

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

EL PROCEDIMIENTO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ASIGANTURA TRABAJO-EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE RÍO DE JANEIRO

THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF THE DISCIPLINE WORK-EDUCATION IN THE PEDAGOGY TRAINING POLICIES IN THE PUBLIC UNIVERSITIES OF RIO DE JANEIRO

José Jairo VIEIRA¹
Ana Paula Santos GUIMARÃES²
Andréa Lopes da Costa VIEIRA³

RESUMO: O presente artigo destina tem como objetivo identificar e compreender como as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro organizam em suas grades curriculares, do curso de Pedagogia, o debate da discussão de Trabalho-Educação. Visa-se refletir sobre os rumos, as concepções e as fundamentações teóricas desta disciplina, bem como, verificar suas contribuições nessa formação. Assim, objetivamos: 1) refletir sobre as produções que contribuam com a temática desenvolvida na disciplina e, também, 2) analisar dos dados coletados no trabalho de campo realizado nas seguintes instituições públicas, no ano de 2008: UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Faculdade de Educação), UFRJ, UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu), UFF e UNIRIO. Dessa maneira, de um lado apresentamos os principais questionamentos e temáticas que constam nos estudos da área e que oferecem elementos para analisar o horizonte conceitual e a fundamentação teórica necessária na formação do pedagogo. De outro lado, destacamos as análises das ementas e os resultados do questionário semiestruturado com os professores que ministraram essa disciplina nas universidades a fim de discutir o processo de institucionalização desse debate Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia dessas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho-Educação. Universidade. Ensino superior. Pedagogia.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Profesor del Programa de Postgrado en Educación. Coordinador del Laboratorio de Investigación en Movimientos Sociales, Desigualdades y Diversidades de Cuerpo, Raza y Género (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-9395-5345>>. Correo: diversidade.desigualdadeeduca@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Doctoranda del Programa de Postgrado en Educación. Investigador del Laboratorio de Investigación en Movimientos Sociales, Desigualdades y Diversidades de Cuerpo, Raza y Género (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7753-2190>>. Correo: diversidade.desigualdade.educa@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Profesora del Programa de Postgrado en Memoria Social. Profesor del Programa de Postrado en Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Investogadora del del Laboratorio de Investigación en Movimientos Sociales, Desigualdades y Diversidades de Cuerpo, Raza y Género (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-3672-6298>>. Correo: andrea.lcosta@uol.com.br

RESUMEN: *El artículo tiene como objetivo identificar y comprender cómo las universidades públicas del Estado de Río de Janeiro organizan en sus mallas curriculares, de la carrera de Pedagogía, el debate de la discusión de Trabajo-Educación. Se pretende reflexionar sobre los rumbos, las concepciones y las fundaciones teóricas de esta disciplina, así como, verificar sus contribuciones en esa formación. Así, objetivamos: 1) reflexionar sobre las producciones que contribuyan con la temática desarrollada en la disciplina y, también, 2) analizar los datos recogidos en el trabajo de campo realizado en las siguientes instituciones públicas, en el año 2008: UERJ (Facultad de Educación de la Baixada De la Universidad de Chile), UFRJ, UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu), UFF y UNIRIO. De esa manera, por un lado, presentamos los principales cuestionamientos y temáticas que constan en los estudios del área y que ofrecen elementos para analizar el horizonte conceptual y la fundamentación teórica necesaria en la formación del pedagogo. Por otro lado, destacamos los análisis de las sùmulas y los resultados del cuestionario semiestructurado con los profesores que ministraron esta asignatura en las universidades con el fin de discutir el proceso de institucionalización de ese debate Trabajo-Educación en los cursos de Pedagogía de esas universidades.*

PALABRAS CLAVE: *Trabajo-Educación. Universidad. Enseñanza superior. Pedagogía.*

ABSTRACT: *This article aims to identify and understand how the public universities of the State of Rio de Janeiro organize in the curriculum grades of the course of Pedagogy the debate of the discussion of Work-Education. It is intended to reflect on the directions, conceptions and theoretical foundations of this discipline, as well as verify their contributions in this training. Thus, we aim to: 1) reflect on the productions that contribute to the theme developed in the discipline and 2) analyze the data collected in the field work carried out in the following public institutions in 2008: UERJ (Baixada School of Education Fluminense, School of Education), UFRJ, UFRRJ (Campus of Nova Iguaçu), UFF and UNIRIO. Thus, on the one hand we present the main questions and themes that are included in the studies of the area and that offer elements to analyze the conceptual horizon and the theoretical foundation needed in the education of the pedagogue. On the other hand, we highlight the analyzes of the menus and the results of the semi structured questionnaire with the teachers who taught this discipline in the universities in order to discuss the process of institutionalization of this Work-Education debate in the courses of Pedagogy of these universities.*

KEYWORDS: *Labor-Education. University. Higher education. Pedagogy.*

Introducción

El sistema capitalista se estructura bajo una línea de construcción y manutención de una hegemonía burguesa. A partir de esta estructuración se piensan también maneras de sostener este sistema frente al capitalismo dependiente. En este contexto la clase obrera tiene participación primordial e imprescindible en el escenario burgués en búsqueda por instrumentos que promocionen cambios para la clase desfavorecida.

Como oposición y aprovechamiento a las crisis cíclicas del sistema capitalistas, en los años 1980, se forma el grupo de trabajo: Educación y Trabajo, inicialmente, pero

posteriormente se convierte en Trabajo y Educación. El grupo de Trabajo: Trabajo y Educación (GTTE) de la Asociación Nacional de Postgrado – ANPED se constituye con el fin de tener conocimiento de las relaciones de trabajo y de la educación como praxis transformadora y emancipadora para anhelar la superación del capitalismo a partir de la construcción de sujetos conscientes críticos y reflexivos del paradigma social vigente.

