

INTERFACES ENTRE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA FREIREANA

INTERFACES BETWEEN THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF RURAL EDUCATION AND THE FREIRE'S THEMATIC RESEARCH

Glaucia de Sousa Moreno*

Resumen

En este artículo analizaremos los principios pedagógicos de la Licenciatura en Educación Rural en su estrecha relación con los movimientos sociales, la diversidad de sujetos, individuales y colectivos, y su interfaz con la propuesta didáctica pedagógica de la investigación temática de Paulo Freire. En primer lugar, presentaremos la intención formativa del curso de Educación Rural desde su origen hasta su expansión, consolidada a través de políticas públicas producto de la conquista de los movimientos sociales organizados. Luego, presentaremos los principios pedagógicos que orientan el curso y la perspectiva teórica que envuelve la investigación temática. Esta investigación es de carácter cualitativo, basada en una revisión bibliográfica y documental, a partir de libros, artículos y decretos. Como resultado, tenemos que la interfaz entre la educación rural y la investigación temática se da a través de la alternancia pedagógica, una combinación de tiempos y espacios formativos que permite la investigación de la realidad. A partir de ella se configura como uno de los principios pedagógicos de la Licenciatura en Educación Rural.

Palabras clave: educación rural, investigación temática freireana, alternancia pedagógica.

Abstract

The present work deals with the analysis of the pedagogical principles that constitute the bachelor's degree course in Rural Education, in its close relationship with social movements, diversity of subjects, individual and collective, and its interface with the pedagogical didactic

* Doctorado en Educación Científica y Tecnológica. Profesor de Educación Superior – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). gs.moreno1@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1375-6985

Fecha de recepción: 17 – 07 – 2022

Fecha de aceptación: 30 – 11 – 2022

proposal of Freire's thematic research. First, we will present the formative intentionality of the Rural Education course from its origin to its consolidated expansion through public policies, a product of the conquest of organized social movements. Then, we will present the pedagogical principles that guide the course and the theoretical perspective that involves thematic research. Thus, this research has a qualitative nature, based on literature including books, articles and decrees. As a result, it was observed that an interface between Rural Education and thematic research occurs through pedagogical alternation, a combination between times and formative spaces that allows research of reality and is configured as one of the pedagogical principles of the bachelor's degree course in Rural Education.

Keywords: rural education, Freire's thematic research, pedagogical alternation.

1. INTRODUCCIÓN

El Movimiento de Educación Rural nació a fines de la década de 1990 durante el I Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (ENERA), realizado en Brasilia en julio de 1997. El evento fue el resultado de una asociación entre el Grupo de Trabajo de Apoyo a la Reforma Agraria de la Universidad de Brasilia (GT-RA/UnB); el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), representado por su Sector de Educación; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Confederación Nacional de Obispos de Brasil (CNBB).

En la década de 1990 se conformó el Movimiento Nacional por la Educación Rural (MNED), resultado de la articulación de activistas y educadores del MST con otros que desarrollaban su trabajo en el campo, como el Movimiento de Escuelas Familiares Agrícolas (existente en Europa desde la década de 1960) y Casas Familiares Rurais (con proyectos en Brasil desde la década de 1980). El MST se ha destacado, desde su creación, por tener en su agenda demandas por una educación específica en el campo dentro de la educación formal (escuelas en los asentamientos, producción de cartillas, material didáctico, capacitación, formación de los docentes que allí actúan, etc.) (Gohn, 2012, p. 13).

Sin embargo, podemos decir que el “bautismo” del movimiento ocurrió en el Congreso Nacional por una Educación Básica Rural, que tuvo lugar en Luziânia, Goiás, en julio de 1998, evento organizado por la Articulación Nacional por una Educación Básica Rural, formada por una alianza entre el MST, la Universidad de Brasilia, la UNESCO, UNICEF y la CNBB. Este encuentro sucedió poco después de la Masacre de Eldorado dos Carajás (1996), momento histórico en que intensos conflictos agrarios se extendieron por todo Brasil, que llevaron al conocimiento por parte de la opinión pública de la realidad de exclusión y violación de derechos que padecían y aún padecen los trabajadores rurales del país.

Con la participación de educadores residentes en zonas de asentamientos y campamentos sin tierra, activistas de movimientos campesinos, estudiantes y profesores universitarios, los debates en estos eventos afirmaron el entendimiento de que la lucha por la garantía del derecho a la educación de los sujetos rurales es parte de la lucha por la tierra y por la Reforma Agraria en sentido amplio. El debate sobre la educación rural trajo al campo de la educación la discusión sobre las contradicciones históricas derivadas de la cuestión agraria en Brasil.

Por un lado, la educación rural se sitúa como un espacio de reflexión y denuncia de la realidad de violencia que envuelve la concentración de la tierra, la relación del latifundio con el trabajo esclavo, la destrucción ambiental, las masacres de trabajadores rurales sin tierra y los asesinatos de campesinos, sindicalistas y defensores de derechos humanos, entre otros.

Por el otro, como lugar de publicidad, esta destaca el campo como un territorio de posibilidades en que diferentes sujetos construyen diariamente, a su manera, conocimientos y estrategias de producción materiales e inmateriales necesarias para el mantenimiento de la vida colectiva, familiar y comunitaria. El campo aparece como un territorio de existencias y riquezas sociales, culturales y políticas. Como territorio de vida, de producción, de saberes y culturas, se expresa en una diversidad de comunidades de agricultores familiares, pescadores, indígenas, quilombolas y en la existencia de pequeños pueblos, cuyas dinámicas sociales no se oponen a las de otras comunidades rurales, sino que se reúnen dialécticamente, lo que desencadena procesos de mutua influencia cultural, política y económica.

