción colectiva de la Matriz Curricular ocurrió en encuentros presenciales entre los equipos de investigación y un intenso proceso de elaboración en el medio virtual. A medida que la plantilla iba siendo elaborada, era publicada en un entorno virtual diseñado específicamente para ese fin y de acceso a todos los investigadores integrantes del grupo para conocimiento, sugerencias y críticas de todos los implicados.

Este ejercicio de construcción colectiva solo fue posible, con ese elevado número de participantes, por la utilización de un entorno virtual desarrollado específicamente para este trabajo, como también por la dedicación y el esfuerzo

¹⁹ Esa investigación fue desarrollada durante el período de 2008-2009 por un grupo de investigadores de la UFSC, coordinado por la Profesora Doctora Araci Hack Catapan, y tenía por objetivo principal “analizar la convergencia de los resúmenes de las disciplinas de todos los cursos ofrecidas por el Sistema e-Tec Brasil”.

²⁰ Esas categorías fueron elegidas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación para determinar quién es el profesional que se formará en cada uno de los cursos, las competencias (actitudinales, cognitivas y operacionales) necesarias para la construcción de ese profesional y, consecuentemente, los instrumentos (bases tecnológicas y disciplinas) capaces de garantizar esta formación.

del equipo de coordinación del proyecto en mantener las necesarias condiciones disponibles y actualizadas para todo el grupo.²¹

En este proceso, la matriz era analizada por el equipo central de investigadores y puesta a disposición en el entorno con las sugerencias y proposiciones, constituyendo, así, un flujo continuo y dialógico entre los investigadores y coordinadores del proyecto, extendiendo el acceso a todo el cuerpo social actuante en el sistema. Participaron como colaboradores más de trecientos coordinadores y profesores del sistema.

Ese constante diálogo y la intensa socialización de la información establecerán de facto la construcción conjunta de los elementos de las matrices curriculares, de tal forma que el proceso colectivo de construcción del conocimiento se constituyó al mismo tiempo en proceso de formación pedagógica de los profesores investigadores, no solo por la aplicación de los instrumentos de investigación, sino también por la apropiación de las concepciones necesarias para la construcción del currículo y, simultáneamente, para la configuración del profesional profesor.

Este sistema de trabajo estuvo marcado por diferentes estrategias desarrolladas a través de encuentros presenciales nacionales, encuentros presenciales por eje tecnológico y, sobre todo, a través de mucho trabajo on-line. Todas las producciones fueron publicadas en el entorno virtual a medida que iban siendo elaboradas, de tal forma que todos los trabajos, de cada uno de los grupos, estaba a disposición de todos los investigadores, sirviendo, así, simultáneamente, como referencia teórico-metodológica para todos los demás. Concluida la elaboración de las matrices, éstas fueron puestas a disposición de la comunidad nacional para sugerencias, críticas y opiniones. Después de ese período, fue publicada una versión preliminar del informe, que se expuso durante treinta días al público para una nueva recogida de contribuciones. En esa fase el equipo de coordinación recibió 143 contribuciones, que fueron analizadas e incorporadas a la versión final.

Como se puede constatar, el proceso consistió en varias oportunidades de participación en encuentros presenciales con el grupo de coordinación para aclaraciones y discusión sobre las concepciones y principios incluidos en las categorías utilizadas en la plantilla de la matriz curricular. Se tenía en cuenta la búsqueda de una unidad interpretativa de esos principios y de la unidad en el lenguaje y su formulación entre los cursos que tenían el mismo eje profesional, como estrategia para asegurar cierta integración en el sistema, entre los ejes y entre los cursos de un mismo eje. Un esfuerzo de facto en la construcción de la integración y de la identidad de la formación profesional técnica de nivel medio en la modalidad a distancia.

²¹ Este proyecto tuvo financiación del FNDE – Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.

A medida que los trabajos avanzaban y se volvían más complejos, los profesores investigadores podían solicitar la participación de nuevos profesores de áreas específicas y, siempre que lo juzgaban necesario, consultaban con sus pares, recogiendo sus posiciones e impresiones como forma de promover la interacción, la participación y la integración del proceso de elaboración de la matriz curricular, garantizando la representatividad del curso.

