

eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS

Revista Científica

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

| | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------|----------|-----------|------|
| <i>EccoS – Revista Científica</i> | São Paulo | n. 46 | p. 1-244 | mai./ago. | 2018 |
|-----------------------------------|-----------|-------|----------|-----------|------|

DOI: 10.5585/EccoS

Editores

Eduardo Santos

Manuel Tavares

Conselho Editorial

André D. Robert – Universidade Lumière Lyon, França

Adriana Marrero – Universidad de la República, Uruguai

Antônio Teodoro – Univ. Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, Portugal

Bernadete Angelina Gatti – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Betânia Leite Ramalho – Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane, Moçambique

Carlos Alberto Torres – Universidade da Califórnia em Los
Angeles, Estados Unidos da América

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica
de Minas Gerais, Brasil

Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas,
Brasil

Claudia Barcellos Moreira Abreu – Universidade Federal de
São Paulo, Brasil

Danilo Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Dermeval Saviani – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Diana Soto Arango – Universidade Pedagógica e Tecnológica
da Colômbia, Colômbia

Guilherme Arias Beaton – Universidad de Havana, Cuba

Iria Brzezinski – Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Brasil

José Beltrán – Universidade de Valencia, Espanha

José J. Queiroz – Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Brasil

José Machado Pais – Universidade de Lisboa, Portugal

José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto,
Brasil

Josef Estermann – Universidad de Lucerna, Suíça

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências
Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da
Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e
Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/
Inep. http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Clarivate Analytics – <http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jrresults.cgi?PC=EX&ISSN=1517-1949>

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização
dos Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es/br/110.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto
das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/toc/1983-9278>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and
Universities. <https://www.ebscohost.com/titleLists/aph-journals.htm>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/
Brasil. <http://143.106.58.49/fae/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as
Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiserin-gskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

HCERES – Haut conseil de l'évaluation de la
recherche et de l'enseignement supérieur.
<http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2016/10/Liste-HCERES-produits-et-revues-SE-2016-1.pdf>

IRESIE – Base de datos sobre Educación – IISUE,
UNA M. http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=17982>

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

Proquest (EUA) – www.proquest.com

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715>

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico). https://redib.org/recursos/Record/oai_revista1100-eccos%E2%80%933revista-cient%C3%ADfica

ROAD (Directory of Open Access Scholarly
Resources). <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos
brasileiros. <http://www.sumarios.org/revista/eccos>

370 EccoS : revista científica /
E17 Universidade Nove de Julho
(UNINOVE). – n. 46 (2018). – São
Paulo : UNINOVE, 1999-

Quadrimestral

ISSN 1983-9278 (online)
Quadrimestral desde 2012
Até 2011 semestral

1. Educação – Periódicos. I. São
Paulo (SP), Universidade Nove de
Julho (UNINOVE).

Catálogo na Publicação (CIP)

Cristiane dos Santos Monteiro

CRB-8/7474

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – Universidad Cade Cauca,
Colombia
Manuela Guilherme – Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias, Portugal
Maria da Glória Gohn – Universidade Estadual de Campinas,
Brasil
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul [Brasil]
Menga Lüdke – Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro, Brasil
Moacir Gadotti – Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, Brasil
Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Universidade Estadual de
Campinas, Brasil
Thérèse Hamel – Université Du Laval, Canadá
Walter Esteves Garcia – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek, Holanda

Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Eduardo Santos
José Eustáquio Romão
Manuel Tavares Gomes
Marcos Antonio Lorieri
Maurício Pedro da Silva

Esquipe Editorial

Juliana Aparecida Cezario
João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

| | |
|----------------|----|
| EDITORIAL..... | 11 |
| Eduardo Santos | |
| Manuel Tavares | |

Artigos / Articles

| | |
|--|----|
| QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A PRIVATIZAÇÃO DE UM DIREITO..... | 19 |
| <i>WHAT EDUCATION IS PUBLIC? THE PRIVATIZATION OF A LAW</i> | |
| Raquel Fontes Borghi | |

| | |
|--|----|
| EVASÃO ESCOLAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE JOAÇABA, SANTA CATARINA | 33 |
| <i>SCHOLAR DROPPING OUT IN THE 1ST GRADE IN HIGH SCHOOL: THE CASE IN JOAÇABA, SANTA CATARINA</i> | |
| Douglas Branco de Camargo | |
| Mônica Piccione Gomes Rios | |

| | |
|--|----|
| PEDAGOGIA ANTROPOFÁGICA NO APROFUNDAMENTO DO REPERTÓRIO DE SABERES CULTURAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS PROFESSORES | 53 |
| <i>ANTHROPOPHAGIC PEDAGOGY IN THE AMPLIFICATION OF THE REPERTORY OF CULTURAL KNOWLEDGE FROM PEDAGOGY UNDERGRADUATE STUDENTS AND THEIR PROFESSORS</i> | |
| Ana Cristina Moraes | |
| Jacques Therrien | |

| | |
|---|----|
| ¿LA LUCHA COMO ESCUELA? SABERES Y APRENDIZAJES EN PROCESOS DE LUCHA Y ORGANIZACIÓN BARRIAL EN MENDOZA, ARGENTINA, DURANTE 1970..... | 71 |
| <i>FIGHT AS A SCHOOL? KNOWLEDGE AND LEARNING IN PROCESSES OF STRUGGLE AND NEIGHBORHOOD ORGANIZATION IN MENDOZA, ARGENTINA DURING 1970</i> | |
| <i>A LUTA COMO ESCOLA? SABERES E APRENDIZAGENS EM PROCESSOS DE LUTA E ORGANIZAÇÃO DE BAIROS EM MENDOZA, ARGENTINA, DURANTE 1970</i> | |
| Natalia Baraldo | |

A HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL COMUNITÁRIA RURAL DE COLATINA: RELATOS DE PROTAGONISTAS..... 87

THE HISTORY OF THE RURAL COMMUNITY STATE SCHOOL OF COLATINA:

REPORTS OF PROTAGONISTS

**Rosângela Pereira de Oliveira
Ozerina Victor de Oliveira**

O TRABALHO DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE E DE RECONFIGURAÇÃO 109

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF CRISIS AND RECONFIGURATION

**Suelaynne Lima da Paz
João Ferreira de Oliveira**

SITUANDO OS DEBATES SOBRE A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: OS ESTUDOS DO CAMPO PELO CAMPO..... 131

SITING THE DISCUSSION ON THE EVALUATION OF POSTGRADUATION:

THE STUDIES OF THE FIELD BY THE FIELD

**Ana Maria da Silva Magalhães
Giselle Cristina Martins Real**

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:

O ESTADO DA ARTE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA 149

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP: THE STATE OF ART IN THE BRAZILIAN POST-GRADUATION

**Andreza Maria de Lima
Laêda Bezerra Machado**

GAMIFICATION FOR ONLINE TRAINING OF COURT PROFESSIONALS IN A LABOUR COURT IN SÃO PAULO, BRAZIL (TRT-2): WHAT CAN BE IMPLEMENTED IN MOODLE 2.5 171

GAMIFICAÇÃO PARA CAPACITAÇÃO ON-LINE DE MAGISTRADOS E SERVIDORES DO TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DE SÃO PAULO (TRT-2): O QUE PODE SER IMPLEMENTADO NO MOODLE 2.5

**Ludmilla Cavarzere de Oliveira
Valquíria Trovão Cavalli
Álvaro Machado Dias
Mauri Aparecido de Oliveira**

LA INTUICIÓN INFORMÁTICA: ESTADO ACTUAL EN LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS 191

INFORMATICS INTUITION: PRESENT CONDITION IN INFORMATION-TECHNOLOGY ENGINEERING'S CAREER OF MATANZAS'S UNIVERSITY

A INTUIÇÃO NA INFORMÁTICA: STATUS ATUAL NA CARREIRA DE ENGENHARIA INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE MATANZAS

Walfredo González Hernández

Resenhas / Reviews

MARXISMO CONTRA POSITIVISMO,
DE MICHAEL LÖWY 217
Aline Belle Legramandi

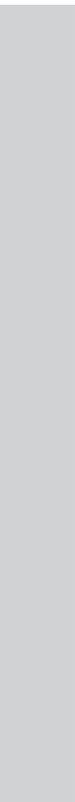
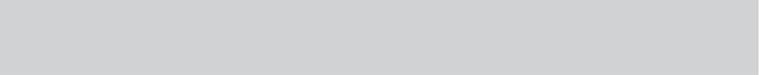
*DECOLE – DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO
EMERGENTE: PROPOSTAS INTEGRADORAS PARA A PRÉ-ESCOLA,*
DE FERNANDA LEOPOLDINA VIANA, IOLANDA RIBEIRO E
SYLVIA DOMINGOS BARRERA (ORGS.) 222
Andreia Menarbin

EDUCAÇÃO: CIDADANIA, PROJETOS E VALORES,
DE NÍLSON JOSÉ MACHADO 226
Ângela de Carvalho Bernardes

*O ESPETÁCULO DAS RAÇAS: CIENTISTAS, INSTITUIÇÕES E
QUESTÃO RACIAL NO BRASIL – 1870-1930,*
DE LILIA MORITZ SCHWARCZ 231
José Eustáquio Romão
Fernando Vinicius Gonçalves Frias

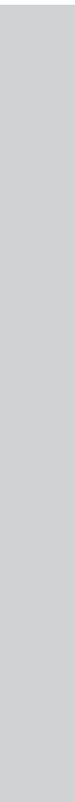
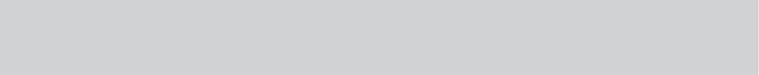
Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES 239



Editorial

Editor's note



EDITORIAL

Habitualmente, *EccoS* publica dossiês temáticos em cada um dos seus números. Todavia, considerado o elevado número de artigos submetidos à margem dos dossiês, publicados e a publicar, e depois de cumpridas todas as normas clássicas da produção científica, notadamente as de *peer review* e *blind review*, os editores decidiram propiciar aos leitores acesso a um conjunto de textos de caráter generalista provenientes de diversos estados brasileiros e de Colômbia e Argentina.

A atribuição Qualis A2 pela Capes à Revista decorre do cumprimento à risca dos diversos critérios exigidos pelas bases indexadoras, para fins de assegurar a qualidade dos artigos publicados, sua internacionalidade e descentralização. Temos cumprido, rigorosamente, os prazos de publicação; ampliado o número de pareceristas, nacionais e estrangeiros; divulgado, antecipadamente, as temáticas de cada dossiê, com chamada pública para cada um deles, além de adotar regras mais rigorosas para a construção dos resumos, no sentido de contemplarem os aspectos teóricos e metodológicos desenvolvidos nos artigos. No acesso livre, o resumo é a porta de entrada para a pesquisa de mestrandos e doutorandos e demais pesquisadores. Importa, pois, que haja coerência entre um e outro.

EccoS acaba de ser incluída no indexador Educ@, o que representa o reconhecimento de um avanço qualitativo no que diz respeito ao cumprimento da periodicidade e da qualidade dos artigos publicados. Indexar uma revista nos principais indexadores e bases de dados nacionais e internacionais é cada vez mais difícil e moroso. Os critérios a cumprir são de enorme exigência. Por isso, é difícil atingir patamares considerados de excelência. Mas é muito fácil que uma revista seja desclassificada pelo incumprimento dos parâmetros e critérios considerados. Os editores e colaboradores da *EccoS* têm por objetivo tornar a revista uma referência na área da educação de modo a que, cada vez mais, seja procurada pelos diversos programas de pós-graduação do Brasil e de outros países.

O primeiro artigo, *Que Educação é Pública? A privatização de um direito*, de Raquel Fontes Borghi, do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, é um ensaio teórico que tem por objetivo discutir o avanço dos processos de privatização no campo da educação e a relação atual entre

o público e o privado. Tomando como referência simbólica a obra *1984*, de George Orwell, a autora considera que o mercado é o Big Brother que põe em causa o direito universal à educação, expropriando os cidadãos desse inalienável direito.

O segundo artigo, *Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina*, de Douglas Branco de Camargo e Mônica Piccione Gomes Rios, aquele professor da Faculdade Avantis de Blumenau e esta professora do PPGE da PUCamp, resulta de investigação sobre ações políticas e pedagógicas relacionadas à evasão escolar, na 1ª série do Ensino Médio, no município de Joaçaba, Santa Catarina. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de incrementar políticas públicas que alterem as estruturas escolares, que tenham como fundamento novos olhares sobre a educação e que promovam a formação docente tendo em conta um novo perfil dos jovens contemporâneos, especialmente quanto a considerar as representações e práticas culturais que esses jovens trazem para os bancos escolares.

O terceiro artigo, *Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores*, de Ana Cristina Moraes, pesquisadora do PPGE da UEC, e Jacques Therrien, professor visitante nesta mesma instituição, dá conta de uma pesquisa que pretendeu saber como a universidade contribui para garantir o acesso a bens artístico-culturais a estudantes do curso de Pedagogia. A pedagogia antropofágica é compreendida como fundante para o aprofundamento de uma formação cultural diversificada nos contextos sócio-políticos, visando criar elementos para a atuação docente, particularmente no referente ao ensino de artes, campo de conhecimento exigido legalmente aos pedagogos. A partir dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas, os autores concluem que uma pedagogia antropofágica constitui uma concepção de formação que agrega ações educativas de caráter acadêmico e cultural, mobilizadoras de aprendizagens que ampliam horizontes teóricos e práticos, necessários à educação estética.

Natalia Baraldo, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Córdoba, Argentina, no artigo *¿La lucha como escuela? Saberes y aprendizajes en procesos de lucha y organización barrial en Mendoza*, durante 1970, questiona se as experiências históricas de luta e organização poderão ser consideradas práticas produtoras de saberes e aprendizagens. A partir

de fontes orais e documentais a autora identifica os saberes e aprendizagens coletivos que se foram gerando no processo de luta, bem como alguns elementos da cultura política que foram construídos no âmbito da dialética dominação e resistência, ao longo daquele ano, em movimentos de organização de bairro.

A história da escola estadual comunitária rural de Colatina: relatos de protagonistas, de Rosângela Pereira de Oliveira e Ozerina Victor de Oliveira, respectivamente, doutoranda em educação na UFMT e professora-pesquisadora desta instituição, é o quinto artigo. As autoras realizaram uma pesquisa participante centrada no debate sobre a possibilidade de uma escola pública estadual poder constituir-se no âmbito de um paradigma decolonial. As autoras consideram que uma Pedagogia da Alternância¹ pode fornecer práticas de resistência que contribuem com a construção de uma perspectiva decolonial para a Educação do Campo.

O sexto artigo, *O trabalho docente no magistério superior em tempos de crise e de reconfiguração*, de Suelaynne Lima da Paz, professora da Universidade Estadual de Goiás, e João Ferreira de Oliveira, do PPGE da Universidade Federal de Goiás (UFG), analisa os processos de intensificação e de precarização do trabalho docente que vem se concretizando no campo universitário, tendo a UFG como objeto de estudo. A pesquisa, de caráter empírico e que recorre a entrevistas com gestores e pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas, revelou que os processos de flexibilização, intensificação e precarização estão presentes na produção do trabalho acadêmico da instituição, em alinhamento com as demandas do mercado. Evidenciam, ainda, que estão ocorrendo alterações no trabalho docente decorrentes das demandas do mercado que geram implicações na organização, gestão e finalidades da universidade.

Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo, de Ana Maria da Silva Magalhães, doutoranda da Universidade Federal da Grande Dourados, e Giselle Cristina Martins Real, do PPGE dessa universidade, é o sétimo artigo. As autoras analisam o debate acerca da avaliação da pós-graduação, a partir do mapeamento da produção bibliográfica de artigos publicados em periódicos qualificados, no período de 1999 a 2017. O estudo realizado permite afirmar que não existe consenso no debate, sendo que as opiniões sobre a sistemática de avaliação divergem, muito embora se verifique a ênfase na produção

intelectual em seus diversos aspectos. Nesse sentido, ‘o campo’, apesar das disputas e dissensos, ainda tem referenciado a performatividade como estratégia de viabilizar a qualidade da pós-graduação brasileira.

O oitavo artigo, *Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira*, de Andreza Maria de Lima e Laêda Bezerra Machado, a primeira professora do IFPE e a segunda professora da UFPE, faz uma análise da produção acadêmica no período entre 2004 e 2013, a partir dos descritores relação família-escola e estratégias educativas familiares; relação família-escola e fenômenos socioescolares; e relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação. As autoras inferem existir alguma resistência de professores em relação a configurações familiares diferentes da tradicional e a influência dessa resistência na relação com a família e/ou o trabalho docente, ao mesmo tempo que desconstruem a ideia generalizada de que as famílias de alunos de escola pública são desestruturadas.

O nono artigo, *Gamification for online training of court professionals in a Labour Court in São Paulo, Brazil (TRT-2): what can be implemented in Moodle 2.5*, resultado da parceria de Ludmilla Cavarzere de Oliveira e Valquíria Trovão Cavalli, mestres em Gestão de Políticas e Organizações Públicas, com os professores da Unifesp de São Paulo, Álvaro Machdo Dias e Mauri Aparecido de Oliveira, incide sobre a **implementação de gamificação** em um curso *on-line* oferecido pela Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo. O objetivo do estudo realizado foi comparar a criação da estrutura de um curso *on-line* sem elementos de jogos com sua versão gamificada que introduz elementos que buscam motivar e engajar pessoas em contextos de aprendizagem virtual, como complementação de atividades, acesso restrito, barra de progresso, *badges* e *quizzes*. Os autores concluem que é possível inserir mecânicas simples de jogo a partir do Moodle 2.5.