Desde su creación, la educación rural se ha guiado por el entendimiento de que el debate sobre el proyecto de sociedad, del campo y de la realidad precede al debate sobre la escuela, la pedagogía y el derecho a la educación (Caldart, 2008). El debate y la reflexión sobre la realidad social (modelo de desarrollo hegemónico y sus contradicciones) antecede y se articula con el debate sobre la educación para constituir una comprensión dialéctica de las condiciones de existencia y de la función social de la escuela en la sociedad en que vivimos. Así, la comprensión del campo y la escuela en el campo es la de lugares de conflicto y resistencia.

Desde estos antecedentes, la Licenciatura en Educación Rural (LEdoC) es el curso de nivel superior que institucionalizó con éxito la praxis de Paulo Freire. Además de su inscripción institucional, de la base metodológica general sumada a la pedagogía de la alternancia y el ingreso a la educación superior, los postulados de Freire constituyen la base inicial cuando todo empezaba y nadie sabía cómo hacer esta licenciatura.

Históricamente, las prácticas de la investigación temática freireana (ITF) se desarrollaron en la educación no formal y en la educación básica; en los cursos de educación superior, la LEdoC es pionera. Como referencia de trabajos que presentan la ITF en su carácter orgánico, podemos encontrar publicaciones como: N. C. Delizoicov et al. (2013); Saul (2012); Saul & Silva (2009); D. Delizoicov (2008) y Silva (2004), D. Delizoicov, N. Delizoicov & Silva (2020), que abordan distintos

aspectos del legado freireano en los sistemas educativos públicos, pero en la educación básica.

Hoy ya existe un modelo pedagógico de educación rural en el nivel superior, pero en un principio, cuando aún había que crearlo, las ideas de Freire fueron el referente y el medio. Con el tiempo, las experiencias fueron compaginando a Freire con los fundamentos prácticos (teórico-prácticos) experimentados en la pedagogía de la educación. De ello resultó la materialización de una praxis pedagógica ético-crítica propia de la educación rural, basada en Freire, que obliga a los educadores a reflexionar sobre cuestiones como: “¿para quién estudio?, ¿a favor de qué estudio?, ¿contra qué estudio?, ¿contra quién estudio? (Freire, 1996).

Esta pedagogía se fue enriqueciendo con experiencias en comunidades rurales desarrolladas en conjunto por universidades y movimientos sociales. Con el objetivo de formar docentes en la materia, la LEdoC presenta una formación organizada a través del área del saber y capacita a sus alumnos en ciencias naturales o ciencias humanas o matemáticas o lenguajes y códigos, estrategia que pretende garantizar la interdisciplinariedad y atender también a la demanda de la realidad y formar a maestros rurales que no cuentan con un curso de educación superior.

Además, creemos que por su originalidad la forma en que está organizado el curso de LEdoC puede contribuir a la investigación en didáctica de las ciencias puesto que la enseñanza de la educación rural es pionera en desarrollar la praxis freireana en la educación superior y en la formación de docentes para trabajar en escuelas rurales.

Con base en estas consideraciones, la investigación aquí presentada, en diálogo con el marco teórico adoptado, nos llevó a dividir este artículo en cuatro secciones. En la primera presentamos la constitución histórica de la educación rural. A continuación, exponemos los principios pedagógicos de la educación rural y su aporte teórico para realizar un análisis de estas interfaces con el legado de Freire en torno a la investigación temática. En la tercera sección discutimos la ITF desde una perspectiva teórico-metodológica. En la cuarta, mostramos el resultado de esta investigación y las interfaces entre los principios pedagógicos de la LEdoC y la ITF. Y, finalmente, cerramos el artículo con conclusiones sobre lo expuesto.

2. CONSTITUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO

En el acta de su constitución, la educación rural defiende la educación escolar como un logro surgido de las luchas por los derechos. Se menciona que esta, además, no puede ser “para” el sujeto del campo, sino “con” y “de” él, por lo que se entiende como una educación “de” campo, donde debe asegurarse el protagonismo pedagógico y el diálogo con los saberes y las prácticas culturales de los docentes, los estudiantes y las comunidades campesinas, considerados como un sujeto-lugar colectivo de producción de saberes. Según el artículo 1 de la Resolución CNE/CEB N° 2, de abril de 2008, tenemos que:

La Educación Rural comprende la Educación Básica en sus etapas de Educación Inicial, Básica, Media y Educación Técnica Profesional de nivel medio integrada con la Enseñanza Media y está destinada a atender a las poblaciones rurales en sus más variadas formas de producción de vida, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, colonos y campistas de la Reforma Agraria, quilombolas, caiçaras, indígenas y otros (CNE/CEB, 2008).

Se trata, por lo tanto, de una educación específica para los sujetos rurales que vaya más allá de la mera adaptación de la escuela a la necesidad de educar a los trabajadores rurales y/o asegurar formas legales de conformación curricular para adecuar los contenidos y las metodologías a las especificidades locales, algo ya previsto en el movimiento de ruralismo pedagógico desde hace décadas como medio de fijación del sujeto del campo al campo.

En sus orígenes, el “hacer” de la educación rural tiene que ver con este protagonismo: no es “para” ni siquiera “con”: es para los trabajadores, educación para el campo, para campesinos, pedagogía de los oprimidos [...]. Un “desde” que no está dado, pero que necesita ser construido por el proceso de formación de sujetos colectivos, sujetos que luchen por participar de las dinámicas sociales, por constituirse en sujetos políticos, capaces de incidir en la agenda política de la sociedad (Caldart, 2009, p. 41).

Teniendo en cuenta lo enunciado por Caldart (2009) sobre la formación de sujetos colectivos, podemos incluir en esta agenda una formación permanente de educadores que incluya una enseñanza multidisciplinar para trabajar en las diferentes áreas de conocimiento que se ofrecen en la LEdoC, lo que en cierta medida requerirá de una formación curricular y una reorientación de los principios y las demandas de la LEdoC. En este sentido, vemos la posibilidad de articularlos con la ITF de Freire (1987) para reforzar la construcción de sujetos políticos capaces de incidir en la agenda política de la sociedad a través de un sesgo ético-crítico, basado en el diálogo problematizador en torno a la identificación de situaciones-límite (Pinto, 1960, cit. en Freire, 1987).