Esa posibilidad de consulta constante a los pares permitió y aseguró la legitimidad del trabajo, pues, al mismo tiempo que el profesor, como investigador, era coordinador de su curso y experto en el tema tratado, también oía a sus pares y demás especialistas de áreas específicas, configurando la producción colectiva y resguardando la unidad de la Matriz Curricular.

El punto de partida para la elaboración colectiva de la Matriz Curricular fue la construcción del perfil profesional, que se configuró, también, como punto de llegada. Punto de partida, porque era necesario dejar bien claro para todos los implicados en el trabajo que su objetivo último era la formación del profesional y, una vez quedaba bien establecido el perfil de éste, también se evidenciaban las competencias a ser desarrolladas, en sus tres dimensiones, a través de las bases tecnológicas en cuanto conocimientos fundamentales y presentes en el conjunto del resumen de las disciplinas desarrolladas y necesarias para la formación del profesional. Punto de llegada porque, en el momento de ejecución del currículo, esto es, en el proceso de formación del profesional, los resúmenes y bases tecnológicas constituyen un medio para el desarrollo de las competencias que aseguran la formación profesional – y no un fin en sí mismo – evitándose, así, el equívoco frecuente que se encuentra en la organización de los currícula, en que cada disciplina se cierra en sí misma, aislada del todo, pulverizando la organización en bloques de contenidos informativos y debilitando la posibilidad de una formación integrada y plena.

Para eso, y considerando este presupuesto teórico, los profesores investigadores fueron orientados a pensar la construcción de las matrices curriculares a partir del entendimiento de que el perfil profesional debería responder básicamente a las preguntas:

- ¿Quién es el profesional que va a ser formado?
- ¿Cuáles son los principios y los valores que deben desarrollar?
- ¿Cuál será su actuación como profesional y como ciudadano?

Se sabe sobradamente que ese profesional, más allá de presentar un conjunto de actitudes técnicas específicas que caracterizan su actuación técnico profesional en la respectiva área, debe también presentar un conjunto de características generales que le habiliten para el desempeño profesional y que se expresan en valores y principios de acción, como, por ejemplo: saber relacionarse, comunicarse con el público, trabajar en equipo, leer e interpretar informaciones técni-

cas, actuar éticamente, tener espíritu emprendedor, comprender y respetar los parámetros de sustentabilidad locales y universales.

Por tratarse de un curso ofrecido en la modalidad a distancia, el perfil del egresado precisaba considerar, igualmente, el desarrollo de otras habilidades cognitivas, como, por ejemplo, el estudio autónomo, la reflexión y el pensamiento crítico. La profesionalidad fue redactada en forma de asertivas u descripciones de valores y principios que expresan la actuación esperada del profesional.

En cuanto al concepto de competencias, el primer paso de la discusión fue la superación de un concepto establecido en la educación brasileña en las décadas de 70 y 80, que reducía la competencia a un modo de hacer. Hoy, ésa es una visión anticuada y considerada cerrada, pues no contempla la lectura del mundo del trabajo como producción de la existencia humana. Esa visión de que competencia se restringe al hacer, principalmente al hacer manual, está limitada al concepto de trabajo concreto, en el ámbito de la explotación capitalista de la fuerza bruta de trabajo. Actualmente, se concibe el trabajo como la producción de la existencia humana, comprendida en sus múltiples contradicciones. Una de ellas es que el trabajo, por un lado, es una de las formas de explotación del ser humano, pero también es la forma básica de producción de su existencia. Así, como forma de producción de la existencia, puede comprender, desvelar y superar la mera reproducción dentro de sus propias contradicciones. “El actual modo de producción se permite cada vez más avanzar en su propia superación”, según la visión sostenida en el pensamiento marxista. En síntesis, se entiende que el sistema que va hasta sus últimas consecuencias se torna autodestructivo Grundisses (1858).