De este modo, es muy importante una articulación local de las áreas del conocimiento del trabajo basilar de Marx, y no la concepción y definición común de la burguesía nacional e internacional. Es el principio educativo que tomamos por base para fomentar y formular una propuesta pedagógica emancipadora que se contraponga a la actual y para ello recorreremos al materialismo histórico y su dialéctica con la vida en esta sociedad, de modo a discutir sus configuraciones en los procesos pedagógicos de los espacios escolares y no escolares en las políticas públicas de formación en Pedagogía y/o en la práctica pedagógica de este profesional de educación.

De este modo, se busca tensionar la problematización de los profesionales de Pedagogía para la discusión crítica de denominación total del trabajo de una minoría burguesa hegemónica y sus implicaciones en la vida en una sociedad marginalizada. Planteando el debate por medio de los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo son creadas las políticas de formación de la Enseñanza Superior y de este profesional? ¿Cómo tal profesional pretende actuar tras su formación, teniendo su concepción filosófica construida en un proceso acrítico o crítico-reflexivo? ¿Este pedagogo(a) cumplirá lo que el capital nacional e internacional oriente o buscará discutir y entender el proceso de instauración de las Políticas Públicas de la educación mediante una acción-reflexión-acción de la coyuntura presente y posterior? Ante estas inquietudes, se busca, a través de la maestría el camino para estas respuestas.

Sin embargo, tensionamos construir, desde las problemáticas planteadas, la discusión mediante tres abordajes: 1) Categoría trabajo; 2) Políticas Públicas de Enseñanza Superior; y 3) Políticas de formación en Pedagogía.

Karl Marx (2008) se presenta como referencial basilar para aprender el abordaje sobre los principios ontológicos del ser social, que son:

Ante todo, el trabajo es un proceso de que participan el hombre y la naturaleza, proceso en que el ser humano, con su propia acción, impulsa, regula y controla su intercambio material con la naturaleza. Se afronta con la naturaleza como una de sus fuerzas. Pone en movimiento las fuerzas naturales de su cuerpo – brazos y piernas, cabezas y manos –, con el fin de apropiarse de los recursos de la naturaleza, imprimiéndoles forma útil a la vida humana. Actuando así sobre la naturaleza externa y cambiándola, mientras que modifica su propia naturaleza. (MARX, 2008, p. 211)

Consideramos que la producción en Marx y Engels y la tradición marxista ofrecen fundamentos para la comprensión de la formación humana y esta, en la carrera de Pedagogía, considerando la formación emancipadora y las críticas necesarias a las concepciones presentes en la sociedad capitalista y, por ejemplo, en las políticas públicas de enseñanza superior, tales como: Directrices Curriculares Nacionales (DCN).

Desde los años 1981 la relación entre la formación humana y el trabajo ha sido debatida de forma más explícita en los espacios académicos – principalmente en los programas de postgrados de las universidades brasileñas mediante observación de los trabajos disponibles en el Grupo de Trabajo de la Asociación Nacional de Postgrado en Investigación en Educación (ANPE).

El debate acerca de la Reforma Curricular de la carrera de Pedagogía a las exigencias de las nuevas DCN hizo que problematizara el proceso de la institucionalización de la Asignatura Trabajo-Educación en la formación en Pedagogía.

En investigación al banco de tesis de Capes se nota encontrar trabajos involucrando el área Trabajo-Educación, sin embargo no se encontraron discusiones sobre el proceso de institucionalización de esta asignatura en las universidades públicas de Río de Janeiro. Por ejemplo, hay 14.500 producciones acerca de la investigación en “trabajo”; bajo la perspectiva de las producciones sobre “educación” encontramos 46.900 tesis; ya cuando articulamos estas dos categorías “trabajo-educación” se observan 362 investigaciones relacionadas al tema abordado. Sin embargo, cuando recorremos a la búsqueda por “Asignatura Trabajo-Educación” no identificamos ningún abordaje acerca de este proyecto de disertación y por esta razón percibimos la relevancia del tema a investigarse.

El tema de la Asignatura Trabajo-Educación posibilita discusiones sobre el trabajo y la función del Estado en esta sociedad, que se constituye de una gran dicotomía: de un lado la clase obrera y de otro la clase opresora. Así tenemos desigualdad social y una minoría hegemónica que, a todo el momento, busca manipular una de las principales fuentes de conocimiento: la educación. Esta dicotomía implica en una lucha de clases en que la elite burguesa respaldada por el capitalismo dependiente toma ventajas sobre los trabajadores. Sin embargo, es esta misma clase oprimida que sostiene el dominio burgués y, sin dudas, la educación y el mundo del trabajo (a través de la exploración), que son uno de sus pilares.

Entonces, la sistematización de la investigación articulando el debate de trabajo, enseñanza superior y políticas públicas de formación nos permite inventariar sobre las concepciones filosóficas de las instituciones de enseñanza superior del Estado de Río de Janeiro

que se manifiestan en las mallas curriculares del grado en Pedagogía mediante el discurso político en estos espacios de formación superior.

Traducción-Educación: ejes de producciones del GTEE

Presentamos abajo dos tablas y un gráfico construidos en los años 2005 a 2008 para elucidar la discusión presentada.

Los investigadores del GT, según Kuenzer (1991) organizan sus reflexiones en cinco ejes temáticos: 1) Trabajo y educación: teoría e historia; 2) Trabajo y educación básica; 3) Profesionalización y Trabajo; 4) Trabajo y educación en los movimientos sociales; 5) Trabajo y educación en las relaciones sociales de producción. Estos ejes teóricos organizaron la producción de las investigaciones presentadas en el GT.

Es importante señalar que estos ejes pensados de modo que contemplara la pluralidad existente entre los investigadores del área, desde entonces explicitar las referencias teóricas del grupo. Sin embargo, mientras que se delineaba esta pluralidad conceptual se dialogaba también con la concepción del materialismo histórico del pensamiento marxista.