Esta confluencia podría convertirse en una novedad viable para los cursos de la LEdoC, tanto en lo que respecta a la formación de educadores como a una reorientación de la praxis curricular que permita a los estudiantes-educadores avanzar desde el nivel de conciencia real efectiva hasta la máxima conciencia posible (Goldmann, 1969, cit. en Freire, 1987.)

En cuanto a la oferta de cursos de la LEdoC, según Medeiros, Moreno y Batista (2020), la primera clase de LEdoC fue impartida por la Universidad Federal de Minas Gerais en 2005. Este curso fue considerado una clase proyecto, instalada gracias a una asociación entre la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), el MST, el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y el Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria (PRONERA).

La UFMG volvió a ofrecer otra clase en 2008 a través de un aviso público de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión del Ministerio de Educación (SECADI/MEC), que veremos a continuación. A partir de 2009, el curso se consideró regular y contó con el apoyo del Plan de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales (REUNI) para estructurarse y ofrecer 35 cupos anuales. Según datos del INEP (2017), el curso aún se encuentra en funcionamiento y en 2017 contaba con 169 alumnos matriculados entre primer año y posgrado (INEP, 2017).

En 2007, el MEC, a través de la SECADI, creó el Programa de Apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación (PROCAMPO), cuyo objetivo principal fue apoyar la implementación de cursos de LEdoC regulares en las instituciones de educación superior (IES) de todo el país, con el objetivo de promover la formación de docentes por área de conocimiento para trabajar en los últimos años de primaria, en secundaria y en la gestión de procesos pedagógicos en escuelas rurales. Este programa dio lugar a la elaboración de dos convocatorias, a través de la SECADI, en 2008 y 2009. Estas llamaron a las IES a ofrecer cursos regulares de LEdoC, lo que permitió abrir 31 nuevos cursos entre 2008 y 2009.

El 4 de noviembre de 2010 se publicó el Decreto N° 7.352, que instituyó la Política Nacional de Educación Rural (CNE/CEB, 2010). Este dispuso la revisión del PROCAMPO y la creación del Programa Nacional de Educación Rural (PRONACAMPO), cuyo objetivo es ofrecer apoyo financiero y técnico para la viabilidad de políticas públicas para los cursos de educación rural.

Medeiros, Moreno & Batista (2020) afirman que el PRONACAMPO permitió consolidar la expansión/territorialización nacional de los cursos de

LEdoC con la implementación de 40 cursos, realizados por 27 instituciones federales de educación superior (IFES), distribuidas entre capitales y municipios del interior, en 17 estados brasileños, más el Distrito Federal (INEP, 2017). Con este despliegue abarca las cinco regiones del país. Según datos sistematizados del Censo de Educación Superior, realizado por el INEP, en 2017 había 8.582 estudiantes matriculados en cursos de LEdoC.

3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO

La intencionalidad del proceso de formación académica de la Licenciatura en Educación Rural tiene como punto de partida el rescate y el estudio de los elementos que integran la memoria, los saberes, los valores, las costumbres y las prácticas sociales y productivas de los sujetos del campo y la agricultura familiar. Su objetivo es fomentar el análisis académico interdisciplinario y la comprensión de las características socioculturales y ambientales que delimitan el territorio de existencia colectiva de estos sujetos desde la práctica de la investigación por ejes temáticos.

En este contexto, lo que se busca es que el estudiante comprenda la complejidad a través de los conflictos y contradicciones que determinan su existencia y desarrolle la capacidad teórico-práctica de pensar-organizar-hacer una escuela básica en el campo que desarrolle una formación crítico-reflexiva con base en la capacidad creadora del ser y comprometida con los principios de una pedagogía emancipadora.

LEdoC presenta especificidades teórico-metodológicas en la construcción de su propuesta pedagógica, a partir de las concepciones de la pedagogía crítica. Propone una organización del trabajo pedagógico heredado de otras experiencias pedagógicas, entre ellas: el trabajo y la investigación como principios educativos sustentados desde la alternancia pedagógica, así como el trabajo desde la inseparabilidad teoría-práctica; para ello, se combinaron elementos de la matriz formativa de la Educación Popular, de la Pedagogía Histórico-Crítica, con experiencias organizativas de la pedagogía del Movimiento Sin Tierra (Anjos, Silva & Molina, 2016, p. 1834).

Así, el curso asume como principios pedagógicos: la formación contextualizada; la realidad y las experiencias de las comunidades rurales como fuente de conocimiento; la investigación como principio educativo; la inseparabilidad teoría-práctica; la planificación y la acción formativa integrada entre las áreas de conocimiento (interdisciplinariedad); los estudiantes como sujetos de conocimiento, y la producción académica para la transformación de la realidad. Cabe señalar que estos principios pedagógicos de la LEdoC son posibles

de concretar gracias a la forma en que se organiza el curso a través de la alternancia pedagógica.

Según Brick (2017), la alternancia es citada en la mayoría de los documentos oficiales sobre educación rural y, en específico, en relación con la educación superior. El texto del Decreto N° 7.352 especifica, en su art. 5º, inciso 2º, que:

La formación de docentes puede realizarse simultáneamente con la práctica profesional, según metodologías apropiadas, incluida la pedagogía de la alternancia, y sin perjuicio de otras que respondan a las especificidades de la educación rural, y a través de actividades de enseñanza, investigación y extensión (CNE/CEB, 2010).