El capital, en su modo de explotación exacerbado, ya es autodestructivo y suficiente para expresar, en sí mismo, su contradicción y su necesidad de superación. Eso se percibe, y queda cada vez más evidente, en la medida en que se ofrecen condiciones para que el trabajador comprenda el mundo del trabajo y se comprenda en él, de forma que pueda optar por revertir el proceso de producción de su existencia dentro del propio proceso de explotación. Es eso, primeramente, lo que se considera como competencia. Sujeto competente es aquel que entiende el proceso de producción, se entiende en él y es capaz de tomar una posición en relación a la producción de su existencia de modo singular y colectivo. Que se constituya en un sujeto que opera por un determinado *habitus* (Bourdieu, 1982) y no por creencia o mera ideología (Catapan et al., 1999).

La superación del concepto restrictivo de competencia fue necesaria para que se pudiese aprehender el concepto de *competencia humana*. Esa comprensión, más allá de la necesidad de atender al enfoque dado a la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio por la LDB – que se esfuerza por desvincularla de un entendimiento limitado de competencia o como simple amoldamiento a las demandas del mercado de trabajo –, sea la propia superación del mercado, que es cada vez más domi-

nador y desigual. Conforme justifica la Exposición de Motivos del CNE/CEB²², cuando aborda la cuestión de la Actualización de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, el mundo del trabajo “[...] exigirá profundas revisiones programáticas, de suerte que será preciso atender las exigencias de profesionales más polivalentes y capaces de interaccionar en situaciones nuevas y en ambientes en constante mutación. Está acabando esa estructura rígida de ocupaciones en puestos de trabajo claramente delimitados. Los cambios acelerados tanto en los procesos productivos y de prestación de servicios profesionales, como en la organización del trabajo, va a exigir una permanente actualización de las cualificaciones, habilitaciones y especializaciones profesionales, a partir de la identificación clara de perfiles profesionales actualizados, que exigen nuevos itinerarios formativos, generadores de alternativas de profesionalización, a partir de niveles cada vez más elevados de escolarización y de calificación para el trabajo”. (CNE/CEB, 2010, p. 4),

Para el actual mercado de trabajo, continua la Exposición de Motivos, “[...] se impone la superación del antiguo enfoque de la formación profesional centrada en la preparación para la ejecución de un determinado conjunto de tareas, en la mayor parte de las veces, de manera rutinaria y burocrática. La Educación Profesional Técnica de Nivel Medio requiere, más allá del dominio de un determinado quehacer, la comprensión global del proceso productivo, con la aprehensión del saber tecnológico presente en la práctica profesional de los trabajadores y la valorización de la cultura del trabajo, activando los valores necesarios para la toma de decisiones profesionales. En esta perspectiva, no basta aprender a hacer, es preciso que el trabajador sepa, también, que existen otras maneras para aquel hacer y que, por lo tanto, sepa, también, porque escoger el hacer de ésta o de aquella manera. En suma, es preciso que la persona sepa la razón del trabajo que ejecuta. Por lo tanto, es necesario que, al aprender, aprenda a aprender y, con eso, esté habilitado para desempeñar, con competencia y autonomía intelectual, sus funciones y atribuciones ocupacionales, desarrollando permanentemente sus ‘dotes’ para la vida productiva.” (CNE/CEB, 2010, p. 12).

El eminente relator se atiene al concepto del “aprender a aprender”, que, en nuestra consideración, debería ser substituido por “aprender a aprehender”²³, pues consideramos más propio para la superar la formación profesional reduccionista a que nos referimos anteriormente.

²² Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica

²³ Tomamos prestado de Anastasiou (2003, p.14), la distinción que la autora hace entre “aprender” y “aprehender”: “El aprehender, del latín, aprehendere, significa asegurar, prender, pegar, asimilar mentalmente, entender, comprender, agarrar. No se trata de un verbo pasivo; para aprehender es preciso actuar, ejercitarse, informarse, tomar para sí, apropiarse, entre otros factores. El verbo aprender, derivado de aprehender por síncope, significa adquirir conocimiento, retener en la memoria mediante estudio, retener la información, etc.”.