En la discusión sobre el debate de la presencia o no del materialismo-histórico Bonfim (2007) ha contribuido con la lectura del cuadro 1, cuando señala que en el período de 1998 a 2004 había un referencial más consubstancial en Marx, liderando el ranking de la tabla como autor más utilizado en las producciones de este período levantado por el autor.

Cuadro 1 - Autores-referencia del GTTE de ANPED – 1998-2004

Autores que obtuvieron destaque en los últimos años del GT T&E	Incidencia (porcentual que aparece en los trabajos)							Promedio (aprox.)
	Año 1998/21a RA	Año 1999/22a RA	Año 2000/23a RA	Año 2001/24a RA	Año 2002/25a RA	Año 2003/26a RA	Año 2004/27a RA	
1. MARX, KARL	50%	36,8%	13,3%	50%	44,4%	35,2%	15%	≅35%
2. FRIGOTO, Gaudêncio	30%	36,8%	13,3%	10%	50%	23,5%	20%	≅26%
3. MACHADO, Lucília R. de Souza	40%	26,3%	20%	15%	22,2%	17,6%	10%	≅22%
4. BRASIL (GOV)	-	21%	13,3%	20%	22,2%	35,2%	30%	≅20%
5. HIRATA, Helena.	20%	42%	26,6%	-	22,2%	11,7%	15%	≅20%
6. ANTUNES Ricardo	20%	31,5%	-	20%	22,2%	29,4%	10%	≅19%
7. KUENZER, Acácia Zeneida	-	21%	20%	10%	38,8%	-	35%	≅18%
8. LEITE, Márcia de Paula	30%	-	33,3%	10%	22,2%	-	-	≅14%
9. FERRETTI, Celso J	30%	10,5%	-	10%	22,2%	-	10%	≅12%
10. GRAMSCI, Antonio	30%	15,7%	-	15%	11%	-	10%	≅12%

11. FIDALGO, Fernando	20%	10,5%	-	-	16,6%	-	30%	≅11%
12. GENTILI, Pablo.	-	31,5%	-	20%	16,6%	-	-	≅10%
13. HARVEY, David	-	21%	13,3%	-	11%	-	15%	≅9%

Fuente: Cuadro producido por BOMFIM, Alexandre Maia do. Hace 21 años “Educación y Trabajo” se convirtió en “Trabajo y Educación”: de la construcción de la identidad marxista a los retos de la década de 90 por el GTTE de ANPED. GT: Trabajo y Educación/ n 09, 2007.

Teniendo en cuenta dar continuidad al cuadro 1 elaborado por Bonfin (2007), organizamos a partir de los mismos criterios⁴, el cuadro 2 y percibimos que Marx, como referencial teórico del materialismo-histórico, ya no está en el topo y da su lugar a autores que siguen su línea teórico-filosófica. Además de poca incidencia de los clásicos del área encontramos en este período autores como Offe (entre otros de la misma concepción teórica) en el interior de las discusiones, ya sean como críticas o hasta fundamentación de línea de pensamiento.

Cuadro 2 - Autores-referencia del GTTE de ANPED – 2005-2008

Incidência (percentual em que aparece nos trabalhos)					
Autores que obtuvieron destaque en los últimos años del GT T&E	Año 2005 28a RA	Año 2006 29a RA	Año 2007 30a RA	Año 2008 30a RA	Promedio (aproximado)
1- BRASIL (Gov.)	63,1%	40,0%	17,6%	38,4%	≅40%
2- FRIGOTTO, G.	36,8%	13,3%	35,2%	38,4%	≅31%
3- KUENZER, A.	31,5%	13,3%	47%	30,7%	≅30%
4- MARX, K.	21%	33,3%	35,2%	30,7%	≅30%
5- RAMOS, M.N.	31,5%	6,6%	47%	15,3%	≅25%
6- SAVIANI, D.	26,3%	13,3%	23,5%	15,3%	≅19%
7- CIAVATTA, M.	-	6,6%	47%	23%	≅19%
8- GRAMSCI, A.	15,7%	-	23,5%	30%	≅17%
9- HARVEY, D	21%	20%	-	15,3%	≅14%
10- ENGELS, F.	5,2%	13,3%	17,6%	15,3%	≅13%
11- MÉSZÁROS, I.	15,7%	-	11,7%	23%	≅12%
12-POCHAMANN, M.	21%	-	11,7%	15,3%	≅12%
13- FERNANDES, F.	5,2%	13,3%	17,3%	7,6%	≅11%
14- BRAVERMAN, H.	10,5%	13,3%	5,8%	15,3%	≅11%
15- HENGUITA, M.F.	15,7%	20%	-	7,6%	≅11%
16- MACHADO, L.R.de. S.	10,5%	6,6%	17,6%	7,6%	≅10%
17- ANTUNES, R.	15,7%	13,3%	11,7%	-	≅10%
18- RODRIGUES, J.	10,5%	13,3%	-	15,3%	≅10%

⁴ Como metodología de producción analizamos, a partir de las bibliografías de los trabajos del período de ANPED, los autores más citados de las producciones de los investigadores e hicimos el porcentaje, cuyos resultados son demostrados en el cuadro.

19- LEHER, R.	5,2%	6,6%	11,7%	15,3%	≅10%
20-CUNHA, L. A.	26,3%	6,6%	5,8%	-	≅10%
21- TUMOLO, P. S.	5,2%	13,3%	17,6%	-	≅9%
22- OLIVEIRA, D.A.	5,2%	6,6%	5,8%	15,3%	≅8%
23- MANACORDA, M.	10,5%	6,6%	-	15,3%	≅8%
24- DUARTE, N.	5,2%	6,6%	5,8%	7,6%	≅6%
25- LUKÁCS, G.	10,5%	-	5,8%	7,6%	≅6%
26- KOSIK, K.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
27- ARROYO, M.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
28- OFFE, C.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%

Fuente: Elaborado desde los trabajos del GTTE, disponibles en el sitio de ANPED.