Finalmente, *La intuición informática: estado actual en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Matanzas*, de Walfredo González Hernández, professor da Faculdade de Ciências Técnicas de Matanzas, Cuba, é o último artigo deste número. Trata-se de um estudo sobre a intuição aplicada à ciência da computação, como um processo de desenvolvimento da criatividade. A partir da observação de aulas e de pes-

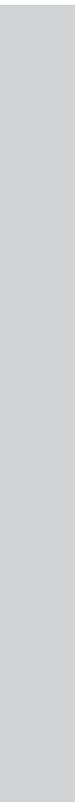
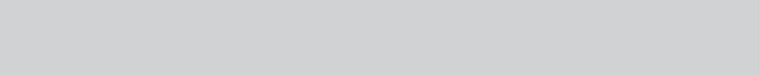
quisas com os alunos, o autor procura detectar situações em que a intuição está presente na carreira de engenharia da computação.

Os textos que seguem publicados neste número 46 de *EccoS*, correspondentes ao período mai.ago de 2018, pretendem estimular os debates concernentes ao campo da educação. Esperamos que sirvam às pesquisas científicas que frequentam a área, em especial em seus estudos pós-graduados.

Os Editores

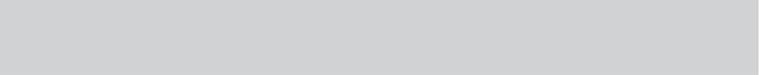
Eduardo Santos

Manuel Tavares



Artigos

Articles



QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A PRIVATIZAÇÃO DE UM DIREITO

WHAT EDUCATION IS PUBLIC? THE PRIVATIZATION OF A LAW

Raquel Fontes Borghi

Doutora em Educação. Professora do Instituto de Biociências, Unesp/Rio Claro, SP – Brasil
raborghi@gmail.com

RESUMO: Em seu livro *1984*, George Orwell apresenta uma distopia que denuncia as mazelas do totalitarismo e a restrição da liberdade, na figura do ‘Grande Irmão’. Sob essa inspiração, este artigo constitui um ensaio teórico que tem por objetivo discutir o avanço dos processos de privatização no campo da educação e a relação atual entre o público e o privado. A partir das pesquisas realizadas pela autora no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), desenvolvemos o ensaio em resposta à questão originariamente formulada por Atria (2009) para o contexto chileno, qual seja: Que educação é pública? Como considerações finais, aponta-se que o atual ‘Grande Irmão’ é o Mercado e que os processos de privatização vêm se dando em um contexto de expropriação do direito à educação e colocando em cheque a perspectiva e o ideal de universalidade da educação. A questão ‘Que educação é pública?’ está hoje em disputa.

PALAVRAS-CHAVE: Direito. Educação. Privatização.

ABSTRACT: In his book *1984*, George Orwell presents a dystopia that denounces the ills of totalitarianism and the restriction of freedom. This article is a essay with the objective of discussing the progress of privatization processes in the field of education and the current relationship between public and private. It is pointed out that the current ‘Big Brother’ is the Market and that the processes of privatization are taking place in a context of expropriation of the right to education and putting in check the perspective and ideal of universality of education.

KEYWORDS: Right. Education. Privatization.

Em seu livro *1984*, George Orwell apresenta uma distopia que denuncia as mazelas do totalitarismo e a restrição da liberdade. No enredo, o *Big Brother* – Grande Irmão – é o líder máximo e controla tudo e todos por meio das teletelas que estão espalhadas nos lugares públicos e nos lares, e controlam toda a população. Neste artigo, discutimos o avanço dos processos de privatização no campo da educação e indicamos que o atual ‘Grande Irmão’ é o Mercado, dado que tais processos vêm se dando em um contexto de expropriação do direito à educação e colocam em cheque a perspectiva e o ideal de educação gratuita e de qualidade para todos.

No Brasil, assim como em muitos outros países, a presença do setor privado na educação vem aumentando de modo exponencial. Muitas são as pesquisas que evidenciam tal avanço e mostram os diferentes espaços privatizados e as múltiplas estratégias de privatização, e a apresentação de alguns estudos podem ser exemplificadas.

Ball e Yodell (2007) distinguem duas grandes dimensões do processo, que correspondem a estratégias de privatização endógenas e exógenas: as primeiras referem-se aos processos de privatização na educação pública e são caracterizadas pela importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para tornar o setor público mais parecido com o de negócios; já os processos de privatização exógenos referem-se à privatização da educação pública, com a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado.

Borghi et al. (2014) realizaram pesquisa que teve por objetivo identificar e analisar como o poder público municipal vem subsidiando instituições privadas para cobrir a oferta educacional em creches e pré-escolas em municípios do estado de São Paulo. As autoras apontam algumas inovações nesse processo, dentre os quais se destacam: os subsídios a instituições privadas com fins lucrativos; o uso do termo ‘concessão’ para normatizar a relação entre o poder público e a instituição parceira, e a forma *per capita* de repasse. As autoras concluem que atualmente vem se ampliando e fortalecendo uma efetiva política educacional municipal de atendimento da Educação Infantil via conveniamento com instituições privadas, lucrativas ou não.

Adrião et al. (2009) trazem outro exemplo de privatização em artigo que trata da tendência de crescimento das parcerias, pela via dos contratos

entre municípios paulistas e empresas privadas da área educacional, na aquisição de sistemas apostilados de ensino. As autoras entendem que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado constituir estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado ao incidir sobre o espaço público, na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades com a educação à iniciativa privada. Em estudo mais recente, Adrião et al. (2016, p.128) alertam para as consequências desse processo de mercantilização ao direito à educação:

Grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo \times benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – *commodities*.

Um exemplo de gestão privada de escolas públicas é apontado por Goulart e Borghi (2016) quando analisam a proposta de contratação de organizações sociais para a gestão de escolas públicas no estado de Goiás.

Chaves e Amaral (2015), em estudo que analisa criticamente as políticas de expansão da educação superior no Brasil, apontam as novas configurações institucionais e de mercado delas resultantes, com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de instituições de ensino superior privadas no país, por empresas nacionais e transnacionais de ensino superior, e pela abertura de capital em bolsas de valores, conformando a formação de oligopólios educacionais no setor.

Muitos outros casos e estratégias poderiam ser aqui apresentados, mas o fato é que temos presenciado, no Brasil, um movimento de reconfiguração do público e do privado em um processo marcado pelo avanço do setor privado na educação, em processos de privatização endógenos e exógenos.

Tal avanço do setor privado na educação pode ser compreendido no movimento de crise e expansão capitalista, como defendem Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 101):

o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que re-desenham as relações entre o estado e a sociedade e reconfiguram as instituições da sociedade civil e do estado.

Nesse mesmo contexto de crise e expansão capitalista, Harvey (2011, p. 32) expõe:

Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática de que empresas estatais são ineficientes e relaxadas por definição, e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las ao setor privado.

Esse autor afirma que, no âmbito do processo de reconfiguração do desenvolvimento capitalista, como desde a década de 1970 o capitalismo global não tem gerado crescimento, a consolidação do poder de classe teve que apelar com muito mais força para a ‘acumulação por desapossamento’. Nesse sentido, uma estratégia tem sido a conversão em mercadoria de um ativo de propriedade comum, estabelecendo-se um processo de crescente mercantilização da educação. Para o autor, a “acumulação por despossessão” continua a desempenhar um papel na reunião do poder do dinheiro inicial, tanto com meios legais quanto ilegais. Harvey (op.cit., p. 48) afirma que “os meios legais incluem a privatização do que antes era considerado como recurso de propriedade comum (como a água e a educação).”

É assim que podemos pensar na expropriação do direito à educação, por meio de sua transformação em mercadoria, como estratégia de valorização do capital em áreas antes intocadas, porque públicas e estatais. O que era direito de todos e dever do Estado, passa a ser mercadoria e investimento individual – é a privatização de um direito.

Com o mesmo olhar sobre os processos de privatização no movimento de reconfiguração capitalista, o economista César Benjamim (2008,

p.1) resume as três tendências apontadas por Marx à época da consolidação da sociedade capitalista de então:

ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; [...] Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria.

Nesse movimento de expropriação do direito à educação e sua transformação em mercadoria é que afirmamos que o *Big Brother* atual, o nosso ‘Grande Irmão’ é o mercado. A mercantilização da educação vem se dando por expropriação de um direito e colocando em xeque o ideal de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos!

Cabe ressaltar que, nesse processo, o capital não prescinde dos fundos públicos para a sua reprodução, como nos aponta Santos (2004, p. 3):

O capital repudia o Estado na gestão das políticas educacionais, mas não no seu financiamento, papel que é exigido direta – por meio da transferência de recursos públicos para o “mercado educador” – ou indiretamente, por meio de retorno fiscal dos “investimentos” do capital em educação.

Importante salientar que esse processo não é finalístico nem imutável. Concordando com Harvey (2011) quando afirma que o neoliberalismo é um projeto de classe que surge nos anos 1970 para restaurar e

consolidar o poder da classe capitalista e que as crises são momentos propícios de reconfiguração do desenvolvimento do capitalismo, também cabe considerar que esse não é um processo irreversível, mas sim permeado por lutas, embates e tensões.

A reconfiguração do público e do privado – que educação é pública?

São diversas as formas com que o ‘Grande Irmão’ – o Mercado – adentra o campo educacional. Santos (2012, p.20) lança luz sobre a abrangência da atuação privada na educação:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção.

À medida que avançam e se ampliam as formas de atuação privada na educação, a separação entre público e privado vai sendo dificultada e não sem interesses. O Banco Mundial, por exemplo, em documento intitulado *Estratégia 2020 para a educação*, lançado em 2011, propõe como uma das estratégias prioritárias para a educação o fortalecimento dos sistemas educacionais de modo que passem a abranger todas as iniciativas educacionais, formais e informais, públicas e privadas. A justificativa para um sistema educacional tão abrangente é o aproveitamento de todas as formas e possibilidades de aprendizagem. Um sistema educacional assim constituído pode contribuir interessadamente para naturalizar um setor educacional privatizado.

No Brasil, a reforma do Estado proposta pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), nos anos 1990, evidencia tal processo quando propõe um setor denominado público não-estatal. A proposta, configurada no Plano Diretor para a Reforma e Administração do Estado (PDRAE), apresenta três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado: a primeira, privatização, é definida como a transferência

por venda, para o setor privado, da propriedade de dado setor público com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o Mercado; a segunda, denominada terceirização, corresponde ao processo de transferência, para o setor privado, da operação de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado; a terceira estratégia é a publicização, que por sua vez consistiria na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. (BRASIL, 1995)

Em defesa de um setor público não-estatal, o ex-ministro Bresser Pereira, retomando os elementos do PDRAE, sugere quatro categorias para os tipos de propriedade: propriedade estatal; propriedade pública não-estatal; propriedade corporativa e propriedade privada. Para o autor, ser ou não estatal não é a origem da dicotomia entre o público e o privado. Para ele, a distinção entre a propriedade pública e a privada se dá em razão dos objetivos da organização:

se o objetivo for o lucro, trata-se de uma organização privada; se for o interesse público, trata-se de uma organização pública; se for a defesa dos interesses de grupos, trata-se de uma organização corporativa. (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 395)

Silva Junior e Sguissardi (2001), em uma perspectiva crítica ao ‘novo’ setor público não-estatal, afirmam que a redefinição das esferas pública e privada possibilita a identificação, de fundo ideológico liberal, de uma suposta existência de outros espaços intermediários entre o público e o privado. Concordamos com Sader (2003) quando afirma que o deslocamento da dicotomia público/privado para a dicotomia Estado/Mercado facilita a utilização de argumentos anti-estatais, para justificar os benefícios do mercado e a privatização e para diferenciar os termos publicização e privatização.

Não compartilhamos a conceituação do PDRAE de privatização como transferência de propriedade para o mercado e de publicização como transferência para o setor público não-estatal. Concordamos com Di Pietro (2009, p.1) quando define que a privatização deve ser “entendida em sentido amplo, de modo a abranger todos os institutos de que o Estado

vem lançando mão para diminuir o seu aparelhamento administrativo, o seu quadro de pessoal, o regime jurídico administrativo a que se sujeita.”

Legalmente, no Brasil, a separação entre instituições públicas e privadas educacionais está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que promove tal distinção da seguinte maneira:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

É possível afirmar, a partir da LDB, que a distinção legal se dá considerando a propriedade, o financiamento e a administração/gestão das instituições. No entanto, a diversidade atual indica uma configuração muito mais complexa: há escolas de propriedade pública e com gestão privada; há escolas privadas não lucrativas com financiamento público; é possível também falar em escolas privadas lucrativas que recebem financiamento público e operam com acesso limitado, como é o caso do Programa Pró-Creche de Araras que limita o acesso a famílias utilizando o critério da renda (COSTA, 2014); há escolas públicas que são induzidas a captar recursos privados; temos também escolas públicas em que toda a organização do trabalho pedagógico é assumida por sistemas de ensino privados. (ADRIÃO et al. 2009; GARCIA et al., 2014)

O agenciamento empresarial que vem influenciando fortemente a definição de conteúdos curriculares e fins educacionais por meio de uma agenda corporativa é outro exemplo. Também é possível falar em escolas públicas com fins privados se considerarmos a intensificação da relação escola/trabalho na perspectiva da Pedagogia do Mercado (SANTOS, 2012) e muitas outras configurações que revelam a nebulosa relação entre público e privado na educação atual.

Mesmo iniciativas da sociedade civil com finalidades variadas aos poucos vão se convertendo ao mercado educacional. As citações abaixo, acerca das escolas *charters* americanas, evidenciam esse processo:

Originalmente, as escolas charters foram concebidas como uma forma de melhorar a educação pública. Com o tempo, porém, o movimento tem se tornado um empreendimento para fazer dinheiro. (KRISTEN BURAS apud FREITAS, 2016, p. 2)

E ainda:

Ao longo da última década, o movimento das escolas charters transformou-se de um esforço pequeno baseado na comunidade, para promover a educação alternativa, em um impulso nacional para privatizar as escolas públicas impulsionadas pelas fundações de livre mercado e grandes empresas de gestão da educação. Esta transformação abriu a porta para os buscadores de lucro procurando uma maneira de ganhar dinheiro com fundos públicos. (id.ib.)

Um grande exemplo da atual relação nebulosa entre público e privado no Brasil é apontado por Adrião et al. (2009) e Borghi et al. (2014). Em suas pesquisas as autoras identificaram que muitos municípios que subsidiavam instituições privadas para a oferta da educação infantil contabilizam tais matrículas como públicas no Censo Escolar pelo fato de que elas são financiadas com recursos públicos e oferecem atendimento gratuito.

A partir do contexto de avanço da privatização da educação acima descrito, temos aqui uma questão – que educação é pública?

Atria (2009) faz esse questionamento ao apresentar a discussão que vinha sendo realizada no Chile no contexto da discussão do Projeto de Lei de fortalecimento da educação pública. Ele identifica grupos que defendem que as instituições privadas, subsidiadas com recursos públicos, devam ser consideradas ‘educação pública’. Seriam elas integrantes da educação pública? O que é educação pública? A educação pública é exclusivamente a educação estatal? O que define substantivamente a educação pública? A propriedade? O financiamento? Os fins? Após passar por várias dessas linhas de argumentação desse debate, o autor afirma que a ideia de que a educação pública inclui tanto os estabelecimentos estatais quanto os subvencionados é incoerente, uma vez que para ele, é pública a educação que é oferecida por estabelecimentos que têm o dever (correlativo do direi-

to à educação dos cidadãos) de admitir e garantir a educação para todos. Assim, defende que o sentido ou finalidade de um sistema de educação pública é garantir a cada cidadão a educação como direito e, nesse contexto, somente os estabelecimentos estatais podem ser denominados públicos, posto que, ante o estabelecimento privado o indivíduo não concorre como cidadão que exerce seu direito, mas como parte contratante, em uma relação própria do contrato de mercado.

Ésta es la obligación del Estado: garantizar a cada ciudadano, individualmente, la educación que requiere. La existencia de establecimientos particulares subvencionados no es suficiente garantía del derecho a la educación, precisamente porque descansa em la idea de que el sostenedor puede poner condiciones al ingreso. (ATRIA, 2009, p. 58)

Tem-se, então, que a ideia de educação como direito e acesso indiscriminado é que define a educação pública. A pergunta e a reflexão são urgentes se considerarmos a política pública educacional como um processo marcado por lutas, embates, contradições e conflitos. Este é mais um momento de luta para os defensores de uma educação como direito – pública, gratuita, de qualidade, para todos.

Por uma educação pública e estatal – direito de todos

Qual a essência da educação pública que nos possibilita enfrentar a luta contra o ‘Grande Irmão-Mercado’? A educação é um bem público e deve ter finalidades públicas. Daí ser um direito. Educação como fim privado ou como investimento individual, é mercadoria, e não direito. A ‘educação-mercadoria’ naturaliza a oferta diferenciada de educação e põe fim à perspectiva de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a educação mercadoria é um mal coletivo. No mercado, a qualidade se conforma a diferentes públicos e possibilidades de pagamento; enquanto bem público e direito de todos, numa perspectiva de universalidade, a educação não pode estar no âmbito privado de mercado. Conforme nos alerta Klebis (2010, p. 15),

As reformas educacionais impostas pelo modelo neoliberal estão focadas nas demandas do mercado, reduzindo amiúde os direitos e oportunidades de uma grande parcela da população. Subjacente a este modelo está a ideia de que as competências necessárias para galgar um melhor status no ‘mercado de trabalho’ é responsabilidade exclusiva da vontade de cada indivíduo.