Con esto en mente, el objetivo estratégico de la LEdoC es transformar la organización del trabajo pedagógico a través del currículo que se practica en las escuelas rurales: “Los currículos consisten en caminos a seguir, saberes a construir, prácticas y actividades a vivir, relaciones sociales a vivir, cultura a cultivar, valores a ejercitar, materias a involucrar, lugares a ocupar con actividades, de tiempos a componer” (Moreno, 2014, p. 177).

Por lo tanto, la educación rural surge como una crítica a la realidad de la educación brasileña, en particular a la situación educativa del pueblo brasileño que trabaja y vive en/del campo (Caldart, 2009), misma que es denunciada como una estructura deshumanizadora y a la que pretende contraponer una estructura humanizadora (Freire, 2016):

Con Paulo Freire, podemos aprender a radicalizar la visión pedagógica de la opresión como deshumanización, la opresión como un proceso de robo de humanidades. Pero avanzar reconociendo en los campos oprimidos la resistencia pedagógica, educativa, humanizadora. Paulo capta las tensiones inherentes a la pedagogía, a los procesos educativos vividos por los oprimidos: vivenciar sin negación las posibilidades de estar en el mundo, en el campo como humanos, vivenciar el despojo de su humanidad por estar sometido a un vivir inhumano, pero resistentes en las luchas por la liberación, por la tierra, el trabajo, la vida digna del ser humano. En estos procesos, experiencias de opresión-liberación, Paulo Freire ve a los campesinos como productores de conocimientos, valores, culturas, conciencias. Materias de su formación. Sujetos de Pedagogías del Oprimido (Arroyo, 2019, p. 87).

Por lo tanto, un plan de formación de estos profesionales necesita estar basado en una praxis que sea inductora y experimentadora respecto de las escuelas rurales que se quieren construir/transformar a partir de un proyecto de nación que tenga como objetivo la liberación del sujeto en condición de opresión. Como plantea Freire (2017), el marco es una educación como situación gnoseológica, que identifica a las mujeres y los hombres como sujetos de saber,

como seres que se constituyen geohistóricamente en sus relaciones socioculturales, que producen cultura en sus relaciones con lo natural y el mundo, y que son transformados en su relación con los demás.

Además de los desafíos epistemológicos inherentes a la concepción de la formación docente por áreas de conocimiento, combinados con los desafíos de trabajar con la alternancia pedagógica en la educación superior, otro factor muy instigador para la parte relevante del colectivo de docentes que llegó a la LEdoC fue el encuentro con sus propios alumnos de estos grados (Molina, 2019, p. 21.).

En el artículo 2 del Decreto N° 7.352 se explicitan los principios de la educación rural:

I - respeto a la diversidad del campo en sus aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos, económicos, de género, generacionales y raciales y étnicos;

II - incentivo para la formulación de proyectos político-pedagógicos específicos para las escuelas rurales, estimulando el desarrollo de las unidades escolares como espacios públicos de investigación y articulación de experiencias y estudios para el desarrollo social, económicamente justo y ambientalmente sostenible, en articulación con el mundo del trabajo;

III - desarrollo de políticas de formación de profesionales de la educación para atender la especificidad de las escuelas rurales, considerando las condiciones concretas de producción y reproducción social de la vida rural;

IV - valorización de la identidad de la escuela rural a través de proyectos pedagógicos con contenido curricular y metodologías adecuadas a las necesidades reales de los estudiantes rurales, así como flexibilidad en la organización escolar, incluyendo la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas;

V - control social de la calidad de la educación escolar, a través de la participación efectiva de la comunidad y de los movimientos sociales del campo (CNE/CEB, 2010).

Si analizamos estos principios, observamos que la intención de la Licenciatura en Educación Rural implica el “desafío de construir políticas de formación docente que vayan en contra de la lógica hegemónica que impone el

neoliberalismo para la educación” (Anjos, Silva & Molina, 2016). Este hecho justifica el abordaje del curso desde el legado de Freire para una educación como situación gnoseológica que resuena en diálogo con la praxis ético-crítica. Por lo tanto, se trata de acciones educativas con compromiso ético-crítico, relacionadas con el contexto concreto de la realidad humana, y que pueden ser estudiadas a través de las etapas de la investigación temática de Freire.

4. INVESTIGACIÓN TEMÁTICA FREIREANA: PERSPECTIVA TEÓRICA

Según Freire (1987), la investigación temática involucra el pensamiento propio de las personas, es decir, a las personas como sujeto de su pensamiento: “La investigación temática es, por tanto, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconocimiento, que se inscribe como punto de partida del proceso educativo, o de la acción cultural de carácter liberador” (Freire, 1987, p. 138).

Esta inserción en la realidad es más que una mera inmersión, es fruto de la conciencia de la situación, es la conciencia-histórica misma. La investigación temática se realiza mediante una metodología concienzuda, donde es la propia víctima quien toma conciencia crítica de su situación:

Es, entonces, todo el problema del surgimiento de la “conciencia ético-crítica” de la comunidad [...], como una progresiva “toma de conciencia”, negativamente, acerca de lo que provoca la “negación originaria” [...] como momento estructural del sistema ético [...] que provoca en las víctimas, que ahora inician, ellas mismas, el ejercicio de la razón crítico-discursiva; y, en positivo, desde la imaginación creadora (liberadora), vislumbrarán alternativas utópicas-viables (posibles) de transformación, sistemas futuros en los que las víctimas puedan vivir. Aquí conviene reflexionar sobre la articulación teoría-praxis; filosofía, ciencias sociales críticas y militancia; vanguardia y sujeto histórico-comunitario (líderes, movimientos y personas), diferenciando entre mera emancipación o reformismo y verdadera transformación o liberación (Dussel, 2012, p. 415).

Por lo tanto, la ITF es un proceso para construir colectivamente con base en la conversación entre investigadores (educadores) y comunidad, ya que, de acuerdo con Dussel (2012), el “diálogo comunitario siempre tiene un contenido” que no se puede obviar, sino, por el contrario, problematizar, en lo que concuerda Freire: “La investigación del pensamiento del pueblo no puede hacerse sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, su pensamiento será pensamiento, en la acción, que él mismo vencerá” (Freire, 1987, p. 101).