Comparando estos dos cuadros (1 y 2) es posible analizar que si antes, período de 1998-2004 los escritos de Karl Marx aparecen con más incidencia en los trabajos del GT, percibimos que en los últimos años este autor ha dividido espacio con los autores del área de Trabajo y Educación y también con otras líneas teóricas que han basado las discusiones del GTTE de ANPED, por ejemplo C. Offe.

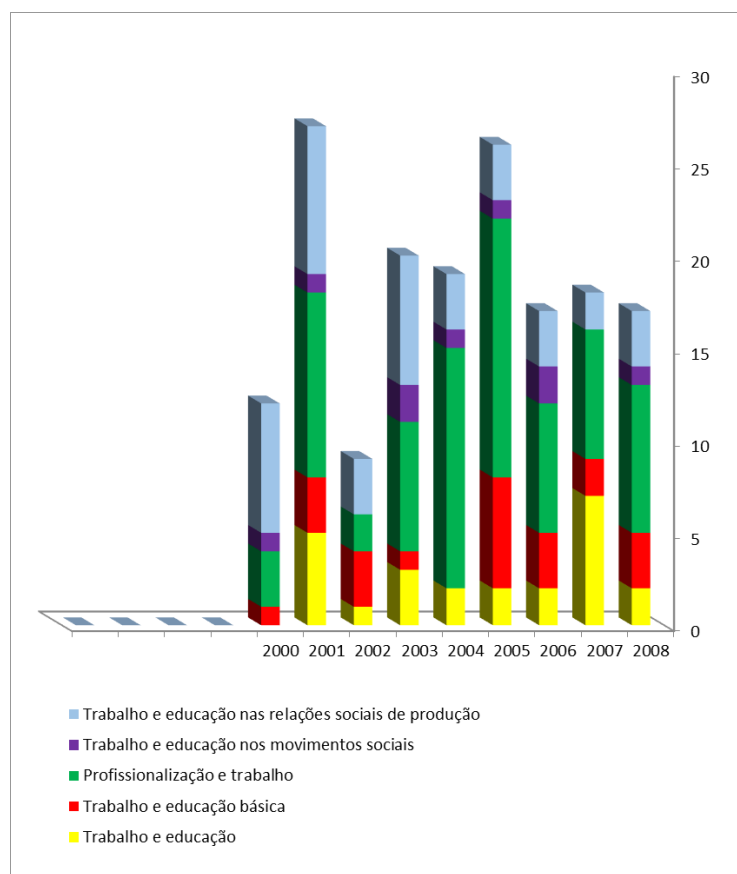
Entonces, algunos cuestionamientos han sido explicitados en el desarrollo de este trabajo: a) ¿la categoría trabajo ha sido considerada como central o no en las investigaciones del GTTE? b) ¿Cómo un GT que surge con base en los clásicos del materialismo-histórico, hace algunos años se ha alejado de estos clásicos del área? Estas cuestiones para nosotros en el momento son imprescindibles, pues tenemos un área de discusión que en la coyuntura del país tiene un histórico de lucha contra hegemónica. Y principalmente por tener en las mallas curriculares de la carrera de Pedagogía de las universidades públicas de Río de Janeiro una asignatura que aborda el tema del trabajo.

Frente a estas reflexiones citadas anteriormente observamos que los trabajos presentados en el GTT de ANPED a lo largo de los últimos años han tenido predominancia de las discusiones críticas del trabajo como profesionalización y con las relaciones sociales de producción capitalistas.

La agenda de demandas de los ejes: *Trabajo y educación: teoría e historia; Trabajo y educación básica; Profesionalización y Trabajo; Trabajo y educación en los movimientos sociales y Trabajo y educación en las relaciones de producción*, presentados por Kuenzer en 1981, siguen presentes actualmente en el GT, sin embargo si en los años 1980-1990 los trabajos se desarrollaron en la crítica acerca de la Teoría del Capital Humano. Las demandas coyunturales del período de 2000 a 2008 inicialmente nos muestran que las nuevas

configuraciones del escenario brasileño demuestran que otros ejes también renacen en estas discusiones, como verificamos en el gráfico 1:

Gráfico 1 – Levantamiento de los trabajos presentados en las reuniones de ANPED en el período de 2000 a 2008.



Fuente: Elaborado a partir de los trabajos del GTTE ubicados en el sitio de ANPED, en el período de 2000 a 2008.

Observamos que la agenda propuesta por Kuenzer, demandó y, aun, explicita mucho de las investigaciones presentadas en el GT. Hay un gran número de trabajo enfocados en las líneas de *Profesionalización y trabajo* y *Trabajo y educación en las relaciones sociales de producción* respecto a los abordajes de los demás temas en el histórico del GTTE. ¿Puede ser que las frecuencias de estos ejes repercuten en las reproducciones de las sùmulas de la asignatura Trabajo y Educación en las universidades del estado de Río de Janeiro?

Observamos aun que los investigadores en gran parte van hacia el “mundo del trabajo”, sin embargo permanecen en este hecho observados también por Kuenzer (1998). O sea, la mayoría de los investigadores del área orienta sus discusiones acerca de cómo el trabajo ha constituido el hombre y transformado la naturaleza y la realidad que lo acerca, pero no explicitan

cómo la educación ha contribuido para la manutención del trabajo que esclaviza el hombre y no produce ascensión de clase. Se le que:

[...] Esta, en general, se ha dividido: de un lado, aquella que va hacia el **mundo del trabajo** y de las relaciones sociales para comprender los procesos educativos escolares y no escolares y **no hace el camino de vuelta**, caracterizándose por microanálisis que, aunque relevantes y necesarias, no contribuyen para la organización de proyectos y prácticas pedagógicas que respondan, en el sentido de atender y superar, a las actuales demandas por educación hechas por estas relaciones más amplias, traspasadas por la contradicción fundamental del modo capitalista de producción de mercadorías. De otros, aquella que no sale del espacio restringido de las organizaciones y prácticas pedagógicas, tratándolas como si fueran autónomas, hasta determinantes, de aquellas relaciones sociales (KUENZER, 1998, p. 2, grifos nuestros).