Arendt (2000), com seu texto *A crise da educação*, é uma autora que nos ajuda a pensar a educação como bem público e com fins públicos, ao apontar as condições que imprimem um significado público à educação. Para ela, a essência da educação é a natalidade. Seres humanos nascem no mundo, esse complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas nas quais os novos devem ser iniciados para delas participar e por elas se constituírem como um novo ser num mundo preexistente. Nessa perspectiva, a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e também a transformar as tradições públicas que formam a nossa herança simbólica comum. Para a autora, a educação é, pois, um bem público, um direito dos novos ao acesso a este mundo, mas também um dever e responsabilidade de todos pela continuidade e transformação deste mundo.

No entanto, conforme Carvalho (2008), ao identificarmos a qualidade da educação – exclusiva ou centralmente – com a possibilidade de ascensão econômica individual, corre-se o risco de conceber a função pública da educação como administração de interesses privados e econômicos dos indivíduos, e educar deixa de ser a formação para o mundo público e passa a ser um investimento privado. Não se trata mais da iniciação a um mundo comum que transcende a nossa existência individual: “à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público.” (CARVALHO, 2008, p. 412)

Para Montañó (2002), os processos atuais de privatização têm como fim a retirada e esvaziamento da dimensão do direito universal do cidadão quanto às políticas sociais e nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. Na mesma direção, também são válidas as formulações de Santos (2004), para quem a educação concebida como mercadoria trabalha na lógica da exclusão e reduz o humano à sua disponibilidade laboral.

Este é um momento de luta e muitos embates entre privatistas e defensores de uma educação pública e universal como direito. Também é preciso lutar contra processos de privatização endógenos, que levam para o interior da escola pública a agenda corporativa e a lógica competitiva e individualista, numa concepção de mundo operacional ao capital.

Somente a escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos pode permitir a educação como bem público. Terminamos com o autor da pergunta *Que educação é pública?*:

la categoria de “educacion pública” se identifica com la de “educacion provista por establecimientos de propiedad del Estado” [...] sólo ante los establecimientos del Estado el individuo concurre como ciudadano que ejerce su derecho. (ATRIA, 2009, p. 61)

Referências

- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L.R.G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 799-818, 2009.
- ADRIÃO, T.M.F.; GARCIA, T. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 533-549, 2012.
- ADRIÃO, T.M.F.; GARCIA, T.G.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & sociedade*, v. 37, p. 113-131, 2016.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ATRIA, F. Que educación es “publica”? *Estudios Sociales*, Santiago, n. 117, p. 45-67, 2009.
- BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación*. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>>. Acesso em: 20 set. 2008.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R.H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 506-518, 2016.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R.H.; ADRIÃO, T.M.F.; CORREA, B.; GARCIA, T. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil? Análise de tendências em municípios paulistas. In: VIEIRA, M.; MEDINA, S. (Org.) *Trabalho docente e políticas educacionais para a educação: desafios contemporâneos*. 1ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 131-150.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor para a Reforma e Administração do Estado*. Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista Brasileira de Direito Público*, n. 23, p. 145-186, out.-dez., 2008.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, p. 411-424, 2008.

CHAVES, V.L.J.; AMARAL, N. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

COSTA, B. *Programa Pró-creche e o atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância*. Dissertação de Mestrado, UNESP, 2014.

DI PIETRO, M. S. *Reflexões sobre as parcerias público-privadas*. 2009. Disponível em: <http://www.azevedosette.com.br/ppp/artigos/exibir/reflexoes_sobre_as_parcerias_publico-privadas/6>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FREITAS, L. *USA: FBI faz arrastão por fraudes em escolas charters*. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2014/08/25/usa-fbi-faz-arrastao-por-fraudes-em-escolas-charters/>. Acesso em: 20 out. 2016.

GARCIA, T.; CORREA, B.; ARELARO, L.; ADRIÃO, T.M.F.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.. Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações para o planejamento e o trabalho docente. In: SOUZA, D.; SARTI, F. (Org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, v. 1, p. 263-284.

ORWELL, G. *1984*. Companhia das Letras, 2009.

GOULART, R.; BORGHI, R. Organizações sociais na educação: uma discussão preliminar sobre a proposta no estado de Goiás. *ANAIS do 4º Encontro FINEDUCA – Financiamento da educação no Brasil: avanços e impasses*, São Paulo, 2016.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Anablume, 2005.

_____. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Boitempo: São Paulo, 2011.

KLEBIS, A. *Concepção de gestão escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009*. Tese de Doutorado, Marília, UNESP, 2010.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

SADER, E. Público versus mercantil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 jun. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200310.htm>. Acesso em 20 de março de 2017.

SANTOS, A. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris Ltda., 2012. v. 1. 400 p.

SANTOS, A. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: *27ª Reunião anual da ANPEd*, 2004, Caxambu- MG. Anais da 27ª Reunião anual da ANPEd, 2004.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA JUNIOR, J.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 14 set. 2017 / Aprovado em 17 jan. 2018

Para referenciar este texto

BORGHI, R. F. Que educação é pública? A privatização de um direito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 19-32. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7832>>

EVASÃO ESCOLAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE JOAÇABA, SANTA CATARINA

**SCHOLAR DROPPING OUT IN THE 1ST GRADE IN HIGH SCHOOL:
THE CASE IN JOAÇABA, SANTA CATARINA**

Douglas Branco de Camargo

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Docente na Faculdade Avantis, Balneário Camboriú, SC – Brasil
douglascamargo998@hotmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios

Doutora em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Campinas, SP – Brasil.
monica.rios@puc-campinas.edu.br

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisa que investiga ações políticas e pedagógicas relacionadas à evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio, no município de Joaçaba, Santa Catarina, envolvendo coleta de dados na GERED¹. De abordagem quali-quantitativa, problematiza como a evasão escolar é enfrentada, considerando, na análise dos dados, a existência da dinâmica entre realidade objetiva e sujeito subjetivo. Os resultados apontam para um cenário que necessita de políticas públicas de mudanças estruturais e que se fundamentem em novos olhares e ações sobre a realidade escolar, particularmente quanto à formação docente, juventude contemporânea e infraestrutura escolar, vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação com qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Evasão Escolar. Juventude.

ABSTRACT: This article is the result of the research that investigates political and pedagogical actions related to the scholar dropping out of the 1st grade of the High School in the city of Joaçaba, Santa Catarina. The research deals with how the scholar drop out is handled. The qualitative/quantitative approach considers the existence of the dynamic between objective reality and subjective subject, involving data collection from GERED and from scholar institutions, interviews and analyses. The results point to a scenery that needs public policies of structural changes and new views and actions on scholar institutions, teachers' formation, attention to the youth and to infrastructure and everybody's permanent modernization to the development of education of and with social quality.

KEYWORDS: High School. Scholar Dropping Out. Youth.

Introdução

Esta pesquisa considerou o estudo de Neri (2009), que demonstra o impacto da educação na qualidade de vida e renda dos indivíduos, corroborando a importância da educação de/com qualidade social para todos na conjuntura brasileira. Os dados trazidos pelo pesquisador impõem a reflexão sobre a situação preocupante da evasão escolar, pois apontam que, em 2006, no Brasil, 17,8 % da população de 15 a 17 anos, que deveria estar cursando o ensino médio caso não houvesse atraso escolar, estavam fora da escola em decorrência de evasão. Eles expressam a exclusão do adolescente/jovem² da instituição escolar e das relações que ela propicia, prefigurando sujeitos que perderam a oportunidade de vislumbrar na educação um investimento importante e necessário, posto que a construção do conhecimento e a conquista diploma do Ensino Médio são essenciais para a formação do cidadão e sua inserção no mundo do trabalho.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), em 2009 o estado de Santa Catarina somou 237.358 mil matrículas no Ensino Médio. Dessas, 1.907 mil foram na rede federal de ensino, 202.210 mil na estadual, 793 na municipal e 32.448 mil na rede privada; 111.197 mil delas foram efetuadas no período matutino, 33.894 mil no vespertino e 92.267 mil no noturno. Para atender a essa demanda de matrículas no ensino médio, 858 instituições escolares ofereciam esse nível de ensino no estado, divididas em 06 instituições federais, 637 estaduais, 09 municipais e 206 privadas.

Considerado ainda o universo total de matrículas no estado e o mesmo ano de 2009, tem-se que 16.063 mil deixaram de frequentar a instituição escolar no período, totalizando uma taxa de evasão de 6,76%. Os índices expressam 53 desistências na rede federal de ensino, 15.813 mil na estadual, 104 nas redes municipais e 93 na privada. Os dados demonstram que o número de matrículas no Ensino Médio no estado representa um total de 92.081 mil na 1ª série, 74.246 na 2ª, 66.326 na 3ª, 2.449 na 4ª série, quando no ensino profissionalizante, e 2.256 no ensino não seriado. Observamos que os índices de evasão no Ensino Médio no estado, durante o período de recorte da pesquisa, são relevantes. De modo muito claro, a evasão escolar na 1ª série representa um índice alto, o que caracteriza um

gargalo. É necessário ressaltar que, em 2007, o Ensino Médio no estado possuía 8.164 mil turmas, sendo 3.074 mil de 1ª série.

Em relação ao município de Joaçaba, Santa Catarina, conforme os dados fornecidos pela Gerência de Educação (GERED) e pelas instituições escolares públicas que oferecem o nível médio de ensino, em 2007 foram registradas 385 matrículas na 1ª série, entre os períodos diurno e noturno. Desse total de matrículas, 89 adolescentes/jovens evadiram, totalizando um índice de 23,11% naquele ano. Há ainda que considerar os alunos que concluíram o Ensino Fundamental e não ingressaram no Médio, pois de acordo com os dados fornecidos pelas instituições escolares muitos entre eles não o fizeram, conformando a pirâmide educacional que abrevia a trajetória de um significativo número de estudantes.

Diante desses dados surgem inquietações, questionamentos e hipóteses que indicam a necessidade de políticas públicas que mudem a estrutura das instituições escolares, particularmente quanto à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e que mobilizem os envolvidos no processo do ensino, para garantir melhores resultados nessa última etapa da Educação Básica. Como homens e mulheres partícipes da sociedade e profissionais da educação, impõe-se nosso engajamento na reversão desse cenário. Nessa perspectiva, urge que a necessidade de a instituição escolar se aproximar dos interesses da sociedade, dos sujeitos, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, preponderantemente atuando para a formação de cidadãos e contribuindo com sua formação crítica por meio do processo de ensino e aprendizagem escolar, na ação-reflexão sobre os saberes eruditos historicamente produzidos e socialmente acumulados e trabalhando com os saberes sociais da atualidade. Para alcançarmos esse intento, faz-se importante considerar que a evasão escolar é um problema que existiu no passado e existe no presente, sendo fundamental que formuladores e gestores de políticas públicas, profissionais da educação e sociedade se articulem para a superação do cenário de evasão escolar que reflete uma lógica excludente para o futuro.

A pesquisa da qual se originou este artigo teve como objetivo investigar as ações, nos âmbitos político e pedagógico, relacionadas à evasão escolar dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, entre os anos de 2007 e 2009, no município de Joaçaba, evidenciando que os estudos em educação estão na pauta de preocupação da sociedade joaçabense e de-

mostrando que há pesquisas interessadas em investigar os problemas que ocorrem nas instituições escolares locais, com vistas a desencadear processos de intervenção na perspectiva defendida por Paulo Freire (1996, p. 29): “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo, e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

A relevância da pesquisa reside em dar a conhecer o contexto das instituições escolares que ofertam Ensino Médio, seus desafios e superações e, sobretudo, salientar o compromisso com o jovem do século XXI, subsidiando essas instituições, seus profissionais e a sociedade com um estudo epistemológico sobre o complexo problema da evasão escolar, na perspectiva de investigação e produção do conhecimento novo sobre o tema. Segundo Patto (1996), a evasão/fracasso escolar interfere na formação pessoal, humana e impede a formação profissional. Trata-se, portanto, de um problema social, o que nos mobilizou a investigar e conhecer esse fenômeno, avaliá-lo e pensar estratégias para seu enfrentamento no âmbito local.

A abordagem predominante na pesquisa foi qualitativa, entretanto, não desprezamos os dados passíveis de quantificação. As metodologias qualitativa e quantitativa contribuíram para investigar o problema de pesquisa e realizar a análise das questões de entrevista, fundamentadas no aporte teórico que a embasa. Para Gatti (2004), a pesquisa quantitativa pode favorecer a compreensão de um problema, principalmente quando combinada à pesquisa qualitativa. A fim de conhecer a realidade dos sujeitos investigados, buscamos estruturá-la em dois procedimentos. O primeiro trata da pesquisa quantitativa, com vistas a identificar os índices e as principais causas da evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio das escolas públicas de Joaçaba entre os anos de 2007 e 2009. O segundo procedimento diz respeito à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados mais adequado às pesquisas sociais. As entrevistas realizadas foram individuais e semiestruturadas, com uso, pelo entrevistador, de um roteiro de questões que cobria os objetivos da investigação, ou seja, por meio de suas respostas os informantes revelam suas representações sobre a realidade, suas experiências, percepções e concepções básicas. As entrevistas abarcaram 02 gestores escolares (GE), 02 coordenadores pedagógicos (CP), 06 professores (P) e 01 gestor da GERED (GR). Para realiza-las, foram visita-

das as instituições escolares e a GERED, para que nos apropriássemos da representação dos sujeitos entrevistados. O instrumento abordou o registro de informações sobre os aspectos relacionados ao ambiente escolar e à gestão, sobre professores e demais funcionários, além de questionar os termos fixados nos documentos escolares.

No que se refere aos procedimentos qualitativos de análise dos dados coletados nas entrevistas, eles foram sistematizados por meio da identificação e classificação das categorias mais significativas. A análise empreendida revelou as representações dos entrevistados sobre a temática da evasão naquele universo particular, as divergências e convergências entre os envolvidos.

O processo de disseminação da escolarização tem produzido uma série de transformações na nossa sociedade, pois

Ao mesmo tempo que a escola se abre a novos contingentes de alunos, ela se vê obrigada a responder a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa que lhe permita lidar com os anseios desse novo tipo de ator. Estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação, trazendo consigo sintomas de fracasso. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 34)

Para esses autores, chegar ao Ensino Médio é um prêmio, especialmente para as classes populares. Indicam ainda que “a única forma de pensar uma mudança que possibilite uma relativa ascensão social é a adequação do espaço escolar às reais necessidades da clientela juvenil.” (id. ib.) Os problemas e as angústias referentes às instituições escolares e aos adolescentes/jovens têm sido a preocupação de muitos campos do conhecimento, e é num desses campos que esta pesquisa se insere, avançando na compreensão da instituição escolar em consideração às representações dos atores que a vivenciam e que fazem sua história, mesmo que, muitas vezes, desprovidos de autonomia.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir de forma consistente com a academia, a educação e a sociedade, dado que configura uma investigação de campo dos processos pedagógicos escolares que demarcam a instituição escolar como ambiente de produção do pensar.

1 Educação básica: o Ensino Médio

O direito à educação básica é garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo intenção da política educacional pública brasileira expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro de 1996, com publicação no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

No contexto da LDB, o Ensino Médio é a terceira e última etapa da Educação Básica, sendo uma modalidade de ensino que possui, no mínimo, três anos e tem como clientela sujeitos de, no mínimo, quatorze anos. Torna-se gradativamente obrigatório e gratuito, contudo, ainda se caracteriza como um nível de ensino de difícil enfrentamento, especialmente pelo legado histórico de indefinição sobre sua finalidade, diferentemente do Ensino Fundamental de nove anos, que possui uma proposta curricular organizada com base na oferta de conteúdos comuns e unitários. Na Lei de Diretrizes e Bases o Ensino Médio é um nível de ensino intermediário, situado entre o fundamental e o superior, que precisa definir sua finalidade, situação essa que tem sido objeto de indagações de pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Küenzer (2007), entre outros.

Compreender o Ensino Médio como etapa da Educação Básica e passo fundamental no processo de formação e transformação educativa dos adolescentes/jovens cidadãos implica reconhecer que esse nível de ensino assume muitos significados e necessita de uma definição estrutural que contemple esse processo de formação dessa importante parcela da população brasileira. Ao se referir à população jovem do país, Lassance (2005, p. 74) explica que:

O jovem brasileiro corresponde a cerca de 20,13% da população do país. São aproximadamente 34,18 milhões de jovens, em uma população estimada pelo último Censo em 169,79 milhões. (IBGE, 2002). Uma estimativa corrigida em 2001, aplicada à taxa de crescimento da população, nos leva a considerar a existência de aproximadamente 17,77 milhões de jovens de 15

a 19 anos e 10 milhões de jovens de 20 a 24 anos. Estes contingentes são, respectivamente, 10,31% e 9,8% da população total.

Desses adolescentes/jovens, a maior parte se encontra nas áreas urbanas e precisa inserir-se no mercado de trabalho e de consumo, o que estabelece uma nova relação entre a necessidade de trabalhar e o acesso a melhores oportunidades, e gera expectativas sobre a educação dos que estão cursando o Ensino Médio. No entanto, para o governo, também um refém das dinâmicas comandadas pelo capital, a expansão desse nível de ensino necessita de recursos didático-pedagógicos apropriados a essas demandas, conhecimento de métodos e metodologias necessários para um melhor atendimento desses adolescentes/jovens na instituição escolar e infraestrutura adequada, assim como, e principalmente, investimentos em qualificação de profissionais da educação que compreenda a formação inicial articulada à formação continuada.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o descaso do Estado para com espaços físicos e financiamento que atendam às demandas específicas dos estudantes do Ensino Médio é significativo. Esse nível de ensino possui, na contramão da legislação, um conteúdo curricular desarticulado da realidade social e de baixa qualidade para as finalidades e objetivos presentes nos documentos oficiais. Destaca-se ainda sua intencionalidade mal definida quanto ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e à preparação para o trabalho e a cidadania, por meio da construção da autonomia intelectual e moral do educando.