La ITF problematiza los temas durante el proceso investigativo: “Así, en el proceso de búsqueda de un tema significativo, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los temas mismos. Por tus conexiones con los demás. Por su implicación histórico-cultural” (Freire, 1987, p. 139).

Al problematizar la educación, el contenido del programa de estudio se organiza y constituye a partir de la cosmovisión de los estudiantes, en la que se encuentran los temas generadores, como los conceptualiza Freire (1987):

Pues bien, conocer esta visión del mundo de los campesinos, que contiene sus “temas generativos” (que, captados, estudiados, colocados en un marco científico les son devueltos como temas problemáticos), implica investigar. Esto, a su vez, requiere de una metodología que, a nuestro juicio, debe ser dialógico-problemática y de sensibilización (Freire, 2017, p. 119).

Por tanto, la ITF es el punto de partida del proceso educativo dialógico (Freire, 1987). Este proceso, en la descripción de Freire (1987), consta de cuatro pasos:

- 1) *Relevamiento preliminar*: reconocimiento de la comunidad local.
- 2) *Codificación*: análisis y elección de situaciones límite concretas para ser superadas.
- 3) *Descifrar*: legitimar estas situaciones y sintetizarlas en *temas generadores*;
- 4) *Reducción temática*: selección de conceptos científicos para la comprensión del tema y la planificación de la enseñanza.

Delizoicov (1991), en el contexto de la educación formal, organizó la investigación temática en cinco etapas:

- 1) *Encuesta preliminar*: Se realiza una encuesta de las condiciones de la localidad en que, a través de fuentes secundarias (generalmente datos escritos) y conversaciones informales con particulares (alumnos, padres, representantes de asociaciones...), se realiza una “primera aproximación” y una recopilación de datos (p. 147).
- 2) *Análisis de situaciones y elección de codificaciones*: Con base en el análisis de los datos aprehendidos, se eligen situaciones que contienen las contradicciones vividas y la elaboración de sus codificaciones, las que serán presentadas en el siguiente paso (p. 148).
- 3) *Diálogos de decodificación*: En estos “diálogos de decodificación”, originados a partir de la discusión problematizada de las contradicciones vividas, la “primera cultura” de los sujetos puede ser localizada y obtenida por los educadores a partir de la situación resultante de su vivencia cotidiana, que comienza a ser

problematizada. La información así obtenida ayuda a establecer pautas de análisis y opciones didáctico-pedagógicas para los educadores-investigadores (p. 148).

- 4) *Reducción temática*: Es en esta etapa, por tanto, previa a la situación de “aula”, que se inicia la programación, en términos de contenidos específicos, del aprendizaje de los alumnos (p. 149).
- 5) *Trabajo de aula*: Recién después de las cuatro etapas anteriores, destinadas a la investigación temática, se reanuda la acción educativa, en una etapa más extendida, con el programa establecido y el material didáctico a ser utilizado con los alumnos ya sistematizado (p. 150).

En la LEdoC, la realización de investigaciones en las comunidades rurales donde viven los estudiantes permite el desarrollo de las etapas de la investigación temática reelaborada por Delizoicov (1991) de acuerdo con los principios pedagógicos de un curso que contempla: i) la investigación como principio educativo con el objetivo de una teoría-práctica; ii) la planificación y la acción formativa integrada entre las áreas de conocimiento para lograr la interdisciplinariedad, y iii) el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de conocimiento capaces de transformar la realidad a través de la producción académica. Esta triangulación de acciones que forman parte de los principios pedagógicos de la LEdoC puede producir insumos para emprender investigaciones en la enseñanza de las ciencias desde un parámetro inédito, a partir del cual la investigación temática freireana desarrolló una carrera que forma docentes en la materia.

5. INTERFACES ENTRE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y EL LEGADO FREIREANO EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

La contrahegemonía con la que se pensó la propuesta de formación de maestros rurales permite observar nuevas posibilidades inauguradas por la LEdoC para la identificación de contradicciones sociales o, incluso, de situaciones límite, entendidas por Freire (1987) como una realidad objetiva que pueden expresar el carácter de deshumanización en la que están sumergidos los sujetos del campo. Luego de identificarlos, los docentes/alumnos de Educación Rural pueden, de forma individual o colectiva, comprenderlos teóricamente y, a través de una concepción ético-crítica, realizar quizás un pasaje de la conciencia real a la máxima conciencia posible (Freire, 1987) y develar situaciones-límites que “niegan” y “detienen” estos temas:

Nuestro papel no es hablarle a la gente de nuestra cosmovisión, ni tratar de imponérsela, sino dialogar con ellos sobre la suya y la nuestra. Debemos estar convencidos de que su visión del mundo, que se manifiesta en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en que se constituyen. La acción educativa y política no puede prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de convertirse en “banquero” o predicar en el desierto (Freire, 1987, p. 100).

El estudio de la realidad en la LEdoC lo brinda la alternancia pedagógica, que es una combinación de tiempos y espacios de formación, una estrategia pedagógica proveniente de las experiencias de las Escuelas Familiares Agropecuarias y las Casas Familiares Rurales. Este es uno de los principios pedagógicos adoptados por la educación rural en la enseñanza superior para desarrollar las actividades de tiempo-espacio-universidad, organizadas en *el tiempo universidad* (TU) y *el tiempo comunidad* (TC). De esta manera, el estudio de la realidad es uno de los principales puntos de convergencia entre la ITF y los principios pedagógicos de la LEdoC.