Es importante enfatizar que deprender el trabajo como categoría central es percibir que no podemos tampoco debemos “vivir-en-el-mundo-del-trabajo” y no relacionarlo con la educación, la escuela más precisamente. Y ante el expuesto el gráfico 1 discurre con menos intensidad sobre el trabajo y la educación básica.

Sin embargo, aun con estas disparidades del conjunto de los ejes de trabajo, encontramos en los autores del GTTE, en la mayoría, líneas teóricas que sostienen y basan este GT de ANPED. Desde los espacios de las universidades estos estructuran los caminos que reflejan sobre la coyuntura nacional e internacional relacionando sus prácticas político-pedagógicas en la consolidación de la enseñanza, teniendo como punto de partida la criticidad de las relaciones antagónicas y sus demandas educacionales.

Por lo tanto, observamos que el gran reto de estos investigadores en las universidades y en el propio GTTE de ANPED es superar esta problemática diagnosticada por Kuenzer (1998). Sin embargo, no reducimos la revisión del debate por un simple cambio de posiciones de los ejes de discusión son importantes para abordarse tanto en el GTTE, asimismo en el grado de modo a contribuir para una formación en el área no fragmentada.

Breve análisis de la formación en Pedagogía

Los años de 1930 marcaron en el escenario brasileño el fin de la República oligárquica y el comienzo del período getulista⁵, impulsado por el avance del capitalismo, de la industrialización en el país y como un período de centralización de acción estatal en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales.

⁵ Acorde con Cotrin (1996), el período getulista se puede dividir en tres fases: Gobierno provisional (1930-1934); Gobierno constitucional (1934-1937); Gobierno dictatorial (1937-1945).

Para que Brasil acompañara el desarrollo de la burguesía nacional y, consecuentemente, la ascensión industrial, era necesario que hubiera en el país una educación centralizada por el Estado para que fuera posible ampliar la formación básica de la población que llegaría y/o estaba en el mundo del trabajo.

En 1930, se **crea** el Ministério de la Educación y Salud Pública (Mesp) y Francisco Campos instaura la reforma sólo de la enseñanza secundaria y superior.

En el ámbito de la reforma de la enseñanza secundaria el gobierno se preocupó en implantarla en gran parte del país, la considerada democratización de la enseñanza, de forma a obtener un currículo que destinaba hacia los sectores de la burguesía, la preparación para la enseñanza superior.

La reforma de la enseñanza superior permitió la creación de condiciones que hiciesen surgir en el país universidades, antes de la junción de escuelas superiores⁶, que se destinaron en principio a la enseñanza y la investigación. De este modo, específicamente, se tiene en la educación brasileña el comienzo de la institucionalización de las escuelas superiores de educación de formación de profesorado primarios en Brasil.

En 1935, la escuela superior de educación de formación de profesorado se establece en el Instituto de Educación de la Universidad del Distrito Federal. Posteriormente, en 1937, se da el origen de la carrera de Pedagogía en Brasil subordinada a la Facultad Nacional de Filosofía. Pero, es necesario destacar que solo en el año de 1939 el dicho curso se organiza, no sólo para formar los profesores primarios, sino también los secundarios.

La carrera de Pedagogía aparece en la coyuntura brasileña con el objetivo de instituir la formación técnica en educación y licenciados para las enseñanzas primarias y secundarias. Desde entonces se estructura el “esquema 3+1” que se ha basado bajo el Decreto nº. 1.190/1939. Ante ello, Savini explicita que:

Considerando como referencia para las demás escuelas del nivel superior, el paradigma del Decreto-Ley n. 1.190 se extendió para todo el país componiendo el modelo conocido como “esquema 3 +1”, adoptado en la organización de las carreras de profesorado y de Pedagogía. Los primeros formaban a los profesores para ministrar las múltiples asignaturas de los currículos de las escuelas secundarias. Los segundos formaban a los profesores para ejercer la docencia en las escuelas normales. En ambos los casos vigoraban el mismo esquema, es decir, tres años para el estudio de las asignaturas específicas y un año para la formación didáctica. [...]

El referido Decreto n. 1. 190/39, cuando organiza la Facultad Nacional de Filosofía, estructura en cuatro secciones: Filosofía, Ciencias, Letras y Pedagogía, añadiendo aun la de Didáctica, considerada como “sección especial”. Como las secciones de Filosofía, Ciencias y Letras albergaban, cada

una, distintas carreras, la de Pedagogía, así como la sección especial de Didáctica, era constituida de sólo una carrera cuyo el nombre era idéntico al de la sección. Está ahí el origen de la Carrera de Pedagogía (SAVIANI, 2007, p. 116-117).

Esta organización explicita la dicotomía entre licenciatura y profesorado, que por su estructuración organizacional se diferencia de las demás carreras con licenciatura a medida que *tiene carácter generalista, en los tres primeros años, y sobrepone el específico, en el último año* (PORTO, RODRIGUES & SILVA, 1999).

Para la carrera de Pedagogía fue previsto el siguiente currículo: 1º año: Complementos de las Matemáticas; Historia de la filosofía, Sociología, Fundamentos Biológicos de la educación; Psicología Educacional; 2º año: Psicología Educacional; Estadística Educacional; Historia de la Educación; Fundamentos Sociológicos de la Educación; Administración Escolar; 3º año: Psicología Educacional; Historia de la Educación; Administración Escolar; Educación Comparada; Filosofía de la Educación.

[...]

La carrera de Didáctica, con duración de un año, se componía de las siguientes asignaturas: Didáctica General, Didáctica Especial, Psicología Educacional; Fundamentos Biológicos de la Educación; Fundamentos Sociológicos de la Educación; Administración Escolar. Así, en el caso del licenciado en pedagogía, para obtener el título de profesorado, era necesario cursar Didáctica General y Didáctica especial, puesto que las demás ya hacían parte de su currículo de licenciado (SAVIANI, 2007, p. 117).