De acordo com o MEC/INEP/SAEB (2004), o Ensino Médio apresentou um crescimento de 84% nos últimos dez anos, que se expressa num número de matrículas bastante significativo. Tais valores indicam que é preciso construir coletivamente um projeto político-pedagógico comprometido com as necessidades sociais e culturais da população local e, ao mesmo tempo, atenção aos acontecimentos globais, com vistas à transformação da realidade.

Para Abramovay e Castro (2003), muitos adolescentes/jovens revelam que as instituições que oferecem o Ensino Médio constituem um espaço distante de seus interesses pessoais e, dessa forma, a escola acaba sendo um local de conflitos e de realidade excludente. Para as autoras, as instituições escolares necessitam utilizar flexibilidade, foco nas necessi-

dades de seu público adolescente/jovem e estímulo ao desenvolvimento pessoal e coletivo dos sujeitos, aliados a um currículo que se materialize na escola, para trabalhar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A mudança e a melhora da qualidade de ensino colocar-se-ão, assim, não apenas no terreno mais comum de pôr em dia os conhecimentos que o currículo compreende para acomodar melhor a evolução da sociedade, da cultura, ou para responder a igualdade de oportunidades inclusive, mas como instrumento para incidir na regulação da ação, transformar a prática dos professores, liberar as margens da atuação profissional etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 53)

A formulação de políticas públicas para o Ensino Médio necessita compreender o fenômeno dos adolescentes/jovens na contemporaneidade para direcionar seus objetivos e metas, garantindo a todos os cidadãos o acesso e a permanência a um ensino médio de qualidade sociocultural e o sucesso desses adolescentes/jovens. Segundo Arroyo (s/d), citado por Rios (2001, p. 74-75), a qualidade sociocultural do ensino,

[...] passa pela ‘construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças’ e, mais especificamente na contemporaneidade, pela ‘renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais’, pela ‘resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento’, pelo ‘alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

A partir disso, a compreensão sobre o Ensino Médio exige disponibilidade para pensarmos uma realidade nacional marcada pela exclusão social, que necessita ser revertida. Nesse processo, é fundamental considerarmos a importância de conceber o homem como um sujeito ativo que cria seu meio, sua realidade e, ao mesmo tempo, é produto desse meio, num processo dialético construído pelos seus ao longo da história.

2 Evasão escolar

A evasão escolar é um dos relevantes temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões na esfera da educação pública brasileira e que, infelizmente, ainda nos dias de hoje, ocupa um importante espaço no cenário da educação nacional. Segundo Freire (1996), o combate tão atual contra os alarmantes índices de reprovação, que acabam por ocasionar a expulsão de alto número de crianças da instituição escolar, não passa de um fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores denominam evasão escolar. Para o autor, esses conceitos são expressões da ideologia dominante que levam a que as instâncias de poder, antes mesmo de assegurar-se das verdadeiras causas do intitulado ‘fracasso escolar’, imputem toda a culpa aos educandos. Para Freire (1996), ao longo do tempo as instituições escolares desempenharam seu papel social baseadas no pensamento influenciado pela teoria da evolução natural, selecionando os mais ‘aptos’ a trilharem os caminhos do sucesso e reproduzindo, no caso dos menos ‘aptos’, a cultura da excludência. E, nesse contexto, as teorias racistas foram usadas para justificar diferenças individuais e desigualdades sociais, na medida em que corroboravam os pressupostos da aptidão e do inatismo para explicar as diferenças de rendimento dos alunos.

Apesar de tantas tentativas de encontrar culpados para tal situação, problemas de evasão e de fracasso escolar continuam de forma alarmante e persistente. De acordo com Arroyo (2000, p. 13),

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola como instituição – não com boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é pré-condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sociocultural formadora.

Diante do cenário da evasão escolar e a consequente reprovação como forma de fracasso escolar, surgem no Brasil ‘perspectivas e propostas educacionais’ para a aceleração da aprendizagem, projetos de adequação/correção idade/série, organização escolar por ciclos e classes aceleradas, todas voltadas para resolver o problema do fracasso escolar; no entanto, os índices de evasão não diminuem. Reafirmando a própria (des)organização da educação nacional, Mantovanini (2001) nos faz refletir sobre os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, que compreendem três elementos muito importantes: o professor, o conteúdo e o sujeito que aprende. E se o aluno não aprende, é sinal de que os outros dois elementos também falharam no processo.

Encontrar as causas para o fenômeno da evasão escolar não é tarefa fácil, requer o entendimento e a compreensão de que são múltiplos fatores que influenciam para que o sujeito abandone da escola. A evasão escolar pode ocorrer devido a diversas situações e a distintas condições, internas ou externas ao indivíduo. Considerando as condições internas de estudantes adolescentes/jovens, enfatiza-se o desenvolvimento cognitivo, as questões de afetividade, emoção, motivação e os relacionamentos desses sujeitos. Entre as situações exteriores mais percebidas podemos citar as condições de ordem social e econômica das famílias dos estudantes, determinando a necessidade do trabalho para obtenção de renda, e as condições oferecidas pelas instituições quanto a infraestrutura física e pedagógica e a gestão, profissionais despreparados e desmotivados, além da formação inicial e continuada dos professores ser reconhecidamente falha.

3 O caso de Joaçaba, Santa Catarina

No decorrer da pesquisa, as entrevistas com questões semiestruturadas foram utilizadas para ouvir diversos sujeitos vinculados à educação escolar: gestor regional (GR), gestores escolares (GE), coordenadores pedagógicos (CP), supervisores pedagógicos (SP) e professores (P), na busca de compreender o significado que atribuem ao Ensino Médio, com foco nas dimensões política e pedagógica relacionadas à evasão escolar dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, entre os anos de 2007 e 2009, no município de Joaçaba, Santa Catarina. Por intermédio dessas ques-

tões, procuramos criar as condições para entender o significado do Ensino Médio e verificar quais as ações político-pedagógicas promovidas no âmbito das instituições escolares, bem como as ações emanadas da gestão.

Assim, os dados foram avaliados de forma qualitativa, sem confirmação de nenhuma hipótese preestabelecida, na busca da compreensão e interpretação conforme as categorias foram surgindo no trabalho empírico.

Ao serem questionados sobre a concepção que possuem sobre o Ensino Médio, os participantes das entrevistas destacaram, com ênfase, que esse nível de ensino necessita oferecer preparação para a educação superior, para o exercício profissional e para o trabalho; aquisição de conhecimentos e formação do cidadão participativo. Apontaram ainda a base para a escolha da profissão e do trabalho, concepção teórica presente na proposta curricular, concepção prática do cotidiano de sala de aula, desenvolvimento profissional e humano e defasagem de conhecimentos.

Os educadores entrevistados demonstraram ciência da importância do Ensino Médio na formação do cidadão participativo e na preparação para o exercício profissional e para o trabalho no mundo contemporâneo, consoante com os documentos oficiais. A esse respeito, Berger Filho³ (1999, p. 13) expressa:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Ao nos referirmos às mudanças do Ensino Médio preconizadas pela LDB de 1996, consideramos, a partir das entrevistas, que gestores públicos, instituição escolar e profissionais da educação, além da sociedade, encontram desafios ao realizar trabalhos que desenvolvam nos alunos suas competências básicas. Os profissionais deparam com dificuldades na formação do cidadão, para que este saiba conviver democraticamente e esteja preparado para a integração social e a socialização de saberes na vida e no mundo profissional e do trabalho, conforme observamos na resposta do GR: “Que o aluno se torne um cidadão, promova mudanças no meio em

que vive, através do conhecimento, e que ele tenha o conhecimento necessário para a aprovação e para a vida.”

Ao serem convidados a refletir sobre os principais desafios do Ensino Médio, os sujeitos entrevistados sublinharam o acesso e a permanência, o interesse do adolescente/jovem, a participação e apoio da família, a articulação entre escola e comunidade, as dificuldades de aprendizagem e a infraestrutura, ao lado da diversidade em sala de aula, dos recursos de desenvolvimento humano e profissional, da relação teoria/prática, do aprofundamento de conteúdos. Alguns depoimentos pontuam tais desafios:

O primeiro é que o aluno entre no ensino médio e permaneça com sucesso [...] Também gostaríamos que o ensino fosse tão bom e tão atraente que o aluno não tivesse vontade de sair. (GR)
Mantê-los na escola. Manter esses alunos na escola é o que mais nós enfrentamos como dificuldades. (CP₂)
O desafio é ele permanecer na escola. (P₅)

Essas manifestações demonstram a necessidade de democratização da instituição escolar como espaço institucional de efetivo exercício do processo de gestão democrática. Nas próprias entrevistas, em diversos momentos, conseguimos observar a preocupação dos sujeitos com a questão da infraestrutura deficitária da instituição escolar e da não atração do aluno pelo ambiente desta. São muitos os motivos, mas a situação mais latente que observamos é que a instituição escolar precisa conhecer seu público, alunos adolescentes/jovens do Ensino Médio, pois esse conhecimento, aliado às condições de trabalho, que também necessitam ser melhoradas, poderão ressignificar as vivências nesse espaço.

No referente ao interesse dos adolescentes/jovens, os participantes da pesquisa insistiram que constitui elemento importante a ser considerado quando se reflete sobre os desafios do ensino médio, assim traduzidos: “O maior desafio é fazer com que o aluno tenha interesse de permanecer na sala de aula.” (G₂) Para os entrevistados, os adolescentes/jovens das instituições escolares que oferecem o Ensino Médio não têm interesse na escola, frequentam-na por obrigação, seja legal seja pela autoridade dos pais quando esses ainda participam da educação dos filhos.

Para o estado de Santa Catarina, que tem na consolidação da sua proposta curricular⁴ um marco importante na educação pública catarinense, consistência e relevância pedagógica dos conteúdos e do currículo validam-se como instrumento elaborado pelo trabalho coletivo de educadores e especialistas. Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação articulou ações, até 2005, de construção de um novo documento, de trabalho coletivo, somando esforços na busca de atender às demandas da nova sociedade; assim, provocaram a necessidade da produção e publicação de material denominado Estudos Temáticos⁵.

Percebemos, no decorrer da análise dos próprios depoimentos, que as escolas estão buscando cativar seus alunos adolescentes/jovens para fins de mantê-los na escola e reduzir a evasão, realizando diversas atividades motivadoras e de estímulo à continuidade dos estudos, com atenção para as realidades específicas. Consideramos que, no enfrentamento a esse desafio, gestores, professores e profissionais da educação buscaram formas de transformar a instituição escolar em um ambiente atrativo, estimulante e envolvente. Diante disso, reputamos de fundamental importância que os gestores e suas equipes busquem conhecer continuamente a realidade da comunidade escolar para efetivar o seu trabalho.

O grupo de entrevistados enfatizou a articulação da escola com a comunidade como um desafio, o que remete à necessidade de construção de uma gestão democrática, ilustrada pela fala de OE:

O aluno necessita estabelecer relações com as questões da comunidade, profissionais e das relações humanas [...] precisam aprender com a comunidade e que esta esteja na escola e a escola se insira na comunidade e que os alunos percebam como isso é importante no dia a dia [...] Esta grande dificuldade, muitas vezes faz com que o aluno perca a motivação de determinada disciplina, não percebe sua importância, não entende que isso faz parte do seu dia a dia.

Essa fala oportuniza reconhecer a importância da relação entre instituição escolar e comunidade, na perspectiva da inter-relação entre as questões sociais da comunidade local, não só do ponto de vista do ensino, mas da qualidade e potencialidade da sua transformação.

Em relação à evasão dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, entre os anos de 2007 e 2009, os participantes das entrevistas evidenciaram que as causas motivadoras da evasão escolar da 1ª série do Ensino Médio foram: dificuldade dos alunos de conciliar escola/trabalho; baixa participação e apoio da família; desinteresse dos estudantes; ausência de aulas práticas; baixos resultados/notas. Houve quem citasse, ainda, a desvalorização do professor.

As respostas contribuem de modo relevante no que concerne a esclarecer as dificuldades dos alunos de conciliação entre escola/trabalho. Como podemos perceber, os entrevistados destacaram que os adolescentes/jovens do Ensino Médio enfrentam dificuldades para conciliar as atividades escolares e as responsabilidades requeridas pelo mundo do trabalho, por serem majoritariamente alunos do período noturno.

A maior evasão é na 1ª série do período noturno, durante o período diurno não se tem tanto. Os alunos trabalham durante o dia e cansados acabam se evadindo, por notas baixas, falta de tempo para fazer as coisas, não sacrificam o final de semana para estudar e fazer trabalhos, isso tudo junto faz com que se desestimulem. No período diurno, se pegarmos os nossos relatórios, não temos tanta evasão, é um ou outro que acaba se evadindo por causa de notas. No terceiro bimestre, percebe que não conseguirá alcançar a média para passar, e acaba desistindo porque não consegue recuperar. (GE1)

Quando os alunos trabalham pela manhã ou à tarde frequentam a escola no contraturno, quando trabalham o dia todo o problema da evasão é mais acentuado. A evasão no noturno é em função do cansaço de trabalhar o dia inteiro e estudar a noite. (P2)

Torna-se notável o comprometimento do rendimento escolar dos alunos quando eles não sabem administrar a relação escola/trabalho. Para os entrevistados, o que provoca a evasão, em muitos casos, é o desinteresse dos adolescentes/jovens na escola depois de ingressarem no mundo do trabalho, que exige mais dedicação do que a instituição escolar. Atrelada à atenção destinada ao emprego, emerge a baixa frequência, refletindo em

altos índices de faltas, baixo rendimento, notas baixas e, por consequência, desestímulo e evasão.

Para Abramovay e Castro (2003, p. 532), “no caso das escolas públicas, observa-se que os níveis de abandono são maiores no noturno”, confirmando a realidade expressa pelo depoimento e os estudos realizados pelas autoras no país. Para Küenzer (2007), esse é um problema recorrente nessa fase da vida dos adolescentes/jovens, porém, não pode continuar afetando o Ensino Médio, pois difere da finalidade da instituição escolar em todos os níveis de ensino, como fundamental instituição no processo histórico de eliminação das desigualdades. A autora chama a atenção para a responsabilidade das políticas públicas estarem atentas ao jovem, considerando suas especificidades, para enfrentamento da evasão e da repetência:

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade do ensino: em equipamentos, em ampliação de espaços físicos, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político- pedagógica da escola, tendo em vista as demandas da educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade social produtiva. (KÜENZER, 2007, p. 45)

Toda evasão escolar possui uma motivação e ocorre quando o adolescente/jovem deixa a escola por algum motivo, em determinando momento da sua escolarização. Para a mudança dessa realidade é eminente que todo o processo do ensino e da aprendizagem seja percebido como um caminho a ser percorrido por alunos e profissionais da educação juntamente com a sociedade, vislumbrando a conquista do conhecimento.

Por fim, a desvalorização do professor também é algo que aparece como causa da evasão escolar no Ensino Médio, como é possível perceber no depoimento que segue: “Eles vêm de uma família desacompanhada, desajustada socialmente e entram em uma escola com um professor que também passa por esse processo de “desacompanhamento” e desvalorização.” (SE)

Chegamos a um momento significativo da investigação. Como em todas as questões, a problemática da desvalorização do profissional da educação, em especial a do professor, aparece como situação alarmante no sistema educacional brasileiro. Em virtude dessa problemática, Abramovay e Castro (2003) destacam que a falta de interesse e de extrema insatisfação dos professores geram também a desmotivação nos seus alunos. Outros professores consideram que a instituição escolar não corresponde aos anseios dos adolescentes/jovens contemporâneos, fato que acentua a evasão escolar.

Considerações finais

Os desafios da evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio no município de Joaçaba, Santa Catarina, concorrem para a reafirmação do conservadorismo pedagógico recorrente da histórica divisão social do trabalho existente no Brasil. A pesquisa, no entanto, oportunizou a percepção de que existem possibilidades para o enfrentamento da evasão escolar no Ensino Médio e a necessidade de políticas públicas efetivas para a educação nesse nível de ensino.

Os resultados da pesquisa corroboram a necessidade de investimentos públicos essenciais para uma educação pública de qualidade referenciada. Investimentos dirigidos à promoção de atividades intelectuais atreladas à produção de cultura, ciência e tecnologia, com vistas à construção da cidadania participativa e da preparação para o mundo do trabalho, contribuindo, assim, para mudar a história de adolescentes/jovens com uma educação cidadã que valorize as experiências concretas dos alunos do Ensino Médio.

A oportunidade de vivenciarmos o conhecimento e percebermos sua aproximação com a realidade enseja a valorização do aprendido nos grupos sociais de que fazemos parte, problematizamos situações, promovendo questionamentos e evoluindo na criticidade e nas intervenções que transformem nosso contexto e contribuam para o desenvolvimento humano e social. Com críticas aos saberes eruditos produzidos historicamente e socialmente, e com a valorização dos saberes sociais da atualidade, para o exercício da cidadania consciente.

A pesquisa aqui apresentada está intimamente ligada ao real conhecimento das motivações da evasão escolar no Ensino Médio, abrindo caminhos para uma atuação rigorosa no enfrentamento dos desafios que a circundam. Nas entrevistas realizadas com distintos atores da realidade escolar, emana a necessidade de se definir, para o nível médio do ensino, uma concepção que valorize os contextos de onde os adolescentes/jovens são oriundos, com processos de ensino e aprendizagem trabalhados na perspectiva do desenvolvimento humano e social e de preparação do jovem para vida e para o mundo do trabalho.

O fenômeno da evasão escolar, de acordo com as respostas dos sujeitos, nos faz refletir sobre o cerceamento de sonhos e oportunidades com que deparam os jovens/adolescentes no âmbito escolar. Oportuniza reafirmarmos que o Ensino Médio carece de atenção das políticas públicas e de uma prática pedagógica atrativa, de qualidade social referenciada, para que não haja desestímulo em razão da necessidade dos estudantes de exercerem atividades laborais enquanto estudam, para que a escola não acabe por colaborar para a desistência de parte significativa desses adolescentes/jovens.