El punto de partida para la reelaboración del concepto de competencia fue un cuestionamiento: ¿qué es competencia? Las respuestas y discusiones apuntaron al entendimiento de que la competencia es la capacidad del sujeto para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en una determinada situación y alcanzar el desempeño esperado y necesario para la resolución de un determinado problema. O sea, sería la capacidad de flexibilizar y adecuar los conocimientos informacionales, habilidades y actitudes a las circunstancias reales. De esa forma, la obtención de las competencias y sus funciones ocurren por medio del desarrollo de los objetivos cognitivos, comportamentales y operacionales, expresados en el plan de enseñanza que organiza la acción didáctica del profesor. (Catapan, Kassick & Otero, 2011)

Las competencias mencionadas en las matrices curriculares fueron extraídas de las orientaciones establecidas en el Catálogo Nacional de Cursos, de los Proyectos Pedagógicos de los cursos, así como de las demandas socioculturales específicas de cada región y de cada institución. Ese conjunto de competencias emergió del perfil profesional y remiten a las bases tecnológicas que se organizan didácticamente en forma de resumen para asegurar la acción de los formadores de esos profesionales. Ese modo de presentación de las matrices curriculares remite en el momento de su ejecución, al perfil de modo abierto y flexible. O sea, las funciones de la matriz pueden llevarse a la práctica mediante diferentes modos de organización didáctica: por ejes u temas articuladores de los contenidos, por módulos, por progresión en espiral. En fin, como dice Catapan (2001), “si tienes la dirección, el movimiento puede ser cartográfico o topológico, hay que elegir el punto de vista. Luego, las competencias se derivan del perfil, y son referencias básicas al quehacer didáctico del profesor. La apuesta didáctica se realiza en la elección del proyecto pedagógico de cada curso y se lleva a la práctica por el grupo de agentes del proceso”.

Para evidenciar la conexión entre los Referenciales Curriculares Nacionales y los principios internacionales de la educación actual, se desarrolló una construcción conceptual de competencias en tres dimensiones: la competencia comportamental actitudinal (saber ser y convivir), la competencia técnico cognitiva (saber saber) y las competencias procedimentales operativas o las habilidades (el saber hacer).

4.1. La competencia comportamental actitudinal (saber ser y convivir)

Pertenece al ámbito del saber SER. Esa competencia implica valores y actitudes verificables por su aceptación e internalización en el momento de las opciones realizadas. Las competencias comportamentales actitudinales responden a las siguientes cuestiones: ¿la guía es ética?; ¿tiene en cuenta el impacto socio-económico ambiental que el resultado de la acción podrá causar?; ¿las actitudes del profesional revelan solidaridad, cooperación, compromiso con un proceso

de sustentabilidad?; ¿por qué soluciones opta para la resolución de un determinado problema? etc.

Esas competencias no siempre se expresan en contenidos, sino en un conjunto de valores y principios que sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje ofrecidos al estudiante, como principios y objetivos revelados en el proyecto pedagógico del curso y en la organización curricular.

4.2. Competencia técnico cognitiva (saber saber)

Esta competencia está en el ámbito del PENSAR, del saber. Por lo tanto, alude a la capacidad del sujeto para interpretar, re-articular, reelaborar, asociar, relacionar y/o entender, aplicar conocimientos específicos (un determinado conocimiento técnico y/o cultural) a una realidad dada, en el sentido de resolverlas satisfactoriamente.

La elaboración de esas competencias responde a las siguientes cuestiones: ¿qué conocimientos fundamentales deben ser aprehendidos?; ¿qué fundamentos teóricos y prácticos deben ser dominados por ese profesional para que sea posible ejercer la profesión de forma eficaz, eficiente y efectiva?; ¿qué operaciones mentales deben ser desarrolladas para que el sujeto pueda (re)construir el conocimiento necesario en cada desafío?

4.3. Competencias procedimentales operativas o habilidades (el saber hacer)

Esas competencias son del ámbito del HACER, del obrar, luego, es la capacidad del sujeto de insertarse e interactuar con su entorno. Se refiere a la habilidad, destreza, al método empleado por el sujeto, así, se refiere al manejo de los instrumentos necesarios para un determinado hacer. Implica, también, la aplicación de reglas, técnicas, métodos, estrategias, que son verificables a través de la acción (práctica).