En este sentido, el camino recurrido del “esquema 3+1” formaba en la licenciatura el profesional técnico en educación con la función no delineada y en el profesorado o profesional de educación para actuar en las asignaturas pedagógicas de la Carrera Normal en los Institutos de Educación en las enseñanzas primarias y secundarias.

Acorde con Porto, Rodrigues & Silva (1999) la estructura de la carrera de Pedagogía disociaba el campo de la ciencia pedagógica del contenido de la dinámica, abordándolos en una carrera que trataba más de recorridos de forma distinta y separadamente.

De los años 1930-1960, la estructuración de la carrera de Pedagogía mantuvo esta directiva curricular y sólo en el año de 1958 se principia la alteración estructural de la carrera ante la Portaria Ministerial nº. 105/58⁷.

Conocer elementos de la coyuntura brasileña del período desde 1961 hasta hoy día nos permite inventariar la concepción hegemónica, especialmente, desde 1964 que, subordina la

⁷ La Portaria Ministerial nº. 105/58 dice que: será permitido a los técnicos en educación el acceso al Curso de Orientación Educativa. Surge así una nueva categoría en la educación que “habitaba” este “especialista” sin la formación en la práctica pedagógica y creativa un status a medida que se enlechaba la jerarquización de esta licenciatura.

educación a la lógica del mercado, o sea, concepciones productivistas, que articulan como principio de educación la Teoría del Capital Humano⁸ para considerar la carrera de Pedagogía.

En el año 1961, con la implementación de la primera Ley de directrices y Bases de Educación (LDB), n° 4.024/1961, se estructuró el currículo de Pedagogía con el siguiente diseño:

La parte común se compuso por las siguientes asignaturas: Sociología General; Sociología de la Educación; Psicología de la Educación; Historia de la Educación; Filosofía de la Educación; Didáctica.

La parte diversificada contempló las siguientes habilitaciones: Orientación Educacional; Administración Escolar; Supervisión Escolar; Inspección Escolar; Enseñanza de las asignaturas y actividades prácticas de cursos normales (SAVIANI, 2007, p. 120).

Se observa como el contenido que abarca la asignatura Trabajo y Educación no consta en este diseño propuesto en 1961, según Kuenzer (1991):

Lo que caracteriza, por lo tanto, la relación entre educación y trabajo hasta este período es la existencia de articulación entre el mundo de la 'educación', que debe desarrollar las capacidades intelectuales independiente de las necesidades del sistema productivo, y el mundo del trabajo, que exige el dominio de funciones operacionales que se enseñan en cursos específicos, de formación profesional. Esta desarticulación se explica por el carácter de clase del sistema educativo, puesto que la distribución de los alumnos por los distintos ramos y modalidades de formación se hace a partir de su origen de clase. (KUENZER, 1991, p. 15).

Posteriormente el Parecer n° 251/1962 elaborado por el Consejo Federal de Educación (CFE) mantuvo la carrera de Pedagogía con el esquema 3+1. Sin embargo, el CFE para definir el Licenciado en educación para esta carrera organizó un currículo mínimo de formación. En este había un conjunto de asignaturas elegidas por el propio CFE y por la institución de enseñanza, con el fin de construir una unidad nacional. De otro lado, el Parecer CFE n° 292/1962 definió el Profesorado estructurando en su currículo asignaturas para tener también unidad nacional, que previa la formación del profesor primario en nivel superior, Porto, Rodrigues & Silva nos muestran:

⁸ Desde los años 1950, más específicamente en los años 1960, la Teoría del Capital Humano (TCH) surge con fuerza en Brasil, impulsada por la creciente industrialización, formación de la burguesía nacional e internacional y expresión del imperialismo. El año de 1970 representa para esta teoría la estabilidad de las acciones por ella implementada, o sea, la TCH establecía el desarrollo educacional brasileño para que hubiera calificación del trabajador de los áreas fabriles, principalmente en lo que se direccionaba a la camada popular, ya para la creciente burguesía se constituye desarrollar ideologías de manutención y control bajo la perspectiva del sistema capitalista. Esta teoría será nuevamente analizada en el próximo capítulo, en el cual descorreremos más sobre el tema. Desde entonces utilizaremos la sigla TCH.

[...] la dualidad en la Pedagogía: licenciatura x professorado. Aquél, formando el técnico; está formando el profesor para la Escuela Normal, aunque el relator del Parecer afirme la dicotomía licenciatura x professorado no llevaría a la ruptura entre contenido y método en la estructura curricular, como sucediera en el esquema 3+1. (CHAGAS apud PORTO; RODRIGUES; SILVA, 1999, p. 127.)

La dualidad de estas áreas de actuación del pedagogo va a tener relación con la posición de la política gubernamental instituida para el campo educacional, teniendo, entre otros, los siguientes objetivos: 1) crear más un mecanismo de control de proletariado. El título de professorado formaba el profesor, y el licenciado, cursado en más de un año de estudio, el técnico en temas educacionales. El control se realiza, pues el técnico en educación pensaría sobre la educación y cabría al profesor ejecutar y 2) unir la formación que tuvo como base la separación entre contenido y métodos de enseñanza en su estructura curricular.

Por otro lado, la relación de la política gubernamental con el tema del trabajo ha sido expresa en la formación del pedagogo a partir del eje curricular que tiene como fundamentación filosófica la TCH.

Otra cuestión importante para comprender la formación en la carrera de Pedagogía es hablar sobre el momento del surgimiento de la dictadura militar en Brasil. Tras la disposición de João Goulart, la dirección civil-militar instituyó el Acto Institucional nº 1, AI-1, dando al poder ejecutivo poderes de anular mandatos de parlamentares, suspender derechos políticos de las personas, cambiar la Constitución y decretar estado de sitio sin la aprobación del Congreso. Los Atos Institucionales en la época se instituyeron con intenciones similares de controlar el Estado-nación, con el fin de consolidar la burguesía brasileña y fundamentar las relaciones internacionales para que el país se “desarrollara”.