Atrelada à atenção destinada ao emprego, emergem as faltas que geram a baixa frequência na escola e que resultam em pífio rendimento escolar, expresso no não alcance das médias para aprovação e, por consequência, no desestímulo e no abandono. A alternativa é o conhecimento sem censura ou qualquer tipo de preconceito que possa derivar para um enfrentamento demagógico e sem efeito qualitativo. Nesse sentido, temos que considerar o Ensino Médio como um nível de ensino que visa à formação, na contemporaneidade, de adolescentes/jovens polivalentes, e que propicie as condições de possibilidade para a evolução do ser, contrapondo-se à visão distorcida da necessidade do ter.

Para tanto, postula-se uma política educacional voltada ao acesso universal à educação, que possibilite permanência e qualidade social referenciada do ensino, pois assim haverá aprendizagem e democratização da escola pública. Ao valorizarmos nossos aprendizes, incitando-lhes ao exercício do pensamento, traçando diálogos trans-meta-disciplinares com os contextos contemporâneos, incentivando-os à construção de uma educação valorizadora do ser, do habitar e conviver nos novos espaços-tempos da sociedade.

Valorizar o que os adolescentes /jovens já sabem, incentivando-os a interpretar a história e desenvolver o necessário discernimento político que leva ao efetivo exercício da cidadania consciente – nesse movimento, são transpostos o individualismo e a meritocracia para a valorização do que realmente importa ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Asseguremos a permanência desses indivíduos jovens e adolescentes nas instituições escolares, que possibilitarão seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Notas

- 1 No ano de 2003 a 9ª Coordenadoria Regional de Educação passa a se chamar Gerência de Educação da 7ª Secretaria de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina – Regional de Joaçaba.
- 2 Neste artigo vamos nos referir aos alunos da primeira série do ensino médio como adolescentes/jovens, por esses sujeitos estarem na faixa etária entre 15 e 17 anos, considerando esse o termo mais adequado para o tratamento desses alunos, enquanto cidadãos de direitos e deveres nesse nível de ensino, última etapa da Educação Básica.
- 3 Ruy Leite Berger Filho foi titular da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação no período 1995-2003
- 4 SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. – Florianópolis: COGEN, 1998.
- 5 SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

Referências

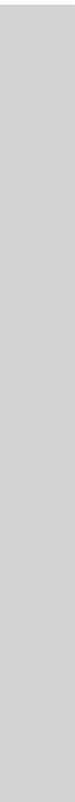
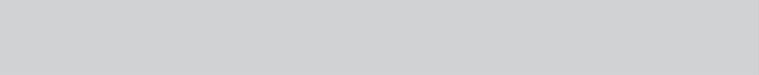
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ARROYO, Miguel. Fracasso / Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Revista Em Aberto*. Brasília, v. 17, jan. 2000.
- BERGUER FILHO, Rui L. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC / SEMTEC, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

- GATTI, Bernadete A. *Estudos quantitativos em educação*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- INEP. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2007*. Brasília- DF, 2009.
- KÜENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed., São Paulo- SP: Cortez, 2007.
- LASSANCE, A. *Brasil: jovens de norte a sul*. In ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude Brasileira*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- MANTOVANINI, M. C. *Professores e Alunos Problemas: Um Círculo Vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- NERI, Marcelo. *Motivos da Evasão Escolar*. . Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ: 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Recebido em 29 abr. 2017 / Aprovado em 15 jun. 2018

Para referenciar este texto

CAMARGO, D. B.; RIOS, M. P. G. Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 33-51. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.4287>>.



PEDAGOGIA ANTROPOFÁGICA NO APROFUNDAMENTO DO REPERTÓRIO DE SABERES CULTURAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS PROFESSORES

**ANTHROPOPHAGIC PEDAGOGY IN THE AMPLIFICATION OF
THE REPERTORY OF CULTURAL KNOWLEDGE FROM PEDAGOGY
UNDERGRADUATE STUDENTS AND THEIR PROFESSORS**

Ana Cristina Moraes

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutora pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, Grupo de Pesquisa Investigações sobre Arte, Ensino e História (IARTEH). Fortaleza – CE – Brasil
anakrismoraes@hotmail.com

Jacques Therrien

Ph.D. Educação, Cornell University, USA. Professor Visitante e pesquisador da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE – Brasil
jacques@ufc.br

RESUMO: O texto tematiza a potência de uma Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, vislumbrando-se o estímulo e a complexificação do repertório de saberes artístico-culturais e experienciais dos estudantes e seus mediadores de aprendizagem. Essa Pedagogia é compreendida como fundante para o aprofundamento de uma formação cultural diversificada nos contextos sócio-políticos, visando criar elementos para a atuação docente, particularmente no referente ao ensino de artes, campo de conhecimento exigido legalmente aos pedagogos. Autores como Tardif (2007), ao discutir saberes e formação docente; Bondía (2002), no referente aos saberes de experiência; Therrien (2010), quando discorre sobre o professor como mediador de saberes; Pimenta (1997; 2006), ao tratar de formação e práxis docente; Libâneo (2002) e Franco (2012), ao situarem o campo da Pedagogia e da atuação do pedagogo; Zeichner (2008), por trazer um olhar complexo sobre professor reflexivo e seu contexto de atuação; Duarte Junior (2010), quando trata de educação estética; Andrade (1924; 1928) e Barcelos e Silva (2008), ao relacionarem antropofagia cultural e educação, subsidiam teoricamente o estudo. A metodologia de investigação é teórica e empírica, nesta última incluindo dados de entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública. A questão de pesquisa é assim enunciada: Como a universidade contribui para garantir o acesso a bens artístico-culturais a estudantes do curso de Pedagogia? Concluímos que a Pedagogia Antropofágica constitui concepção de formação que agrega ações educativas de caráter acadêmico e cultural, mobilizadoras de aprendizagens que ampliam horizontes teóricos e práticos necessários à educação estética.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Formação Docente. Pedagogia Antropofágica. Saberes Artístico-Culturais.

ABSTRACT: The text thematizes the power of an Anthropophagic Pedagogy in the initial formation of pedagogues, glimpsing the stimulation and the complexity of the repertoire of artistic-cultural and experiential knowledge of the students and their mediators of learning. This Pedagogy is understood as a foundation for deepening a diverse cultural formation in socio-political contexts, aiming to create elements for teaching, particularly in relation to the teaching of arts, a field of knowledge legally required of pedagogues. Authors such as Tardif (2007), when discussing knowledge and teacher training; Bondía (2002), regarding the knowledge of experience; Therrien (2010), when he discusses the teacher as mediator of knowledge; Pimenta (1997; 2006), when dealing with teacher training and praxis; Libâneo (2002) and Franco (2012), placing the field of Pedagogy and the pedagogue's activity; Zeichner (2008), for bringing a complex look on reflexive teacher and its context of action; Duarte Junior (2010), when it comes to aesthetic education; Andrade (1924, 1928) and Barcelos e Silva (2008), when relating cultural anthropophagy and education, theoretically subsidize the study. As a methodological path, it is based on a theoretical and empirical study, including data from interviews developed with students of Pedagogy of a public university. The research problem is transcribed: to what extent has the university been contributing to guarantee access to artistic and cultural goods for students of the Pedagogy course? We conclude that the Anthropophagic Pedagogy constitutes a formation that aggregates educational actions of academic and cultural character, mobilizing learning that broaden theoretical and practical horizons, necessary for aesthetic education.

KEYWORDS: Aesthetic Education. Teacher Training. Anthropophagic Pedagogy. Artistic-Cultural Knowledge.

Introdução

O artigo desenvolve uma reflexão sobre a perspectiva de uma Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, tendo em vista a ampliação e o aprofundamento do repertório de saberes artístico-culturais e experienciais dos estudantes. Essa Pedagogia é concebida como algo imprescindível à formação cultural e fundante da práxis docente desse profissional, particularmente no âmbito do ensino de artes¹, sob pena de exercer precariamente um processo de ensino-aprendizagem com um arsenal de saberes cujos sentidos não domina, nas dimensões da fruição, da análise ou da produção.

Essas reflexões partem do pressuposto de que é especialmente com vivências concretas e estudos (teóricos, imersão cultural, fruições) que o estudante de Pedagogia poderá se apropriar de saberes artísticos e de elementos de diferentes culturas, tendo em vista maior fundamentação para sua

atuação profissional. Referida apropriação se dá, em grande medida, pela incorporação de experiências de caráter antropofágico vivenciadas diretamente pelas pessoas, posto que essa apropriação possui uma razão prática.

Problematiza-se, desse modo, uma compreensão da instituição universitária² a partir da seguinte questão: Até que ponto – e de que modo – a universidade vem contribuindo para garantir o acesso a bens artístico-culturais – no sentido da apreciação, análise e produção – a estudantes do curso de Pedagogia? É indiscutível o potencial dessa instituição para exercer uma função mediadora no acesso a esses bens, sendo que as diretrizes que guiam sua política educacional abrangem variados saberes, dentre eles os estéticos, os artísticos e os culturais. As ações educativas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão podem mobilizar reflexões e práticas que contribuam para o aprofundamento do repertório cultural dos estudantes e também dos professores universitários, que precisarão nutrir-se de saberes diversificados para fundamentar suas intervenções pedagógicas. É cabível, então, recomendar a professores universitários, esses mediadores de saberes, que também exercitem a própria formação guiados pela perspectiva da Pedagogia Antropofágica, pois, para que eles se manifestem como mediadores de saberes artístico-culturais, devem possuir esse repertório de tal modo que se torne referência importante para seus alunos, incentivando-os a alimentar incessantemente seus respectivos repertórios.

O caráter antropofágico da proposta pedagógica em foco diz respeito à capacidade ‘devoradora’ de tudo o que causa estranhamento ao sujeito aprendiz, ou seja, do que para ele é novo, desconhecido e que vai sendo desbravado, engolido, proporcionando olhares diferenciados e inspiradores para a construção de saberes teóricos e práticos (BARCELOS, 2008). Essa ação educativa antropofágica desencadeia processos criativos, dado o acesso a saberes que instigam os ‘devoradores’ a refletir, a movimentar-se, a pesquisar, a intervir no mundo, enfim, a sentir-se e a ser. Possibilitar a estudantes de Pedagogia um maior acesso aos bens culturais e a experiências estéticas, por meio de diversas linguagens artísticas, torna-se, portanto, um imperativo nas ações pedagógicas de formação inicial universitária, o que leva a pensar e vivenciar a universidade como polo cultural imprescindível a essa formação.

A formação cultural e estética é uma demanda significativa para o campo da Pedagogia hoje, sendo essas dimensões assumidas não apenas

como projeto formativo de educadores, mas também como projeto societário global de caráter unificador e coletivo, como reforça Franco (2012, p. 70-71): “[...] essa pedagogia precisa educar para romper a dissociação, a falta de comunicação entre cultura e economia, entre afeto e tecnologia, entre necessidade e desejo. [...] precisamos de uma pedagogia que seja tecida com o outro, na perspectiva da dignidade humana.”

As reflexões desenvolvidas a seguir têm por base autores como Tardif (2007), ao discutir saberes e formação docente; Bondía (2002), particularmente no referente aos saberes de experiência; Therrien (2010), quando discorre sobre o professor como mediador de saberes; Pimenta (1997; 2006), ao tratar de formação e práxis docente; Libâneo (2002) e Franco (2012), ao situarem o campo da Pedagogia e da atuação do pedagogo; Zeichner (2008), por trazer um olhar complexo sobre professor reflexivo e seu contexto de atuação; Duarte Junior (2010), quando trata de educação estética; Andrade (1924; 1928) e Barcelos e Silva (2008), ao relacionarem antropofagia cultural e educação, dentre outras referências.

Antropofagias, estranhezas e processos de criação no constructo do repertório artístico-cultural de estudantes

Como forma de transformar em imagem a proposta pedagógica que discutimos aqui, valorizamos, como metáfora, as práticas antropofágicas, mostrando que todo processo de aprendizagem exige acesso e apropriação de saberes diversificados que criam e enriquecem um repertório cultural primordial a qualquer trabalho docente. Dizemos que, num olhar antropológico, tem-se que uma prática antropofágica diz respeito à ação humana de alimentar-se da carne do outro, seja por uma necessidade fisiológica de saciar a fome³, seja por atos ritualísticos, espirituais ou de guerras.

A esse respeito, discorre o antropólogo Darcy Ribeiro (1995) baseado nos estudos em comunidades nativas do Brasil. No início da década de 1920, o Movimento Modernista brasileiro atribuiu à antropofagia uma dimensão cultural no sentido do alimentar-se de elementos artístico-culturais de diferentes povos, enriquecendo assim a própria produção artística. Um alimentar-se continuamente do outro, transformando a

energia desse alimento em algo singular, referendando as peculiaridades da cultura local. Oswald de Andrade, um precursor da defesa dessa antropofagia cultural no Brasil, no período referenciado, prescreve, em seus célebres manifestos – o da Poesia Pau-Brasil (1924) e o Antropófago (1928) –, proposições para a criação de uma cultura brasileira liberta das amarras de tantas imposições europeias, não no sentido de negá-la, mas no de devorá-la, fortalecendo ainda mais a rica e diversa cultura nacional, fundamentada nas matrizes indígena, africana e europeia. O significado das intenções do movimento antropofágico do país, à época, reflete um forte desejo de aprofundamento de identidades nacionais constituídas nos processos de hibridação cultural (CANCLINI, 2008) desde o processo de colonização. Andrade, em seu Manifesto Antropófago (1928), expressa irreverentemente o espírito das práticas antropofágicas ao ‘comer’ tudo o que interessa do outro para o enriquecimento cultural de seu povo: “Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Matias. Comi-o.” (ANDRADE, 1928)

O pensamento antropofágico traz, por princípio, a prática “devoradora” de algo que mobiliza, que gera estranhamentos, como reforçam Barcelos e Silva (2008, p. 23 – grifos no original): “[...] a ela só interessa o que lhe é estranho, aquilo que não lhe é familiar no momento. É a partir da *deglutição* e *devoração* desse estranho que faremos algo diferente. Esse é um dos principais desafios colocados à educação nos tempos atuais [...]”

Com essa linha de pensamento, defendemos a concepção de uma Pedagogia Antropofágica como forma de complexificação do repertório de saberes necessários à formação e à atuação profissional do pedagogo: uma Pedagogia que agrega um conjunto de ações educativas de caráter acadêmico e artístico-cultural, mobilizadora de sujeitos em seus processos de aprendizagem e de criação, mais propriamente no estímulo ao alimentar-se continuamente de elementos culturais diversificados que consolidam suas referências teóricas e práticas, seu repertório, tornando-os capazes de compor outros saberes. Saberes referentes ao campo da Pedagogia, como os culturais e artísticos, precisam ser reforçados na formação inicial e continuada dos docentes, numa perspectiva de orientação ética, tendo em vista um projeto societário mais amplo. Assim, “a Pedagogia como ciência será um dispositivo social para contribuir para a reflexão cotidiana a respeito

da vida entre homens, realizando contínua vigilância crítica, valorizando projetos emancipatórios e denunciando projetos que oprimem e degradam as possibilidades humanas.” (FRANCO, 2012, p. 71) Franco também destaca a necessária apreensão de saberes culturais que defendemos, no âmbito desse projeto formativo: “Quando falo de construção da humanidade, quero significar a possibilidade de cada sujeito participar da cultura produzida pelos antepassados, apreendê-la, “degusta-la” e conviver com ela.” (id.ib.)

No exercício dessa Pedagogia é fundamental que o estudante exerça concomitantemente estudos teóricos e experimentações práticas de aprendizagens a partir de fatos da própria história de vida, bem como aprofunde os saberes disciplinares do seu campo próprio de atuação junto aos demais saberes da profissão docente, como elencados e discutidos por Tardif (2007). Com a clareza de que esse conjunto de saberes é alimento essencial à sua qualificação profissional, o estudante vai aprendendo a exercitar uma prática antropofágica, buscando continuamente, experimentando, fruindo e criando saberes culturais diversos que tenderão a dilatar seus processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, dinâmico e interdisciplinar. Esse hábito o credencia para uma ‘práxis de mediação’, nos processos de ensino e aprendizagem, fundada na sensibilidade de percepção do diferente e do novo constituinte da identidade do sujeito aprendiz e dos seus saberes em expansão. (THERRIEN, 2010).