Es fundamental destacar en este punto que el desarrollo de esta competencia (procedimental operativa) implica el desarrollo de las demás – comportamental actitudinal y técnico-cognitivas. O sea, competencias y habilidades son convergentes y su desarrollo es concomitante. La presentación en cuadros separados es una mera organización didáctica para facilitar su comprensión. En síntesis, la habilidad es resultante y se manifiesta de modo observable a través de las demás competencias. Conforme Kassick (2008, p. 4), “... el hacer se caracteriza por la aplicación, la apropiación y la reflexión, de principios y conceptos (hasta entonces teóricos, o mejor, informativos) expresados a través de los objetivos actitudinales y cognitivos, bien como objetivos procedimentales / operativos (habilidad destreza)”.

En esa misma perspectiva se manifiesta la Exposición de Motivos del CNE/CEB (2010), cuando afirma que: “[...] Es mucho mejor propiciar que el

individuo aprenda a hacer. Es esencial que él tenga el conocimiento tecnológico y el saber presente en su práctica profesional y que cultive los valores inherentes a la cultura del trabajo, en la convivencia del día a día de su ejercicio profesional, como ciudadano trabajador, responsable y competente. En suma, que tenga la inteligencia del trabajo que ejecuta con competencia profesional.” (CNE/CEB, 2010, p. 13).

La Exposición de Motivos apunta a la necesidad de que las instituciones de educación profesional se reestructuren, se reorganicen para que puedan formar al ciudadano brasileño para su plena inserción en la sociedad, lo que pasa, necesariamente, por la inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, continua la Exposición de Motivos: “La revolución tecnológica y el proceso de reorganización del trabajo demandan una completa revisión de las organizaciones curriculares, tanto de la Educación Básica como de la Educación Profesional y Tecnológica, considerando que se exige de los trabajadores, en dosis crecientes, de forma permanente, el desarrollo de una mayor capacidad de raciocinio, autonomía intelectual, pensamiento crítico, iniciativa propia y espíritu emprendedor, bien como capacidad de visualización y de resolución de problemas. La nueva exigencia de profesionalización de los trabajadores brasileños sigue en la dirección del compromiso con el desarrollo de competencias profesionales que permitan al ciudadano trabajador enfrentarse y responder a desafíos profesionales esperados e inesperados, previsibles e imprevisibles, rutinarios o inusitados, con creatividad, autonomía ética y efectividad, cualificándose para un ejercicio profesional competente.” . (CNE/CEB, 2010, p. 18).

Más adelante, afirma la Exposición de Motivos, que, dado el desarrollo de la tecnología y su aplicación en el proceso productivo, las empresas pasan a demandar de las instituciones formadoras, profesionales más cualificados: “A la destreza manual se agregan nuevas competencias relacionadas con la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo y la autonomía en la toma de decisiones por medio de las nuevas tecnologías de la información. La estructura rígida de ocupaciones se altera. Equipamientos e instalaciones complejas requieren trabajadores con niveles de educación y cualificación cada vez más elevados. Los cambios acelerados en el sistema productivo exigen una permanente actualización de las cualificaciones y habilitaciones existentes y la identificación de nuevos perfiles profesionales. No se concibe, actualmente, la educación profesional como un simple instrumento de política asistencialista o ajuste lineal a las demandas del mercado de trabajo, sino como estrategia para que los ciudadanos tengan un acceso efectivo a las conquistas científicas y tecnológicas de la sociedad. Se impone la superación del enfoque tradicional de la formación profesional basado sólo en la preparación para la ejecución de un determinado conjunto de tareas. La educación profesional requiere, más allá del dominio operacional de un determinado hacer, la comprensión global del proceso productivo, con la aprehensión del saber tecnológico, la valorización de la cultu-

ra do trabalho y la movilización de los valores necesarios a la toma de decisiones.”. (CNE/CEB, 2010, p. 20).