La promulgación de la Ley nº. 5.540/68 instituyó la Reforma Universitaria⁹ (RU) consentida (FERNANDES, 1975) y exigió nuevas competencias de la carrera de Pedagogía a partir del surgimiento de los especialistas de educación: Supervisión, Orientación Educacional y Pedagógica, Administración e Inspección escolar y no escolar. La formación sería en nivel de grado o postgrado y debería atender al desarrollo y a las demandas del mercado laboral, bajo apreciación educacional mediante intervención del Estado. En esta reflexión, Saviani dialoga sobre la Reforma Universitaria que:

La entrada en vigor de la ley de la reforma universitaria (Ley n. n. 5.540) aprobada en 28 de noviembre de 1968, deseó nueva reglamentación de la Carrera de Pedagogía, llevada a efecto por el Parecer 252/69 al Consejo

⁹ Utilizaremos la sigla RU para reportar a la Reforma Universitaria consentida o contrarreforma.

Federal de Educação – CFE –, también de la autoría de Valdir Chagar, del cual resultó la Resolución CFE n.º 2/69 (SAVIANI, 2007, p. 119).

A partir de los Pareceres 251/62 y 292/62, en adjunto en este trabajo, y del reconocimiento de la carrera de Pedagogía, el esquema 3+1 permaneció estructurado hasta el año 1969. Sin embargo, no era consenso dentro de la universidad la concepción de esta carrera estructurada por el CFE. Aunque en un período dictatorial, había discusiones divergentes cuanto al tipo de organización estructural del paradigma tecnicista que era hegemónico, para pensar la junción entre el especialista en educación, en sustitución al técnico, y al profesor. ¿Qué era necesario para que hubiera una formación más completa del discente del área?

Con el cambio, en 1976, de “técnico en educación” para especialista bajo la Indicación n.º. 70/76¹⁰ del CFE la Pedagogía instaura la formación de especialista en el profesor de la educación infantil, series iniciales y de la enseñanza Normal, mediante el apareamiento de las habilitaciones que se trazó anteriormente en el final de las década de 1960, conforme señala Saviani (2007):

En la línea de esta previsión [...], en 1975, la Indicación 70. La novedad de esta indicación reside, [...] ‘formar el especialista en el profesor’, en el hecho de que la formación preconizada presupone destinatarios ya graduados, lo que situaría en el ámbito del postgrado *lato sensu*. Sin embargo, [...] quizás para poder abarcar también la ‘solución transitoria’ de los que tienen sólo formación de 2º grado, la sitúa en la propia graduación, por medio de habilidades que se añaden a un profesorado anterior.

[...]

La indicación referida llegó a homologarse por el ministro de la educación, pero, ante las dudas planteadas y de las presiones del movimiento educacional organizado, su entrada en vigor fue suspensa, prevaleciendo hasta la aprobación de la nueva LDB, la estructura prevista en el Parecer 252/69 (SAVIANI, 2007, p. 122).

Sin embargo, esta indicación no ha sido aprobada por el CFE en este período como nos dice Porto, Rodrigues & Silva (1999):

En 1976, la Carrera de Pedagogía sufre un duro golpe: la Indicación n.º 70/CFE señala para que se *haga la complejidad del especialista en el profesor, por medio de habilitaciones añadidas a las carreras de profesorado.*

Esta Indicación, sin embargo, no es homologada por el Consejo Federal de Educación (PORTO; RODRIGUES; SILVA, 1999, p. 128).

Pero sirvió para que una vez más, en los años 1980, los educadores involucrados y preocupados con la formación docente se articularan en el movimiento Pró-Participación en la

¹⁰ Esta indicación es formulada con el intuito de preparar en la trayectoria de graduación la formación de especialistas en Brasil.

Reformulación de las Carreras de Pedagogía y Profesorado. Posteriormente se convierte en la Comisión Nacional por la Reformulación de las carreras de Formación de Educadores (CONARCFE), y en los años 1990, se cría la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación (ANFOPE)¹¹.

Con la consolidación de la ANFOPE en la década de 1990, el movimiento de los educadores recurre la construcción de una trayectoria cuyo eje es problematizar el tipo de profesional necesario a la carrera de Pedagogía¹². De este modo, con el fin de ampliar este debate la ANFOPE defiende determinadas reflexiones sobre los principios que deberían estar presentes en las reformulaciones de la formación de profesorado y de la necesidad central de la apropiación conceptual y práctica de profesorado en la formación, por ejemplo.

Con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n° 9.394/96 el campo de Pedagogía encuentra una mejor sistematización de la polémica histórica entre especialista versus profesor.

Esta ley organiza de forma más explícita el campo educacional a partir los niveles y modalidades y del papel de los entes federados. En lo que respecta a la formación del pedagogo, consta en la Ley, artículos 62 y 64, que:

La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará en nivel superior, en carrera de profesorado, de grado pleno, en universidades e institutos superiores de educación, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la enseñanza infantil y en las cuatro primeras series de la enseñanza primaria, la ofrecida en el nivel medio, en la modalidad normal.

La formación de profesionales de educación para administración, planeamiento, inspección, supervisión y orientación educacional para la educación básica, se hará en carreras de grado en pedagogía o en nivel de postgrado, a criterio de la institución de enseñanza, garantía, en esta formación, la base común nacional (SILVA, p. 40-41, 2008).

En este sentido, aunque encontremos algunos avances en la concepción de educación nacional respecto a las leyes anteriores¹³, por ejemplo de la enseñanza superior, todavía la formación del pedagogo se manifiesta contradictoria en cuanto a su campo de trabajo.

¹¹ ANFOPE se destina a congregarse nacionalmente entre los interesados en discutir la educación, teniendo como principios orientadores una política global de formación de profesorado que son construidos en el propio movimiento.