[...] são tantas atividades e todas elas são importantes, deixam alguma lembrança, pra citar algumas [...] os momentos vivenciados na disciplina arte-educação, foram momentos únicos, que era como se a disciplina fosse uma caixa de surpresas, sempre tinha uma coisa diferente pra gente fazer, a pintura, o próprio amigo secreto, que a gente tinha que confeccionar [o presente] [...] todas elas sempre mexem com você, quando é no teatro, as apresentações teatrais, você se sente tocado, você se sente sensibilizado e tem a possibilidade de poder estar ali assistindo o seu colega e aplaudindo e observando, “nossa, como ele tem talento, como ele tem qualidade”, você tem essa oportunidade de apreciar. [...] são momentos vários e momentos únicos

e que eles vão gerando outros aprendizados. (Estudante 01, 8º período, 06/12)

O depoimento exposto realça nossa proposta de uma Pedagogia Antropofágica no curso de Pedagogia. Nele, o estudante destaca os acessos a alguns saberes culturais que teve e como isso lhe foi marcante na formação inicial, proporcionando aprendizagens diversificadas e significativas. Nessa direção, acreditamos que a perspectiva pedagógica das práticas antropofágicas, na formação inicial de pedagogos, precisa ter a universidade como seu polo cultural mobilizador. Um espaço educativo que muitas vezes constitui um dos únicos lugares em que estudantes têm acesso a bens culturais mais aprimorados – menos massificados e mediocrizantes –, com experiências estéticas por via das artes, a exemplo da experiência de uma estudante, no relato a seguir:

Eu já participei de algumas atividades artísticas na Faculdade como espectadora de algumas, principalmente do “Intervalo com Arte”; participei também do [evento] “Contos e Cantos ao Redor do Fogo”, onde a gente apresentou, tipo uma contação de história, que realmente valorizava, como eu posso dizer, uma arte bem nordestina, bem cearense, onde o linguajar era o principal foco e as histórias do dia a dia de duas comadres “fuxiqueiras” [fofoqueiras]. [...] também participei do curso de teatro e também na disciplina de Arte-educação, também estimulou muito a gente, [...] mas algumas coisas não deu pra gente ir intensamente, mas se fez com que a gente buscasse também desenvolver esse nosso lado artístico e eu acho que é de grande importância realmente para o pedagogo essa formação artística. (Estudante 02, 7º Período, 06/12)

A estudante faz referência a alguns projetos de extensão da universidade analisada que lhe proporcionaram vivências e aprendizagens diversificadas envolvendo o saber artístico, o que nos remete a enfatizar a importância de pensarmos e aprofundarmos ações que integrem os elementos do tripé universitário – Ensino, Pesquisa e Extensão – visando compor e

garantir, assim, a complexificação e o enriquecimento da formação inicial de docentes.

O enriquecimento do repertório de saberes artístico-culturais de estudantes por meio de experiências estéticas

Autores discorrem sobre a necessária ampliação do repertório de saberes dos professores para lhes garantir um olhar e uma atuação mais profundos e com mais possibilidades de situar-se crítica e criativamente no mundo. Zeichner (2008), ao vincular a necessidade da luta por justiça social à postura reflexiva, bem como à proposta de um olhar dos professores sobre a realidade na perspectiva da complexidade e de um amplo repertório de saberes, reforça o caráter ético-político da docência: “A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa [...] certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 546) Com isso, Zeichner aponta para a busca de aperfeiçoamento do olhar crítico e da postura interventiva do professor sobre o mundo, aliando a suas ações pedagógicas diferentes saberes culturais – seus e de seus alunos – e um ideal político-militante de defesa dos direitos sociais.

Essa perspectiva situa-se numa lógica de ação pedagógica reflexiva e crítica que é imprescindível para o mediador que anseia por ver suas possibilidades formativas e suas ações pedagógicas cotidianas ampliadas e enriquecidas com um repertório de saberes arejado, dinâmico e atualizado. Estar atento aos movimentos do mundo, com uma atitude devoradora, antropológica é, pois, o que, com outras palavras, propõe esse autor.

Nossas observações, no contexto das universidades brasileiras, revelam que, em boa medida, há uma constante intenção dos professores universitários de gerar tanto processos de educação estética quanto de educação política nas suas ações pedagógicas. Essa realidade se aproxima bastante da perspectiva defendida por Zeichner (2008), a saber, de exercer uma cultura de reflexividade vislumbrando a intervenção e a análise de um contexto sociopolítico mais amplo. Nessa direção, é recorrente ob-

servar estudantes universitários apresentarem o seguinte questionamento⁴: Como viabilizar uma educação estética mobilizada por ações de extensão e de pesquisa? A indagação desses estudantes reflete uma angústia generalizada permeando seus discursos, ao lado de uma percepção de que a política educacional para o ensino superior público está em condição lastimável em algumas instituições, com forte descaso em relação a investimentos básicos – em recursos humanos e em infra-estrutura mínima, por exemplo – para a garantia de uma educação superior de qualidade no país. Assim, evidencia-se que um projeto de educação estética e, conseqüentemente, de consolidação do repertório de saberes artístico-culturais no âmbito da formação universitária, requer professores que desencadeiem processos instigantes e mobilizadores da sensibilidade de seus educandos. São imprescindíveis, portanto, medidas de apoio institucional e de investimentos financeiros em políticas educacionais capazes de gerar condições para viabilizar ações pedagógicas adequadas a essa proposta.

No almejado projeto de construção de uma educação estética das pessoas, Schiller (2011, p. 64) reforça a busca essencial de saberes diversos para a ampliação do repertório cultural das mesmas. Para isso, avalia que é preciso “[...] proporcionar à faculdade receptiva os mais multifacetados contatos com o mundo e elevar ao máximo a passividade do sentimento; [...] conquistar para a faculdade determinante a máxima independência com relação à receptiva e ativar ao extremo a atividade da razão.” (SCHILLER, 2011, p. 64) O autor exalta a necessária força de equilíbrio que precisa haver entre os impulsos racional e sensível do ser humano. A receptividade dos conhecimentos do mundo precisa estar em estado ativo e isso requer autonomia. Autonomia para a busca de saberes e para a intervenção concreta no mundo.

Na mesma linha de intenção – a de possibilitar uma educação estética – Duarte-Junior (2010) reitera que o sentido dessa educação precisa ser criado a partir de vivências concretas. Tais vivências – ou experiências – não podem se restringir à mera contemplação de obras de artes, “Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser frequentado com os sentidos atentos [...]” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 30) O autor citado discorre sobre a necessidade de os professores formado-

res desenvolverem sua própria sensibilidade, sua própria educação estética em processo contínuo, com o intuito de conseguirem conduzir a contento outros processos formativos: “[...] na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.” (op. cit., p. 31)

Será, pois, esse educador sensível que poderá desencadear, efetivamente, ações estético-pedagógicas; afinal, só se pode oferecer o que se possui. Como um professor irá, por exemplo, expor aos estudantes um arsenal de estilos musicais ou experimentar tendências de dança se ele mesmo não conheceu experiencialmente essas linguagens artísticas ou mesmo nunca fez uma pesquisa para tentar, minimamente, conhecer a história, as técnicas ou os artistas que exercem tais linguagens?

Por uma Pedagogia Antropológica na universidade

A intencionalidade deste ensaio partiu de nossos processos de intervenção e de reflexão no ensino superior de vincular atividades de extensão e de ensino em diversas disciplinas num curso de Pedagogia, na perspectiva de fomentar práticas pedagógicas mobilizadoras de experimentações estéticas envoltas em reflexões sobre essas ações (MORAES, 2016). Por perceber que práticas concretas tendem a acionar os sentidos humanos é que vimos defendendo atividades extensionistas e aulas diversificadas – num formato de aulas-oficina³, por exemplo – como componentes curriculares essenciais à valorização dos saberes de experiência no processo de educação estética de pedagogos. Bondía propõe que a educação seja pensada “[...] a partir do par *experiência/sentido*.” (BONDÍA, 2002, p. 20 – grifos no original) E reitera que a experiência se constitui como algo que atravessa as pessoas, ou seja, que as toca. O mesmo autor discorre sobre o sujeito da experiência como um sujeito *ex-posto*, ou seja, aquele ser receptivo, disponível, aberto ao que irá lhe atingir, lhe tocar. Em outros termos, autônomo para ‘experienciar’ a vida em coletividade, elaborando sentidos para tais experiências. Segundo ele, há um componente fundamental da experiência que é a capacidade que ela apresenta de formar e transformar as pessoas: “É

experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (MORAES, 2002, p. 25-26) Em suma, o saber de experiência se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (id.ib.) O saber da experiência, para ele, se constitui com os sentidos atribuídos pelo sujeito da experiência ao fato experimentado. Nesse sentido, toda experiência é singular.

Não seria essa a pista para uma Pedagogia Antropofágica proposta por Bondía (2002) ao valorizar o saber experiencial? O autor revela uma compreensão da necessária dilatação dos sentidos a partir de ações concretas e dotadas de sentido para as pessoas, sendo nessa perspectiva que se apreende um projeto de educação estética de caráter antropofágico, ou seja, um processo de amplificação dos sentidos e saberes humanos. Nisso se situa uma educação integral das pessoas pelas experiências estéticas⁶, posto que as mesmas acionam e mobilizam constantemente a cognição, “[...] pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção.” (MEIRA, 2009, p. 32) Referidos saberes muitas vezes se manifestam agregados a saberes concebidos como lúdicos, também produtos de intervenções pedagógicas. (D’AVILA, 2014, 2016)

No caso da formação de pedagogos, diversas proposições legais sobre o enriquecimento estético já estão postas. Dentre essas encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e para a Formação Continuada (2015), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), que prescrevem elementos de caráter estético para compor os currículos de curso (artigo 3º e artigo 6º, 2006). Referendado nessas Diretrizes, cada curso de Pedagogia do país precisa compor seu currículo criando ao menos alguns elementos que proporcionem uma base estética a futuros pedagogos (disciplinas obrigatórias, atividades complementares etc.). A atual LDB propõe igualmente uma formação integral das pessoas, bem como prescreve a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica, representando, assim, um importante caminho para desencadear processos de educação estética. O curso de Pedagogia, portanto, constitui espaço legíti-

timo no que se refere à educação estética do pedagogo. O trabalho pedagógico desse profissional, configurado na sua dimensão estética, ao gerar processos educativos mais diversificados e envolventes, tende a se tornar mais significativo, particularmente quando se trata de alguma linguagem artística, por exemplo, no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica. (MORAES, 2016)⁷

A Pedagogia, concebida como ciência da educação, e o pedagogo, como profissional que pode atuar exercendo diferentes processos educativos (LIBÂNEO, 2002), compreendem um campo de conhecimento teórico-prático representativo de um universo de saberes múltiplos, dentre os quais se destaca o estético. Libâneo (2002, p. 65) reforça que a Pedagogia, ao mobilizar processos educativos, diz respeito a uma “[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.” A mesma precisa ter uma intenção humanizadora e crítica, posto que a Pedagogia atua no campo do fenômeno educativo, “[...] como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com o projeto de gestão social e política da sociedade.” (op. cit., p. 66)

Este ensaio destaca a formação inicial do pedagogo por ser a instância que gera condições de desenvolvimento das raízes a partir das quais os hábitos de uma prática reflexiva, crítica e humanizadora irão se consolidar na formação contínua, fundamental ao aperfeiçoamento do pedagogo, particularmente pelas experiências profissionais vivenciadas em plenitude. Os saberes são mutantes e complexos, requerendo atualizações e aprofundamentos constantes, sob pena de esse profissional não desenvolver suas atividades docentes com um nível de qualidade capaz de garantir a efetivação de sua práxis.

À universidade cabe aprofundar o reconhecimento de sua relevância como um polo cultural fundamental para o estudante de Pedagogia em formação inicial, abrangendo ações no âmbito da extensão, do ensino e da pesquisa. Na pesquisa realizada na referida universidade pública, depoimentos colhidos com diversos estudantes desse curso convergem para essa assertiva. Eles afirmam, por exemplo, que o ingresso na universidade representou um marco em seus processos de formação artístico-cultural,

tanto no sentido de começar a ter acesso a obras artísticas – peças teatrais, dança, filmes de arte, entre outros – quanto a ter uma formação artística baseada em cursos e oficinas que podem, inclusive, levar à produção de objetos de arte que lhes faculte perceber e desenvolver sua potência criativa:

Acredito que diversos alunos foram descobrir a arte a partir do curso de Pedagogia e acredito que até mesmo vários deles, tem diversos talentos e que ainda não se manifestaram ou até mesmo não deram conta que os possui. Então, eu acho que a importância tá nisso. [...] você, a princípio, não percebe essa ação da arte, só percebe quando questionado, quando reflete mesmo sobre essas atividades. (Estudante 03, 8º período, 06/12)

A formação em Pedagogia, para mim, foi de fundamental importância para esse aguçamento de criatividade. Aqui na Faculdade, nós temos a oportunidade de ampliar nossas ideias; parece que quando chegamos aqui, os professores abrem nossas cabeças. [...] Todos esses profissionais contribuem de maneira essencial para nossa formação, pois ampliaram nossas noções e percepções a respeito da arte de modo geral e, mais do que isso, mostraram o quanto a mesma traz “vida” para nosso cotidiano. (Estudante 04, 9º período, 06/12)

Esses e tantos outros depoimentos significativos expressam as muitas aprendizagens vivenciadas pelos estudantes, o que demonstra a relevância das iniciativas voltadas à ampliação de um projeto de educação estética no âmbito da formação inicial do pedagogo.

Considerações finais

A relação entre fome, aprendizagem e afeto articulada por Rubem Alves coaduna-se com a ideia da Pedagogia Antropofágica aqui situada, quando esse autor afirma que “Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome.” (ALVES, 2002) O ato de comer, a partir de uma necessidade vital

– a fome –, entendendo-se a fome em sentido amplo, expressa-se como um ato de busca constante, de nutrição não somente fisiológica, mas cultural, espiritual e afetiva.

Ao defendermos uma composição antropofágica do repertório de saberes na formação inicial de estudantes e de professores universitários como um caminho fértil no processo de educação estética, expomos, ao mesmo tempo, uma percepção baseada tanto na própria experiência profissional quanto na observação e investigação de percursos formativos de estudantes: quanto mais um sujeito – seja ele estudante ou professor – se manifesta de modo curioso, envolvido, crítico, mais sua desenvoltura e seu repertório cultural e científico vão sendo dinamizados e consolidados, mais se desenvolve o estudioso/pesquisador; quanto mais experiências concretas – de ensino, de pesquisa e de extensão – ele vivencia, mais ele se mostra disposto e aberto ao aprendizado e às intervenções socioeducativas que lhe surgem.

Em relação ao professor universitário, particularmente, compreendemos que ele precisa exercer essas práticas antropofágicas em sua formação continuada, o que implica estar envolvido em pesquisas e experiências concretas, para atuar como mediador de aprendizagens, sendo que ele mesmo precisa possuir essa perspectiva em si incorporada. Os saberes decorrentes de experiências plenamente vivenciadas nos permitem perceber mudanças nos nossos modos de pensar, agir, sentir, pois as experiências concretas tendem a gerar transformações críticas em uma práxis profissional.

Nessa direção, acreditamos ser fundamental, seja para o mediador de aprendizagem seja para o próprio aprendiz, o acesso a saberes práticos e a experiências significativas, guiadas por teorias que as fundamentem.

A perspectiva da antropofagia pode atravessar qualquer campo de saber. Ela compõe uma metáfora importante na criação variada de saberes, que são sempre nutridos por outros, numa ‘cadeia alimentar’ infinita. A Pedagogia Antropofágica é, pois, essencial ao processo de educação estética de pedagogos, sendo ela uma elaboração permanente, que não pode se dar pontualmente, mas somente no âmbito da formação inicial. Entretanto, o período de formação profissional num curso de graduação/licenciatura de nível superior precisa se tornar algo significativo, uma etapa de estímulos à busca autônoma de saberes por parte desse futuro pedagogo. Nessa di-

reção, a universidade – e, conseqüentemente, suas respectivas instâncias financiadoras e gestoras – precisa conjugar esforços na direção da ampliação do corpo de professores e de sua formação, bem como da infraestrutura da instituição, pois são necessárias melhores e maiores possibilidades de criação de ações pedagógicas que consolidem um projeto de educação estética. Essa atenção à política educacional torna-se um imperativo no atual contexto, se se quer exercer um processo de formação significativa de pedagogos.

A universidade constitui um espaço privilegiado de apreensão e de produção de saberes, seja pela via da pesquisa, seja por meio do ensino e da extensão. Essa instituição educativa precisa assumir esse papel de modo mais enérgico, sem negligenciar nenhum dos componentes do tripé universitário que, a nosso ver, são complementares entre si nos processos formativos.

Posto que os saberes docentes são múltiplos (TARDIF, 2007), a formação inicial de pedagogos exige ações formativas também múltiplas, ações que envolvam aspectos teóricos e práticos, aliadas ainda aos saberes que compõem a trajetória de vida dos estudantes e dos professores, bem como aos saberes presentes no contexto sociohistórico em que se exerce tal formação.

O contexto da formação inicial de pedagogos é, pois, imprescindível para estruturar as raízes de um processo de emancipação estética que a epistemologia da *práxis*, fundante da formação continuada, irá expandir e consolidar com base numa razão prática, com sólida articulação teórica e em meio a um esforço coletivo para sua efetivação.

Notas

- 1 O amplo acesso e aprofundamento em relação aos bens e produtos culturais são essenciais a todos os professores de diferentes áreas de conhecimento; entretanto, para efeito de especificação deste estudo, o foco recai sobre a atuação do pedagogo no ensino de artes. Há grande demanda por parte das escolas de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino de arte. E são os pedagogos que atuam nesses níveis de ensino com o citado campo de saber.
- 2 Para fins de análise e fundamentação deste artigo, tomam-se como referência as políticas educacionais e ações pedagógicas de uma universidade pública brasileira, sem desprezar experiências vivenciadas em inúmeros contextos universitários.
- 3 O ato de um humano comer a carne de outro, para saciar a fome ou ainda por questões psicopatológicas, é mais referenciado atualmente como canibalismo, e não como antropofagia, para diversos autores.
- 4 Esse questionamento se manifestou nas discussões em grupo feitas em turmas de um curso de

Pedagogia durante pesquisa empírica realizada entre 2012 e 2015.

- 5 O formato de aula-oficina apreende uma perspectiva que alia, concomitantemente, saberes teóricos e práticos, ou seja, os estudantes são conduzidos, no decorrer de todo o semestre, tanto a desenvolverem estudos teóricos quanto a se envolverem nas discussões e atividades artístico-pedagógicas exercidas em sala de aula, como uma produção coletiva, um exercício que envolve música e movimento, a leitura de um texto literário etc., sempre articuladas com os temas pertinentes a cada disciplina.
- 6 Para uma discussão sobre experiência estética ver: MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- 7 Em relatos feitos por estudantes de Pedagogia da referida universidade sob observação há afirmações de que suas diversas práticas pedagógicas, já como professores das escolas locais, se espelharam em práticas artísticas aprendidas na formação inicial.