En el ámbito de esa discusión es cómo se desarrolló la investigación y la proposición metodológica presentada en la publicación “Currículo Referência para el Sistema e-Tec Brasil. Una construcción colectiva”, (2011).

La perspectiva arquitectónica y organizacional de ese informe de investigación está orientada a una nueva concepción de competencias y configura una alternativa viable para sustentar la formación profesional tecnológica necesaria a la demanda actual de la sociedad brasileña.

En ese sentido, coincidimos con Rué, cuando hace la crítica a los críticos de la pedagogía de las competencias, cuando la relacionan con la pedagogía conductual: “Detrás de la idea de capacitación [propio de la pedagogía conductual], existe una idea instrumental de la persona. Detrás de la idea de competencia, la finalidad es la formación de la propia persona, entendida como proyecto personal, social, profesional y cívico político.” (Rue, 2009, p. 20)

5. Consideraciones finales

La historia de la constitución de Brasil y de su pueblo pasa por la historia de su educación. La condición de país independiente y democrático pasa por el pleno acceso a la educación, e inclusión en ella, de su población. Apenas recientemente, podemos decir que tal condición está siendo garantizada a los brasileños hasta entonces excluidos del sistema educativo. En ello está la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, cuya modalidad a distancia se presenta como un mecanismo de democratización de la escolarización para aquellos que residen geográficamente en localidades donde la escuela presencial aún no existe y/o aquellos que, en edad adecuada, no han podido cursar y, hoy, dada su inserción en el proceso productivo, no pueden cursar en función de los horarios en que es ofrecida.

Sin embargo, no es suficiente proporcionar escolarización. Es necesario que ella sea efectiva, de calidad, para que pueda constituirse en uno de los factores de cualificación de la vida. En este sentido, entendemos que las políticas públicas en educación, orientadas a la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio y desarrollada por la Red e-Tec Brasil, en la perspectiva establecida por el Currículo de Referência, es una de las posibilidades para la educación brasileña.

En esta perspectiva, un grupo de investigadores, profesores de la Universidad brasileña y de los Institutos Federales de Educación Tecnológica, vienen investigando, desde 2010, un sistema de organización, gestión y evaluación del proceso educativo para la educación profesional. De esa investigación resultó, en 2011, la publicación del Currículo de Referência Nacional para la Red e-Tec, del cual consta la matriz curricular de cincuenta y tres cursos, organizada según

bases teórico metodológicas capaces de hacer la educación profesional brasileña más efectiva y apropiada para el actual momento socio-productivo.

Establecidas las bases teórico metodológicas, el grupo de investigación nacional, conforme lo aquí relatado, avanzó en el sentido de establecer las condiciones necesarias para su efectiva implantación.

Entre estas condiciones, se tenía presente que, más allá de las condiciones materiales necesarias para la implantación de los cursos en la perspectiva que se describe en la referida publicación, era fundamental “formar” a los profesores y demás profesionales, tanto en la perspectiva teórica como en la modalidad EaD.

Por lo tanto, se organizó, en 2012, un curso de pos grado *lato sensu*, en la modalidad EaD, con el objetivo de la formación del docente y del gestor de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en la modalidad EaD. El curso se estructura en tres ejes básicos, a saber: a) eje pedagógico – que aborda la docencia según los principios de la pedagogía de las competencias; b) eje de gestión – que trata de las cuestiones referidas a la planificación y administración de la enseñanza de la educación profesional, en la modalidad EaD; y c) eje de las tecnologías de información y comunicación (TIC’s), que tiene por objetivo instrumentalizar al docente y al gestor del sistema con las herramientas tecnológicas inherentes a esa modalidad de enseñanza. Participaron doscientos profesores gestores que actúan en los cursos de Educación Profesional de los Institutos Federales de Educación Tecnológica iniciaron su formación

Ante los resultados parciales de la investigación aquí relatada y, considerando el breve repaso histórico de la educación profesional en Brasil y de la metodología de educación a distancia, entendemos que, el actual momento de estructuración de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en Brasil puede perdurar en el sistema educativo brasileño. A través de la consolidación de las políticas públicas que lo generaron, la educación profesional podrá constituirse, efectivamente, en un mecanismo de inclusión social de los no beneficiados hasta ahora por los procesos de escolarización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, LUCINEIA (2013). *Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. En Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>.
- ANASTASIOU, L. DAS GRAÇAS; ALVES, L. P. (2003). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville-SC: UNIVILLE.
- BELLO, J. L. P. (2001). *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>.
- BELONI, B.M.; WONSIK, E.C.; PEREIRA, A. L. (2009). *Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: apontamentos introdutórios*.