Tomando estas acciones educativas como una forma de materializar tales reflexiones, vale la pena compartir, en el espacio de este texto, algunas ideas sobre la forma en que hemos buscado dialogar con la organización curricular del curso guiada por la alternancia y las etapas de la investigación temática (Freire, 1987):

El principal punto de convergencia radica en que la alternancia entre Tiempos Universitarios y Comunitarios permite establecer un estudio de la realidad, a través de una investigación que puede ser intencionalmente asumida desde una perspectiva liberadora y emancipadora de y por los sujetos del campo, en especial este sujeto que viene del campo, regresa al campo con la responsabilidad de investigar su propia realidad, en una postura dialógica y problematizadora como estudiantes y educadores (Brito, 2014, p. 71).

La alternancia pedagógica organizada entre el TU y el TC se caracteriza por un primer momento de estudios teóricos y debates, seguido por un segundo signado por investigaciones de campo, estudios independientes y prácticas pedagógicas colectivamente planificadas y realizadas por los estudiantes al regresar a sus comunidades. A partir de esta articulación entre actividades teóricas y prácticas se produce la praxis dialógico-problematizadora, que se sustenta en el legado de Freire, representado por la investigación temática.

A partir de la alternancia entre el TU y el TC surge el tiempo de las prácticas de investigación social y educativa, que se configura como un momento de investigación académica sobre el cotidiano pedagógico de las escuelas rurales y las comunidades en que se ubican. Aún es un tiempo de recolección de

información y vivencia de experiencias socioeducativas con la escuela y la comunidad para permitir la construcción de reflexiones sobre la realidad y los procesos pedagógicos que se desarrollan en las zonas rurales.

Según Molina (2017):

La organización curricular de las Licenciaturas en Educación Rural prevé su realización en etapas presenciales (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofrecidas en alternancia entre el Tiempo Escolar y el Tiempo Comunitario, en vista de la articulación intrínseca entre la educación y la realidad específica de las poblaciones del Campo. Esta metodología de oferta también pretende evitar que el ingreso de jóvenes y adultos a la educación superior refuerce la alternativa de dejar de vivir en el campo, así como facilitar el acceso y la permanencia en la carrera de los docentes que laboran en las escuelas rurales (p. 556).

Además, la alternancia pedagógica, en diálogo con la ITF, puede posibilitar a los estudiantes y educadores profundizar en los conocimientos teórico-metodológicos; estructurar una perspectiva interdisciplinaria; ofrecer condiciones para la construcción de un pensamiento ético-crítico en relación con la ciencia y sus implicaciones; promover la inseparabilidad de la teoría y la práctica; producir material didáctico/pedagógico adecuado a la realidad de las asignaturas, y reorientar el currículo de los cursos de la LEdoC desde una perspectiva crítica.

Lo que nos interesa destacar, en este momento, es, sobre todo, su potencial para ofrecer cursos a un gran número de personas que, de otra forma, no podrían acceder a la escuela y la universidad. Al mismo tiempo, posibilita que los estudiantes tomen su propia realidad como objeto de estudio y transformación, lo que implica un cambio significativo en la forma de organización de la escuela/universidad, con impactos potenciales para construcciones curriculares críticas (Brick, 2017, p. 217).

Molina (2019) llama la atención sobre las diversas estrategias que se han utilizado para promover la formación de educadores en la LEdoC que dialoguen con la realidad local en la que se inserta la escuela donde se desempeña el educador. Según el autor, esta intencionalidad pedagógica ha ocurrido, en algunos casos, a través del trabajo con sistemas de complejos de Pistrak (2009) y con los temas generadores de Paulo Freire (1987). Silva (2004) destaca aspectos a considerar en la formación de educadores a través de prácticas dialógico-problemáticas:

Por lo tanto, los temas seleccionados deben ser distribuidos por áreas de conocimiento de acuerdo con las necesidades de los enfoques políticos y ético-críticos, es decir, los procesos y productos relevantes deben contextualizarse en el

tiempo/espacio sociocultural, en el sentido de volver a la realidad apuntando a acciones intervencionistas, transformadoras de conceptos y prácticas socioculturales locales. Así, es necesario organizar prácticas dialógicas concretas que, al ser experimentadas, recapitulen el proceso problematizador y dinámico de construcción curricular (Silva, 2004, p. 254).

La matriz formativa de las LEdoC comprende el potencial para contribuir a la superación de la alienación y avanzar hacia la emancipación humana. La elevación de los niveles de conciencia de los educadores que se forman en estos cursos sobre las realidades en que se insertan es una tarea intrínseca desde esta perspectiva.

De esta forma, el relevamiento preliminar de la primera etapa de la ITF es también la primera forma de investigación que los estudiantes de la LEdoC realizan en el TC, lo que refleja el pensamiento de Freire (1996) cuando este enfatiza que enseñar requiere entender que la educación es una forma de intervención en el mundo. Así, repensar sus prácticas desencadena una vía transformadora sin precedentes.

Lo inédito-factible, para Freire (1987), es la posibilidad de percibir que las situaciones contradictorias y opresivas pueden ser superadas por los sujetos. Estas situaciones solo pueden identificarse a través de un estudio preliminar de la realidad, pero a partir de la creencia de que el cambio es posible: “La idea de que el hombre se hace y se eleva como ser humano precisamente a través de su actividad práctica, con su trabajo, transformando el mundo material” (Vázquez, 1968, p. 17).

Para ello, la dialogicidad debe ser considerada como el presupuesto de la educación ético-crítica, cuya presencia es constante en la investigación temática en la búsqueda del tema generador. Freire (2016) define el tema generador como la indagación del pensamiento de los hombres referente a la realidad, así como su actuar sobre ella, es decir, su praxis:

Los temas generadores fueron concebidos como un objeto de estudio que comprende hacer y pensar, actuar y reflexionar, teoría y práctica, presuponiendo un estudio de la realidad en el que emerge un entramado de relaciones y situaciones significativas individuales, sociales e históricas, así como una red de relaciones que orientan la discusión, interpretación y representación de esta realidad (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2002, p. 165).