Referências

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. São Paulo: *Jornal Folha de São Paulo*, 29/10/2002.

ANDRADE. Oswald. O Manifesto Poesia Pau-Brasil. São Paulo. In: *Jornal Correio da Manhã*, março, 1924.

_____. Manifesto Antropófago. In: *Revista de Antropofagia*. Piratininga, ano I, nº 1. Maio, 1928.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza. Antropofagia cultural brasileira e educação: contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”. In: *Revista Poiesis*, n.1, v. 1, p. 20-41, jan./abr., 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v1e1200820-41>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Abril, 2002. Nº 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

D’AVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. In: *Revista Em Aberto-INEP*, v.29, p.103-118, 2016.

_____. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. In: *Revista Entredéias: educação, cultura e sociedade*. v.3, p. 87-100, 2014.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *A Montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas-SP: Papirus, 2010.

FRANCO, M. A. Rosário. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, A. Carlos. Ainda as perguntas: O que é Pedagogia, quem é o Pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Ana Cristina. *Educação Estética na universidade: antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes*. Curitiba/Fortaleza: CRV/EdUECE, 2016.

PIMENTA, S. Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista Nuances* – vol. III – Setembro. 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>.

_____. *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

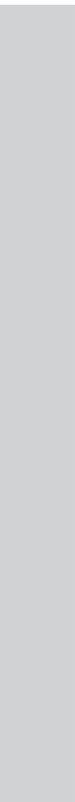
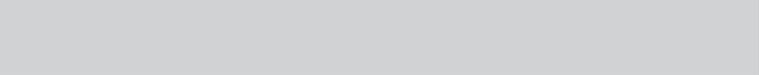
THERRIEN, Jacques (2010). Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: Convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: *Revista Educação e Sociedade/CEDES*, vol. 29, nº 103, p. 535-554, mai/ago, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

Recebido em 24 abr. 2017 / Aprovado em 14 jun. 2018

Para referenciar este texto

MORAES, A. C.; THERRIEN, J. Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 53-69. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7342>>.



¿LA LUCHA COMO ESCUELA? SABERES Y APRENDIZAJES EN PROCESOS DE LUCHA Y ORGANIZACIÓN BARRIAL EN MENDOZA, ARGENTINA, DURANTE 1970

FIGHT AS A SCHOOL? KNOWLEDGE AND LEARNING IN PROCESSES OF STRUGGLE AND NEIGHBORHOOD ORGANIZATION IN MENDOZA, ARGENTINA DURING 1970

A LUTA COMO ESCOLA? SABERES E APRENDIZAGENS EM PROCESSOS DE LUTA E ORGANIZAÇÃO DE BAIRROS EM MENDOZA, ARGENTINA, DURANTE 1970

Natalia Baraldo

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo).
Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba) – Argentina
nbaraldobet@yahoo.com.ar

RESUMEN: ¿Podemos analizar las experiencias históricas de lucha y organización como prácticas productoras de saberes y aprendizajes? ¿Es posible, entonces, pensar la acción colectiva, en sus diversas manifestaciones, como un proceso educativo alternativo? A partir de estos interrogantes, este artículo intenta dar cuenta de la dimensión educativa de una experiencia de lucha y organización barrial que tuvo lugar en Mendoza, Argentina, tras el aluvión de enero de 1970. Identificamos los saberes y aprendizajes que fueron generándose en el proceso, así como algunos elementos de la cultura política que fueron construyéndose en la dialéctica dominación y resistencia. Aunque en este proceso los aprendizajes se producen tanto en quienes detentan el poder, como en quienes a través de su acción colectiva lo cuestionan, aquí focalizaremos en los aprendizajes de éstos últimos, basándonos en una investigación que utilizó fuentes orales y documentales, tomando como referencias teóricas las contribuciones de Maria da Glória Gohn y Edward Thompson.

PALABRAS CLAVE: Aprendizajes. Mendoza. Lucha. Organización Barrial.

ABSTRACT: Can we analyze the historical experiences of struggle and organization as practices that produce knowledge and learning? Is it possible, then, to think about collective action, in its various manifestations, as an alternative educational process? From these questions, this article tries to give an account of the educational dimension of an experience of struggle and neighborhood organization that took place in Mendoza, Argentina, after the alluvium of January 1970. We identify the knowledge and learning that were generated in the process, as well as some elements of the political culture that was being constructed in the dialectic domination and resistance. Although in

this process learning occurs both in those who hold power, and in those who, through their collective action, question it, here we focus on the learning of the latter, based on an investigation that used oral and documentary sources, taking as references the contributions of Maria da Glória Gohn and Edward Thompson.

KEYWORDS: Learning. Struggle. Mendoza. Neighborhood Organization.

RESUMO: Podemos analisar as experiências históricas de luta e organização como práticas que produzem conhecimentos e aprendizagens? É possível, então, pensar a ação coletiva, em suas diversas manifestações, como um processo educacional alternativo? A partir dessas questões, este artigo procura dar conta da dimensão educacional de uma experiência de luta e organização de bairro ocorrida em Mendoza, Argentina, após a inundação de janeiro de 1970. Identificamos os saberes e aprendizagens que foram gerados no processo, bem como alguns elementos da cultura política que estavam sendo construídos na dialética dominação e resistência. Embora nesse processo a aprendizagem ocorra tanto para aqueles que detêm o poder como àqueles que, por meio de sua ação coletiva, o questionam, aqui nos concentramos no aprendizado destes últimos, a partir de uma pesquisa que utilizou fontes orais e documentais, tomando como referências teóricas as contribuições de Maria da Glória Gohn e Edward Thompson.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagens. Luta. Mendoza. Organização Vicinal.

1 A modo de introducción

Este artículo se propone dar cuenta de la dimensión educativa de una experiencia de lucha y organización barrial que tuvo lugar en Mendoza tras el aluvión de enero de 1970.¹ Intentamos identificar los saberes y aprendizajes que fueron generándose en el proceso, así como algunos elementos de la cultura política que fueron construyéndose en la dialéctica dominación y resistencia. Aunque en este proceso los aprendizajes se producen tanto en quienes detentan el poder como en quienes a través de su acción colectiva lo cuestionan, aquí focalizaremos en los aprendizajes de éstos últimos, basándonos en una investigación que utilizó fuentes orales (entrevistas a protagonistas de dichos procesos) y documentales (artículos periodísticos de la época).

Hay muchas formas de analizar las luchas y experiencias de militancia y organización de la Argentina de las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, una lectura pedagógica de esos procesos no ha sido predominante en el sinnúmero de publicaciones, revistas y películas que han dado cuenta de aquellos años. No nos referimos exclusivamente a

lo acontecido en el ámbito de la escuela o a las actividades más allá de ella, como la alfabetización de adultos, sino a la práctica social y política en sí misma; al componente *aprendizaje* que está presente en estos procesos, tan poco advertido por la investigación social y educativa. Una valiosa excepción sobre dicho período es el artículo de Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008) sobre la tarea barrial de la Juventud Peronista. Sin focalizar necesariamente en esa etapa, contribuciones fundamentales para este tipo de indagación representan en Argentina las líneas de investigación cimentadas por María Teresa Sirvent, Sandra Llosa, Norma Michi, Álvaro Javier Di Matteo, Anahí Guelman, Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez. En Brasil encontramos las contribuciones de Roseli Caldart, Miguel Arroyo y Maria da Glória Gohn. De la obra de ésta última autora nos apoyaremos mayormente en esta oportunidad, para realizar un ejercicio de análisis sobre los saberes y aprendizajes producidos en una experiencia de lucha y organización barrial que tuvo lugar en la Provincia de Mendoza, Argentina, en la década de 1970.

Compartimos el supuesto de que los movimientos sociales (en adelante MS), como un tipo específico de acción y participación colectiva, “son formas renovadas de educación popular” (GOHN, 2005, p. 43), en el sentido de serle propio un carácter educativo que comienza a desarrollarse en el proceso de constitución del propio movimiento. Al no existir un programa previamente definido, aquello que se conoce y se aprende va siendo elaborado y construido en la propia práctica social de la población organizada en MS. Por lo tanto, de lo que se trata es de analizar dicha práctica, entendida en un campo de relaciones de fuerza.

Aunque la noción de pueblo nos parece problemática por su carga ideológica, así como por la diversidad de realidades y sujetos que ha designado a lo largo de la historia, nos resulta sugerente el esquema analítico que consiste en focalizar la relación pueblo-poder como un proceso de aprendizaje atravesado y constituido en la dialéctica dominación y resistencia; proceso que va generando una cultura política de una nación a lo largo de su historia (GOHN, 2003). Aunque en este proceso los aprendizajes se producen tanto en quienes detentan el poder, como en quienes a través de su acción colectiva lo cuestionan, aquí focalizaremos en los aprendizajes de éstos últimos.

2 ¿Qué acción colectiva? Una breve descripción

El 4 de enero de 1970 se produjo un aluvión en la Provincia de Mendoza, Argentina, que dejó como saldo 1700 refugiados, más de 200 viviendas destruidas y al menos 24 muertos, todos pobladores de viviendas precarias o ‘villas miseria’. Una de las zonas más afectadas fue Villa del Parque del Departamento de Godoy Cruz, donde los curas del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (MSTM)² que allí vivían socorrieron en la Parroquia Virgen del Valle a 60 familias obreras que perdieron su casa, y varias hasta sus parientes. A las tareas de auxilio se sumaron de inmediato jóvenes de barrios cercanos – algunos militantes otros no-, quienes se nuclearon en torno al cura párroco.

Si bien el gobierno local atribuyó las causas de la tragedia a un fenómeno natural, más tarde sería confirmado que el aluvión podría haberse evitado si se hubieran concretado obras de mantenimiento del dique contenedor. Antes del aluvión, existían en la zona núcleos aislados de viviendas precarias sin ningún tipo de organización o acción colectiva que vinculara a los pobladores. Fue a partir del refugio que los afectados se conocieron entre sí y compartieron una necesidad común. En ese marco, los sacerdotes impulsaron la autoorganización de las familias para luchar por una vivienda digna que respondiera a sus intereses. En primer lugar, se conformó la Comisión de Aluvionados para realizar gestiones ante el gobierno, que fue la primera instancia de representación de los vecinos. Ante la falta de respuestas, impulsaron rápidamente la acción directa: una ocupación de terrenos (dispersada horas después por la policía), manifestaciones durante la visita del Presidente de la Nación, y movilizaciones a la sede de gobierno³. Además de las respuestas evasivas, las promesas incumplidas o el ofrecimiento de soluciones parciales a los afectados, el gobierno dictatorial intentó dispersar y desarticular la lucha ofreciéndoles el traslado a la sede de un seminario católico, alejado de la ciudad. Contrario a lo que sucedió en el resto de los centros de refugiados⁴, el grupo de Virgen del Valle rechazó el ofrecimiento⁵ y resistió en un campamento. En éste último, también se consolidó un núcleo de militantes – formado por un sector de quienes llegaron a colaborar y el cura párroco –, cuyos lineamientos fueron rápidamente acercándose a los del Peronismo de Base (PB)⁶. Fue este núcleo el que organizó el campamento, entendiéndolo como una experiencia viven-

cial de justicia y de autogobierno, incentivando la participación directa de los pobladores a través de la división de tareas y la práctica asamblearia en la organización de la vida cotidiana⁷. En ese proceso – sostenían – se irían asumiendo mayores niveles de organización y conciencia.

Tras meses de resistencia, lograron finalmente la adjudicación de los terrenos ocupados y la construcción de viviendas, bajo las condiciones exigidas por la incipiente organización. Nació así el barrio, llamado por los vecinos Virgen del Valle.

Ya en el barrio, los esfuerzos militantes se orientaron a transformar la práctica del campamento en una organización estable, inspirada en el modelo de la Cooperativa Integral del Barrio San Martín. Se organizó también la Unión Vecinal, aunque no legalmente sino como entidad representativa frente al Estado. Simultáneamente se avanzó en la organización política: la militancia se ampliaba significativamente con la incorporación de vecinos (fundamentalmente la población más joven) en diversas instancias: la mayoría en la Coordinadora Peronista⁸ y algunos en el PB⁹. Hacia 1971 promovían la constitución de una herramienta de articulación de las organizaciones de base de los barrios del Oeste, que no prosperó en sus objetivos pero desde la cual se coordinaron dos acciones importantes: una movilización durante ese mismo año ante un nuevo aluvión que afectó especialmente a los barrios obreros de la periferia, con la cual se logran varias reivindicaciones y la participación en las jornadas de lucha recordadas como el Mendozazo (abril de 1972).

Con el acceso del peronismo al gobierno en 1973¹⁰, las definiciones del proceso revolucionario por parte del PB no cambiaron substancialmente (se ha tomado el gobierno pero no el poder). Así, el acento de la militancia continuó en la organización y la acción directa desde las bases como método fundamental de construcción de poder popular. En Virgen del Valle se concretaban tres iniciativas que expresan las definiciones políticas hegemónicas de la organización barrial: la escuela, denominada por los vecinos ‘República de Cuba’; una fábrica de blocks de gestión vecinal articulada al Estado; y la sistematización de la historia de lucha desarrollada a través de la obra *El Aluvión*. Esta última tuvo amplia participación comunitaria y constituyó una experiencia educativa en sí misma, dinamizada por miembros del Elenco Arlequín¹¹. En el guión se relataba la vida antes del aluvión, el momento de la tragedia, el inicio de la lucha por la vivienda

y la conquista final: la construcción del barrio en los terrenos ocupados por la incipiente organización barrial. (BARALDO, 2016b)

3 ¿Qué sujetos? ¿Qué aprendizajes?

Observamos que a partir de un hecho dramático, del refugio en la Capilla y luego en el campamento, comienza no sólo un germen de organización, sino de una convivencia e identidad colectiva que no existían entre los pobladores antes de la catástrofe. Dicha identidad comenzó a forjarse desde los primeros días al compartir el refugio y comenzar a organizarse como ‘aluvionados’ para resolver el problema de la vivienda. Más tarde, se reafirmaba en contraposición frente a quien negó la posibilidad de atender las demandas (la administración estatal durante un gobierno dictatorial en crisis tras el Cordobazo). La respuesta evasiva y represiva del Estado, lejos de dispersar los esfuerzos, profundizó la conciencia colectiva en torno a los intereses comunes y reafirmó la posición de los afectados de continuar la lucha por una vivienda digna en la zona.

Es posible identificar aquí un proceso de aprendizaje fundamental que Sirvent (2008) señala como eje clave de todo trabajo de educación popular: la desnaturalización de la situación de injusticia en la que vivían antes del aluvión. El proceso de organización y lucha modificó en los afectados la percepción de su realidad. La vivienda digna no sólo pasa a visualizarse como una necesidad, sino como un derecho violado. Objetivamente, este derecho ya estaba violado o negado antes del aluvión (vivir en una ‘villa miseria’). Sin embargo, es a partir de allí y de la respuesta represiva y evasiva del Gobierno del Estado que pasa a ser visualizado como tal por los pobladores. En otras palabras, la necesidad y la negación de un derecho son definidas subjetivamente. Tendríamos así uno de los elementos centrales que definen a un MS, siguiendo a Gohn (2006a) y Scherer-Warren (2008). Señala esta última autora:

A carência por si só não produz movimentos sociais. O movimento resulta do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação subjetiva em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em

atores políticos, da respectiva transformação das carências em demandas, destas demandas em pautas políticas e das pautas políticas em ações de protestos. Além disso, para se observar o surgimento de um movimento social propriamente dito, esse deve ter a capacidade de auto-identificação coletiva em torno de conflitos, de adversários centrais a serem enfrentados e da construção de projetos e utopias de mudança. (SCHERER-WARREN, 2008, p.508)

Por otra parte, vimos que los refugiados de otros centros no siguieron un curso de acción como el de Virgen del Valle, sino que aceptaron el traslado al Seminario. Es decir que no es sólo la tragedia ni el haber quedado sin casa lo que da origen a este movimiento que lucha, sino la posibilidad de visualizar, definir esa situación como injusta y la convicción de que podía modificarse a través de la propia acción. Puede observarse aquí cómo la necesidad o carencia (de vivienda) es transformada en demanda y reivindicación; proceso que puede considerarse otro aprendizaje fundamental en la experiencia relatada. Reivindicar supone que la responsabilidad de una situación no radica en el propio sujeto o en causas naturales o mágicas. Es decir, se aprende que la situación de injusticia tiene responsables concretos y palpables. Esta es otra expresión, ahora en el plano de la acción, del proceso de desnaturalización que mencionábamos antes.

Vinculado a lo anterior, en la relación de los afectados con el gobierno, se genera otro aprendizaje: la definición de un adversario con intereses contrapuestos. Dicho saber se construyó en la experiencia práctica con la administración estatal, en las respuestas de ésta frente al accionar de los vecinos (desalojo, respuesta evasiva durante las manifestaciones y gestiones). Sin embargo, al percibir intereses contrapuestos pero no cuestionar explícitamente el conjunto de las relaciones población-Estado y la propia situación de dominación/explotación, podemos afirmar que la conciencia colectiva en esta fase o momento es de carácter estrictamente reivindicativo. Lo anterior se reafirma al no aparecer proyectos de cambio social, sino limitarse a la lucha por la vivienda. Es decir y siguiendo el aporte de distintos autores (BORJA, TOURAINE), hasta aquí tenemos el germen de un movimiento popular urbano de carácter reivindicativo; carácter que se modificaría entre los años 1972-1973, cuando las demandas económico-

corporativas quedaron subordinadas a otras de carácter político. Esto se expresó en las iniciativas comunitarias de 1973, en las que se explicitó claramente el alineamiento político-ideológico de la organización barrial a favor de la ‘patria socialista’.