- rios, NUPEM. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_humanas/01_BELONI_WONSIK_PEREIRA.pdf>. BRASIL (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- BRASIL (2005). *Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../decreto/D5622.htm>.
- BRASIL (2006). *Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.
- BRASIL (2007). *Decreto 6.301 de 12 de dezembro de 2007*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm>.
- BRASIL. MEC/SETEC (2010). *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional.
- BRASIL(2011). *Decreto 7.589 de 26 de outubro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>.
- BOURDIEU & PASSERON (1982). *A reprodução. Elementos paa uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CATAPAN, A. H; THOME Z. R. (1999). *Trabalho e Consumo: para além dos parâmetros curriculares*. Florianópolis.
- CATAPAN, A.H. (2001). *TERTIUM: o novo modo do ser, do saber e do apreender*. Florianópolis: UFSC.
- CATAPAN, A.H.; KASSICK, CLOVIS N.; OTERO, W.I. (2011). *Curriculo Referência para o sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva*. Florianópolis.
- COMENIUS(2006). *Didactica Magna*. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- DELUIZ, NEISE (2001). O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez*. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>.
- DESAULNIERS, J.R. (1998). *Formação & trabalho & competência*. Porto Alegre: Edipucrs.
- FERNÁNDEZ, P. P. (2009). *Formación de trabajadores y trabajadoras de educación profesional y tecnológica: saberes, metodologías y prácticas pedagógicas*. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO. Brasília. MEC.
- FORRESTIER, V. (1997). *O Horror Econômico*. São Paulo; Unesp.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2006). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>.
- GHIRALDELLI JR., P.(1987). *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA M.(1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTmed.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br/
- KASSICK, CLOVIS N. (2000). Raízes da organização escolar (heterogestionária). En PEY, M. O. *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro, Achiamé.
- KASSICK, CLOVIS N.(2008). Avaliação do aproveitamento do aluno em atividades práticas. Porto Alegre: *Anais do XIV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*.
- KASSICK, CLOVIS N.(2009). Formação de professores para a educação superior: necessidades e perspectivas. En BASSI, Marcos Edgar & AGUIAR, Leticia Carneiro. *Políticas Públicas e Formação de Professores*. Ijuí:Ed. Unijuí.
- KASSICK, CLOVIS N.(2010). As relações de poder na organização e gestao da escola libertaria: a experiência da escola Paideia. *Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Lisboa/Portugal.
- KASSICK, CLOVIS N.; CATAPAN, A.H.; IRIONDO, V.O. (2010). *Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva*. Florianópolis: PCE-ADIS/CNPq.
- KUENZER, A. Z. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- LARROYO, F. (1974). *História geral da Pedagogia*. São Paulo, Editora Mestre Jou, volume I, II.
- MARX, Karl. (1976). *Elementos Fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse 1857-1858)* Madri.
- NUNES, I. (1994). Noções de Educação a Distância. *Revista Educação a Distância*. n. 4/5, p. 7-25, dez./93-abr/94. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>>.
- OTERO, W. R. I. (2008). *Educação a distância: desenvolvimento de habilidades de alto nível em E-learning*. Florianópolis: UFSC.
- PATTO, M.H.S. (1996). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- RIBEIRO, M.L.S. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- RIVILLA, A.M. (2010). *Formação e desenvolvimento das competência Básicas*. Madri: Universitas S.A.
- ROMANELLI, OTAIZA (2002). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes, Petrópolis.
- RUÉ, JOAN (2009). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