Corroborando estas ideas, Freire (1987) cree en la transformación del mundo de quienes fueron despojados de su derecho a ser al permitirles insertarse en él y no solo adaptarse a él, es decir, actuar de forma ético-crítica. Para ello es necesario el diálogo, y este se basa en el amor, la humildad y la fe intensa en las

mujeres y los hombres. El diálogo se da en la esperanza, misma que genera un pensamiento ético-crítico.

Con esto Freire (2008) enfatiza el papel de la problematización en la tarea de involucrar a los estudiantes con el hábito de pensar críticamente y sacar sus propias conclusiones sobre los hechos. Este presupuesto de la educación dialógica es el que inquieta, articula y pone en marcha el pensamiento del ser humano sobre la realidad concreta.

En vista de las reflexiones teóricas presentadas hasta ahora sobre la formación de los educadores en el campo, destacamos la novedad del curso LEdoC porque, además de orientar la realidad deshumanizante en la que se insertan los sujetos del campo, exige una pedagogía ético-crítica. La praxis en diálogo con la pedagogía de la alternancia, la formación por área de conocimiento y la investigación como principio educativo son los sellos distintivos que justifican la originalidad de este curso, inspirado en el legado de Paulo Freire:

Dar centralidad al pensamiento de Paulo Freire será una forma segura de formar educadores que se enfrenten a estas tensas experiencias de opresión-liberación. Una primera lección: verlos como oprimidos por opresores, por estructuras históricas sociales, políticas, económicas de opresión. Aprendiendo de él a dejarnos interpelar por los oprimidos del campo, a captar sus interrogantes políticos, pedagógicos y humanos. Interrogatorios de humanos despojados de sus humanidades. Comprender estas cuestiones con este radicalismo político-pedagógico-humano requiere teorías de la formación capaces de captar los radicalismos que provienen de los oprimidos del campo. Requiere comprender la brutalidad deshumanizadora específica de nuestra historia (Arroyo, 2019, p. 87).

Sin embargo, cabe señalar que no solo este reconocimiento teórico del legado de Freire es suficiente en el proceso de formación de los educadores rurales, es necesario también construir una praxis (reflexión-acción-reflexión) que proporcione la inserción en la realidad de las comunidades rurales donde los estudiantes residen. El currículo practicado necesita ser organizado de acuerdo a las necesidades de los sujetos que se presentarán en la investigación del TC. Si esto se conjuga con una praxis pedagógica ético-crítica de los educadores, puede resultar en la representación de la realidad de los sujetos y repercutir en la elaboración de currículos críticos y emancipadores.

Paulo Freire propone, por tanto, una praxis que se funda en la acción-reflexión-acción, que se constituye en la experiencia de la ética, la estética y la política. Esta se desprende de la perspectiva ontológica y liberadora del hombre como ser que puede hacer de sí mismo más. Se trata así de un ejercicio reflexivo sobre la práctica docente, la relación con el alumno, el papel de la escuela y la

toma de conciencia como proceso de emancipación y autonomía. Es la comprensión de las contradicciones en el devenir de la historia; es el ejercicio de la libertad frente a lo que parece inexorable.

No podemos dejar de llamar la atención sobre la premisa de la interdisciplinariedad que envuelve a la ITF, pues el acto del sujeto de reflexionar sobre la realidad concreta en diálogo con la mirada de los educadores sobre el contexto de la realidad involucra distintas dimensiones: ambiental, sociocultural, político-institucional y económica. Por tanto, la ITF tiene una dimensión interdisciplinar que le es intrínseca y que se presenta en confrontación con la perspectiva positivista de aislar fragmentos, es decir, de encontrar que en la parte aislada se profundiza el conocimiento. Para Freire, el conocimiento solo tiene sentido si se construye de forma relacional, lo que demuestra que cada área del conocimiento tiene relevancia para la construcción del conocimiento. Frente a ello, vale la pena resaltar la importancia de la interdisciplinariedad en el proceso de la ITF, que presenta una “insatisfacción con el conocimiento fragmentado que se establece” (Moreno, 2014).

Cabe señalar que la interdisciplinariedad no pretende crear disciplinas, sino utilizar el conocimiento de varias de ellas para resolver un problema concreto o comprender determinadas situaciones desde diferentes perspectivas. La interdisciplinariedad que proponemos es la metodológica voluntad de reintegrar el conocimiento fragmentado haciendo coincidir el pensamiento holístico y una realidad compleja (Leff, 2012).

De esta forma, al tratar el campo de la ITF y su relación con la interdisciplinariedad, la entendemos como un conjunto de principios que defiende la articulación de saberes, prácticas e ideas en favor de una mirada más integrada, amplia y contextualizada de la realidad, así como de las relaciones entre sujetos de conocimiento.

6. CONCLUSIONES

La investigación aquí presentada tuvo como objetivo analizar las interfaces entre los principios pedagógicos de la educación rural y la investigación temática freireana. A partir del análisis de fuentes teóricas, como libros, decretos y artículos, identificamos que uno de los principios pedagógicos de la LEdoC es la alternancia pedagógica que articulan el TU y el TC, períodos de espacio-tiempo de fundamental importancia para que los estudiantes construyan una relación con los espacios de formación profesional y

rendimiento, ya que permiten la producción de investigaciones sobre la base de la realidad de las comunidades rurales donde viven los estudiantes.

El entramado de información que se pudo indagar durante la investigación del TC que realizan los alumnos de la LEdoC a lo largo del curso permite postular una inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión, unificadas en una acción que proporciona a los educadores y los alumnos una comprensión y/o lectura inicial de la realidad. Esta lectura parte de la apariencia y avanza hacia la esencia, identificando los elementos históricos, socioculturales, productivos, ambientales, político-económicos que configuran la realidad de las comunidades rurales, así como las contradicciones, fatalidades y límites explicativos que envuelven dichos aspectos.