¹² No es nuestra intención discutir la pertinencia o no del concepto social o profesional de la carrera de Pedagogía, pues tratase de otro tema, el cual se aleja de la presente propuesta de discusión. Sin embargo, se debe registrar que este concepto es una de las proposiciones inseridas en las DCN de la carrera de Pedagogía.

¹³ LDBEN n° 4.024/61 y complemento n° 5.692/71.

En este proceso de creación y definición de la carrera de Pedagogía, tuvimos la reforma universitaria consentida en 1968 y la actual contrarreforma desde 1996¹⁴.

El contexto histórico de la carrera de Pedagogía destaca brevemente su proceso de construcción desde 1939 hasta los días actuales, y verifica las contribuciones inseridas para la carrera en la reforma universitaria de 1968 hasta los días actuales, con la mirada reflexiva para la Reforma del Estado impulsando las reformas de las Instituciones de Enseñanza Superior, y consecuentemente, de la Pedagogía, de forma que se discuta la estructuración del currículo presente en esta carrera, y bajo qué direccionamiento se encuentra el área Trabajo-Educación en este proceso.

Con el fin de buscar el entendimiento de las estructuras curriculares de las carreras de Pedagogía de las universidades públicas de Río de Janeiro realizamos la investigación inicial, en el periodo de 2008, con el fin de levantar el lugar que el área Trabajo-Educación ha asumido en el grado, y consecuentemente, en la formación del pedagogo.

Para ello organizamos el cuadro 2 con el fin de demostrar su estructuración, en 2008.

Cuadro 3 – Flujogramas de las Instituciones investigadas y sus respectivas asignaturas acerca de nuestro tema

Institución	Nombre de la asignatura en la malla curricular de la carrera de Pedagogía	Modalidad de la asignatura	Período ofrecido por la Institución
UFRJ	Educación y Trabajo	Obligatoria	9º
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabajo, Cualificación y Educación Profesional	Obligatoria	8º
UFF- (Campus Niterói)	Trabajo, Educación y Producción de Conocimiento	Obligatoria	6º
UFF (campus de Angra dos Reis)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo, Cultura y Escuela • El Hombre más allá del Trabajo 	Obligatoria	4º
UFF (campus de Angra dos Reis)	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del Trabajo en la Escuela. • El trabajo Interdisciplinar en la Escuela 	Obligatoria	6º
UNIRIO	Educación y Trabajo	Obligatoria	6º
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de Trabajo y de Organización I (currículo antiguo y 	Obligatoria	5º

¹⁴ “Es necesario que quede claro que comprendemos la reforma universitaria consentida como una manifestación de tutela política y como simple panacea. No podemos aceptarla porque ella no fluye de nuestra voluntad, no responde a los deseos que animan nuestras luchas por la reconstrucción de la universidad y no posee fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dos decretos-leyes de un Gobierno militar autoritario y expresión perfecta del poder que engendró la constitución otorgada a la Nación en enero de 1967, ella representa una falsificación de nuestros ideales y nuestras esperanzas. A ella debemos oponer la auténtica reforma universitaria, que nace de los escombros de nuestras escuelas y de la ruina de nuestras vidas, pero lleva consigo la vocación de libertad, de igualdad y de independencia el pueblo brasileño.” (FERNANDES, 1975, p. 207-208).

	sólo para la carrera de Multiabilitación del DGSE)		
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none">Teorías de Trabajo y de Organización II (currículo antiguo y sólo para la carrera de Multiabilitación del DGSE)	Obligatoria	6°
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none">Trabajo y Educación (currículo nuevo)	Obligatoria	5°
UERJ-FFP*	-	-	-
UERJ-MARACANÁ*	Trabajo, Educación y Desarrollo Profesional.	Obligatoria	6°

Fuente: Sitios de las universidades del Estado de Río de Janeiro

* Debido al paro de la UERJ, en la época, no ha sido posible coleccionar las símulas de la carrera de Pedagogía del campus FFP y Maracanã, sólo sus flujogramas.

En esta formación, observamos que en las grades curriculares de la carrera de Pedagogía están asignaturas obligatorias y electivas que propician el diálogo del área con el fin de discutir y reflexionar sobre las relaciones de la categoría trabajo frente a las concepciones filosóficas de las universidades investigadas.

Consideraciones finales

Hablamos del tema de esta asignatura pautada en los factores socio históricos del capitalismo, en los estudios sobre el socialismo y en la comprensión de las transformaciones de la burguesía brasileña y de sus relaciones con el trabajo y con la educación del país.

Esta sistematización de la investigación nos permite constatar que este tema se muestra con significativa relevancia inserida en la concepción filosófica de las instituciones del Estado de Río de Janeiro. Nos muestra que hay una preocupación acerca de la comprensión de Estado que tenemos y que a partir de la instrumentalización teórica del discente de Pedagogía la educación brasileña será posible construir una oposición y proposiciones a las muchas faces intervencionistas del sistema vigente en la sociedad.

Puesto que ella asume la posición estratégica en la formación de los alumnos de las carreras de pedagogía, eso a través justo de las asignaturas obligatorias y electivas, como análisis de las símulas nos ha permitido constatar.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed., ver. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BOMFIM, A. M. **Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e educação”**: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. GT: Trabalho e Educação, nº 09, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 11, 16 de maio de 2006.

CARVALHO, J. H. (org.). **O debate sobre a centralidade do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/programa%205.pdf>. Acessado em: 10 maio 2008.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FRANCO, A. S., LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, jul, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, A. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v.19, n. 63, Campinas, ago. 1998.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. RJ: **Civilização Brasileira**, 25. ed. V. I e II, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

TITTON, M. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. GT: Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 2008. Acessado em: 10 jun. 2010.

Como referenciar este artigo

VIEIRA J. J.; GUIMARÃES, A. P. S.; VIEIRA, A. L. da C. O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 508-525, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.10004

Submetido em: 25/06/2017

Revisões requeridas: 18/12/2017

Aprovado em: 10/03/2018