Comprender la realidad de los sujetos oprimidos en América Latina requiere una visión de la totalidad que, a su vez, pasa por el proceso de conciencia real efectiva para la máxima conciencia anunciada por Freire (1987). Así la conciencia saca a la luz el conocimiento económico, político, ambiental y sociocultural de estos sujetos execrados. Este conocimiento necesita estar presente en el aula en los cursos de la LEdoC y la ITF prevé que sea revisado y sistematizado para contribuir a la selección de contenidos que apoyen la comprensión de los temas que emergen de la investigación de la realidad.

La LEdoC exige que la propuesta curricular sea mínimamente interdisciplinaria y encaminada al desarrollo de una docencia vinculada a la vida de los estudiantes. En la propuesta freireana, el conocimiento solo tiene sentido si se construye de forma relacional, una donde cada área tiene su relevancia en la construcción de los conocimientos necesarios para auxiliar en la comprensión de la contradicción o situación-límite vivida/sentida por los sujetos. La ITF se presenta, desde esta perspectiva, como un instrumento facilitador para esta recogida de información de la realidad.

Esta metodología es contraria a la enseñanza tradicional comúnmente difundida, en que los contenidos que se imparten están desvinculados de la cotidianidad de los sujetos, lo que desemboca en que muchos estudiantes no puedan establecer relaciones entre la teoría y la práctica, ya que los conocimientos que imparten los docentes no representan ningún vínculo con la realidad sentida/vivida por ellos.

Con eso, los resultados indican que la realización de la investigación en el TC repercutiría en la historia de la comunidad y de los sujetos colectivos, narrada por la memoria de los pobladores pioneros, y que abarca desde el origen del lugar hasta su compenetración con las realidades escolares de la comunidad.

Este acercamiento permite dialogar con las etapas del tema de investigación freireano, que puede ser utilizado en el desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento en que el curso de la LEdoC capacita a sus estudiantes: Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, Matemáticas y Lenguaje.

También durante el período del TC, los educadores van a las comunidades rurales y reúnen a los estudiantes de la LEdoC, los educadores de la escuela de educación básica rural y los residentes de la comunidad para presentar y discutir la información recopilada durante la investigación sobre la realidad del lugar. Estas investigaciones sirven de apoyo para identificar temas generadores que podrían contribuir a organizar la selección de contenidos a ser discutidos en clases durante los momentos del TU, pero también para generar datos que contribuirán a la investigación, por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias.

La articulación entre estos diferentes tiempos-espacios es también uno de los desafíos para realizar la alternancia pedagógica en la educación superior en carreras como la Licenciatura en Educación Rural, que tienen como referente el aporte teórico de Paulo Freire.

REFERENCIAS

- Anjos, M. P., Silva, M. C. V. & Molina, M. C. (2016). Materialização da Licenciatura em Educação do Campo: Reflexões a partir da alternância pedagógica. *XXIV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil* (pp. 1825-1842). Maringá: Huma Multimídia, Mari & Lene Digitalizações.
- Arroyo, M. G. (2019). Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo. em M. C. Molina & F. A. de Martins, *Formação de formadores: Reflexões sobre experiências da Licenciatura em Educação do Campo* (pp. 77-97). Belo Horizonte: Autêntica.
- CNE/CEB (2008). Resolução N° 2: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 29 abril.

- CNE/CEB (2010). Decreto nº 7.352: Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, noviiembre.
- Brick, E. M. (2017). *Realidade e ensino de ciências*. (Tesis inédita de doctorado en educación científica y tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. En C. A. Santos (Org.), *Educação do campo: Campo, políticas públicas, educação* (pp. 67- 86). Brasília: Incra.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. (Tesis inédita de doctorado) Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo.
- Delizoicov, D. (2008). La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 1(2), 37-62.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A. & Pernambuco, M. M. C. A. (2002). *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. Sao Paulo: Cortez.
- Delizoicov, D., Delizoicov, N. C. & Silva, A. F. G. da. (2020). Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. *Retratos da Escola*, 14(29), 353-369.
- Delizoicov, N. C., Stuani, G. M. & Delizoicov, D. (2013). Reorientação curricular na concepção freireana de educação: Análises em dissertações. *Revista e-Curriculum*, 3(11), 648-712.
- Dussel, E. (2012). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Sao Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2017). *Extensão ou comunicação?* (18ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, M. da G. (2012). *Movimentos sociais e educação* (8ª ed., 2ª reimp.). Sao Paulo: Cortez.
- INEP (2017). *Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Leff, E. (2010). *Epistemologia ambiental* (5ª ed.). Sao Paulo: Cortez.

- Medeiros, E. C. de, Moreno, G. de S. & Batista, M. do S. X. (2020). Territorialização nacional da educação do campo: Marcos históricos no Sudeste paraense. *Educação e Pesquisa*, (46).
- Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Revista Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609.
- Molina, M. C. (2019). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. En M. C. Molina & M. F. A. Martins, *Formação de formadores: Reflexões sobre experiências da Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreno, G. de S. (2014). Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na Educação do Campo. En I. S. Silva, H. Souza & N. B. Ribeiro (Orgs.), *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará*. Brasília: MDA.
- Pistrak, M. (2009) *A Comuna Escolar*; Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 1.ed. –São Paulo: Expressão Popular,2009
- Saul, A. M. (2012). O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: Análise de sistemas de ensino a partir de 1990. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 37-56.
- Saul, A. M. & Silva, A. F. G. da (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 90(224), 223-244.
- Silva, A. F. G. da. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: Das falas significativas às práticas contextualizadas*. (Tesis inédita de doctorado en educación). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Sao Paulo.
- Vázquez, A. S. (1968). *Ética* (12ª ed.). Río de Janeiro: Civilização Brasileira.