Sin embargo, surge otro interrogante para nosotros fundamental: ¿Por qué de 10 centros de refugiados, sólo el de Virgen del Valle tomó este camino? En otras palabras: ¿Qué condiciones específicas hicieron posible aquel pasaje de la necesidad a la reivindicación, aquel aprendizaje de que la lucha y la autoorganización de los afectados era un camino eficaz para resolver la situación? En el caso señalado, consideramos que el factor fundamental que lo explica es la presencia de determinados actores sociales (MSTM, PB), que actuaron no sólo como asesorías, sino como agentes dinamizadores del proceso desde el interior del mismo.

Sería necesario dar cuenta, entonces, de algunos elementos vinculados a la composición social y al “principio de articulación interno” (GOHN, 2006a, p. 256-257) de este movimiento popular urbano en su fase de gestación. Mirar a sus protagonistas implica reconocer la existencia de distintos sujetos sociales y colectivos que interactuaron y construyeron la experiencia: los pobladores, los sacerdotes del MSTM y los militantes del PB. Los pobladores constituyeron parte de ese nuevo proletariado urbano que se conformó a mediados de la década de 1960. Llegados recientemente de zonas rurales, sin experiencias previas de organización ni de militancia política, éstas recién comenzaron luego del aluvión y las luchas desarrolladas. Aún sin militancia previa, sí existía una identidad política mayoritaria (peronismo). Por su parte, los jóvenes voluntarios (de los cuales algunos eran militantes del PB) en general procedían de la universidad y en varios casos se trataba de hijos de obreros. Aún proviniendo de otra fracción de clase, los Sacerdotes del Tercer Mundo (STM) vivían y trabajaban como obreros en la zona y la mayoría se había comprometido orgánicamente dentro del PB, organización ligada al clasismo y a una práctica antiburocrática enmarcada en un proceso de construcción socialista entendida bajo el liderazgo de Juan D. Perón.

Para el MSTM de Mendoza, el peronismo (y su máximo líder) también debía ser una expresión unívoca de la clase obrera y el pueblo explotado (CONCATTI, 1972). Su posición “peronista-clasista”¹² (MARTÍN, 1992, p. 221), contrastó con la corriente nacionalista que comenzó a hege-

monizar en el Movimiento a nivel nacional a partir de 1972. (MARTÍN, 1992, p.171)

En cuanto a los métodos de construcción, el PB-FAP combinó simultáneamente la organización desde las bases y la lucha antiburocrática (como experiencia colectiva del conjunto) con la formación de cuadros¹³ (como cualificación de la militancia en sus diversas instancias: CP, PB, FAP). La educación liberadora fue una herramienta importante para la organización y la politización de la comunidad en su conjunto, que estaba fuertemente ligada a una concepción vivencial de lo político-organizativo: “lo que efectivamente desaliena a las masas [decía el MSTM local] es una conciencia triunfal, una experiencia vivida de que las condiciones que se padecen son superables y superadas [...] Lo que convence que los dominantes no son todopoderosos y tienen pies de barro, es verlos temblar y retroceder.” (CONCATTI, 1972, p. 25-26)

Intentando un ejercicio de síntesis, en el Cuadro I que presentamos a continuación damos cuenta de los saberes y aprendizajes generados en el proceso analizado, de acuerdo con algunas de las dimensiones que supone un proceso educativo de estas características (GOHN, 2006b). Mientras que la dimensión cognitiva se refiere a la visión del mundo, la normativa se focaliza en los códigos de comportamiento. Finalmente, destacamos la dimensión vinculada con la construcción de identidad, que consideramos especialmente significativa en el caso estudiado. Entendemos esta distinción sólo a los fines analíticos, ya que las tres dimensiones mencionadas se encuentran estrechamente relacionadas.

4 Palabras finales

El compromiso de los Sacerdotes del Tercer Mundo (STM) en momentos tan dramáticos, la sede parroquial como albergue y espacio de organización para exigir soluciones al problema de la vivienda, definieron los elementos centrales del proceso quedando reflejado en la identidad comunitaria y en su nombre mismo. Los ejes y criterios organizativos construidos en esa etapa continuaron en el barrio, configurando las prácticas de organización interna de los vecinos en la resolución de las nuevas necesidades colectivas. Los aprendizajes generados en la experiencia colectiva

Saberes y aprendizajes generados en la acción colectiva

| Dimensiones | Cognitiva | Normativa | Identitaria |
|---|---|--|---|
| <p><i>Saberes/ Aprendizajes</i></p> | <p>-Desnaturalización de la injusticia: hay causas y éstas pueden modificarse a través de la acción colectiva. -La vida organizada como una lucha. -La organización colectiva como respuesta, camino. - Los logros no como concesiones sino como <i>conquistas</i> de un colectivo, un <i>nosotros</i> (ver D. identitaria) frente a un ellos, definido como contrario, antagónico, <i>enemigo</i> (según los momentos y niveles de organización)</p> | <p>-Respeto por normas colectivas (campamento). -Aprendizaje de la organicidad: respeto a la instancia colectiva de toma de decisiones por sobre las acciones individuales aisladas con el gobierno, basadas en el “clientelismo” y el “amiguismo” con los funcionarios. (Se desaprende así la <i>dependencia</i>, un código de la cultura política dominante vigente desde tiempos coloniales GOHN, 2003, p. 174)</p> | <p>Construcción de un <i>Nosotros</i>, inexistente antes de la catástrofe y del proceso desarrollado. Identidad colectiva como construcción dinámica en la dialéctica acción colectiva-coyuntura: -<i>Nosotros los aluvionados</i> (damnificados por el aluvión, 1970) -<i>Nosotros el Barrio Virgen del Valle</i> (después de la conquista de los terrenos ocupados y la construcción de viviendas, y como continuidad de la acción cooperativa y artística ya en el barrio) -<i>Nosotros los pobres, vecinos y trabajadores desempleados o mal pagados</i>; es decir una identidad <i>de clase</i> (1971 en movilización de varios barrios populares durante la Vendimia). -<i>Nosotros el pueblo, ocupamos, resistimos, luchamos, conquistamos</i>; como síntesis dialéctica que permite el proceso de construcción colectiva de la obra de teatro El Aluvión, 1973)</p> |

Fuente: Elaboración propia.

inicial giraron en torno a la percepción de la vivienda en la zona como un derecho legítimo y al reconocimiento del valor de la propia acción como método para el logro de esa y otras demandas no atendidas por la ad-

ministración estatal. Se configuró así una lógica de acción territorial que combinaba simultáneamente la autogestión y autoorganización cooperativa junto con la reivindicación al Estado a través de medidas de acción directa y pública (toma de terrenos, manifestaciones). En esta lógica de acción colectiva, pueden identificarse elementos emergentes que tensionaron la cultura dominante al romper con la tradicional dependencia clientelar respecto al Estado.

Por otro lado, con su acción de resistencia el grupo de Virgen del Valle cuestionó la orientación dominante de la política urbana configurada desde la concepción desarrollista (Desarrollo de Comunidades) cuya respuesta, en este caso, consistía en un plan de traslado a una zona alejada y la construcción de viviendas por el sistema de ayuda mutua.

Podría pensarse así en los gérmenes de una nueva cultura política que fue elaborándose en la dialéctica entre dominación y resistencia, entre lo nuevo y lo tradicional. Esto queda de manifiesto al observar el modo en que las identidades peronista y religiosa actuaron como soporte de todo el proceso, al tiempo que fueron resignificadas al nutrirse de las concepciones y prácticas de ruptura que aportaban los agentes que dinamizaron el proceso organizativo desde el interior del mismo (MSTM/PB). Lo nuevo se fue construyendo desde la legitimidad que otorgaba lo tradicional. Nos resulta así desafiante volver a pensar con Thompson (1995) cómo la cultura popular es al mismo tiempo rebelde y conservadora. Un ejemplo de lo que estamos diciendo puede observarse en el rol que desempeñó la figura/autoridad del sacerdote en la legitimación de las prácticas combativas.

Al interior de este proceso organizativo, y como acontecimiento emblemático del mismo, se estrenaba en 1973 la obra *El Aluvión*, la cual constituyó una instancia de reflexión crítica sobre lo vivido que, en ese marco, fue recreado. Lo que antes era percibido por los vecinos como una vivencia individual y aislada (“esto me pasó a mí, yo vine del campo”; “llegamos con mi familia y nos instalamos en un ranchito al lado del zanjón”), pasó a ser reconocido como parte de una experiencia colectiva. A su vez, la indagación en las causas que provocaron esas decisiones individuales y familiares, la comparación con otros casos, entre otros mecanismos utilizados para transitar de lo personal a lo colectivo y de lo particular a lo general, permitieron que esa experiencia fuera leída como parte de un proceso social más amplio, cuyo fundamento había que buscar en el pro-

blema de la migración campesina del campo a la ciudad y el origen de las villas miseria.

Finalmente, es posible afirmar una coincidencia de principios organizativos y definiciones políticas en la praxis que resultó de la convergencia de los STM y el PB-FAP en Mendoza. Para ambos el poder se entendía como una construcción desde las bases, a partir de pequeñas batallas cotidianas en las que se iba identificando y confrontando a las clases dominantes¹⁴; un proceso que superaba la mera acumulación de fuerzas y debía pre-anunciar rasgos de la sociedad socialista en cada organización de base¹⁵. Lo anterior se relaciona con la definición del proceso revolucionario como Guerra Popular y Prolongada (GPP); como una Larga Marcha de construcción de poder popular hacia la toma del poder total en la que la lucha armada, desprovista de su impronta foquista, debía pasar a manos del pueblo como garantía de que el proceso revolucionario estuviera liderado por la clase trabajadora.

Notas

- 1 El mismo se basa en investigaciones anteriores (BARALDO, 2006 y 2016a; ésta última realizada con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET).
- 2 El MSTM surge en 1967 tras la rápida adhesión de cientos de sacerdotes argentinos al *Manifiesto de los 18 Obispos del Tercer Mundo*. Si bien en términos cuantitativos representó menos del 10% del clero argentino, se trató del nucleamiento más importante que disputó las orientaciones al interior del aparato eclesástico.
- 3 Los hechos relatados ocurrieron durante el mandato Juan Carlos Onganía, miembro de las Fuerzas Armadas, quien había llegado al poder en 1966 tras el derrocamiento del Presidente Arturo Illía. Con distintos representantes al mando del Poder Ejecutivo, el gobierno de facto de autodenominó “Revolución Argentina” y se perpetuó hasta marzo de 1973, cuando las elecciones dieron el triunfo a la fórmula a la fórmula Cámpora- Solano Lima, de la alianza llamada Frente Justicialista de Liberación (FREJULI).
- 4 La Capilla de Virgen del Valle fue uno de los diez centros en que se distribuyeron las 1700 personas afectadas por el aluvi6n. Diario *Mendoza*, 06/01/1970, p.3 y 07/01/1970, p.4.
- 5 “*Yo les explicaba; la misma gente se daba cuenta. Son 20 km de la ciudad. ¿C6mo la gente iba a trabajar all6? O sea, la gente perdía su trabajo, comía de arriba, que es lo peor que le puede pasar a un obrero.*” Entrevista a cura párroco (noviembre 2002).
- 6 Las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), organización político-militar vinculada al PB, surgieron en 1968 y fueron otra expresi6n de la izquierda peronista, definiéndose por lo que se denominaba la “patria socialista”, en contraposici6n a la “patria peronista”. Esta última fue la bandera de los sectores del peronismo provenientes de la burocracia sindical, el aparato partidario y el empresariado. Aunque su peso político fue menor que el de otras organizaciones como Montoneros, el PB-FAP representó una corriente crítica al interior de la propia izquierda peronista al cuestionar fuertemente el carácter movimientista y policlasista del peronismo; en-

- sayando hacia 1971 lo que llamó como *Alternativa independiente de la clase obrera y el pueblo peronista*, lo que en algunos agrupamientos llegó a significar el cuestionamiento del liderazgo del propio Perón. Ver Duhalde y Pérez (2003) y también el estudio pionero de Cecilia Luvecce (1993).
- 7 Se dieron su propia organización para realizar las tareas domésticas y fijar las normas para la vida interna: *“entre todos se daban su mismo gobierno. Tal es así que acá nunca entró la policía. Acá hubieron problemas de prostitución, y la misma gente fue y les dijo: ‘nosotros tenemos chicos, tenemos hijos, por favor no. Si siguen, se van’. Y así un montón de cosas que se fueron dando.”* Entrevista a Cura Párroco, óp. cit.
 - 8 A comienzos los '70s, grupos del PB junto al miembros del MSTM local dieron origen a la Coordinadora Peronista (CP), con el objetivo de articular las tareas de militancia en distintos ámbitos que venían realizando pequeños grupos no articulados a ninguna estructura orgánica. Internamente, la CP se dio una organización por frentes: barrial, estudiantil o universitario y gremial, unificados por una mesa de coordinación con responsables rotativos. Hasta 1973, donde el PB comienza a aparecer públicamente en algunos conflictos gremiales o en movilizaciones, la CP fue una de las referencias concretas de su accionar en Mendoza.
 - 9 Un vecino militante del PB, afirma que 30 vecinos militaban activamente en la CP. No contamos con información precisa sobre la cantidad que se incorpora al PB, pero de acuerdo a los testimonios no se trató de incorporaciones masivas, ya que el PB era una organización de cuadros.
 - 10 Si bien las elecciones de 1973 producen en el PB una crisis interna seguida de un desbande, la organización se mantuvo al margen de disputar y ocupar cargos decisorios de gobierno y siguió apostando al fortalecimiento de la organización de base en los barrios y en las fábricas. Otra característica fue su temprano cuestionamiento al foquismo y el lugar que desde allí se le asigna a la vanguardia. Aunque estaba a favor de la lucha armada, consideraba que ella debía ser tarea de la clase obrera y el pueblo explotado en la construcción de un ejército popular para la toma del poder (y no sólo del gobierno) hacia el socialismo.
 - 11 El elenco Arlequín, dirigido por Ernesto Suárez, fue un grupo de teatro independiente perteneciente al Instituto Cuyano de Cultura Hispánica de la Ciudad de Mendoza. Desde sus orígenes, sus obras tuvieron un contenido de explícita crítica social. Ver al respecto Henríquez (2006).
 - 12 Martín no menciona la militancia de la mayoría de los STM de Mendoza en el PB (tampoco Mauricio López, 1989), que para nosotros es lo que explica la posición clasista que el autor advierte con sorpresa.
 - 13 Para la formación de cuadros se destacan las reuniones de estudio y reflexión por frentes, utilizando escritos de Juan D. Perón, los Cuadernos de Educación Popular elaborados por Marta Harnecker y Laura Uribe, entre otros materiales.
 - 14 “P: ¿solamente se discutía de los problemas del barrio o también se analizaba esto que pasaba, la realidad nacional, se hablaba esto en las reuniones del barrio, se discutía?
Vecino: *“Claro que se discutía. Íbamos discutiendo casos... o sea, en ese entonces, los curas han sido organizados siempre y nos tiraban línea, nos bajaban línea para poder entrar en la discusión. La discusión, sin ninguna duda, como vuelvo a repetir, era: estaba señalado un objetivo y para eso teníamos que organizarnos; se intentaron inclusive hasta chacras comunitarias [...] La cooperativa iba a hacer block para construir los cierres, continuar las ampliaciones, pero con continuidad de trabajo.”* Entrevista a Pedro (nombre ficticio), vecino de Virgen del Valle y militante de la CP y el PB (marzo 2002).
 - 15 “Nosotros practicábamos de alguna manera el socialismo *dentro* de la organización del barrio: las asambleas, las organizaciones, la horizontalidad, el todos iguales, el buscar para que todos vivieran mejor... la igualdad... todos los grandes, grandes ideales estaban ahí explícitos y en la práctica. Esto era generar la conciencia de cómo se tenía que vivir... *Lo otro, la estructura*, no nos [la] planteábamos.” Entrevista a Cristian –nombre ficticio- militante del PB (septiembre 2003). Las cursivas son mías.

Referencias

ALFIERI, E.; NARDULLI, P.; ZACCARDI, R. Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta. In: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (Comp.) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros, pp. 104-143, 2008.

BARALDO, N. *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis en casos*. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, 2016a.

_____. Teatro, reflexión y memoria de la lucha: 'El Aluvión' de Virgen del Valle. Mendoza, 1973. In: CHÁVEZ, P.; PAREDES, A. y RODRÍGUEZ AGÜERO, L. *Mosaicos de la memoria cultural de los '70 en Mendoza. Imaginarios, cartografías y trayectorias*. Mendoza: Quellqasca, pp. 79-105, 2016b.

_____. Conflicto y organización barrial en los tiempos del cielo y el asalto. Mendoza 1969-1973. In: BARALDO, N. y SCODELLER, G. (Comp.) (2006) *Mendoza '70. Tierra del sol y de luchas populares*. Buenos Aires: Manuel Suárez Editor, pp. 39-61, 2006.

CONCATTI, R. *Nuestra opción por el peronismo*. Buenos Aires: Publicaciones del M.S.T.M. de Mendoza, 1972.

DUHALDE, E. y PÉREZ, E. *De Taco Ralo a la Alternativa Independiente. Historia documental de las "Fuerzas Armadas Peronistas" y del "Peronismo de Base"*. Tomo I:

Las FAP. Buenos Aires: De la Campana, 2003.

GOHN, M. da G. *História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos Brasileiros*, 3ra edição, São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Movimentos sociais e Educação*, 6ta edição, São Pablo: Cortez, 2005.

_____. *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 5ta edição, São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. En: *Ensaio*, 14 (50), pp.27-38, 2006b.

HENRÍQUEZ, S. El teatro barrial de creación colectiva y el teatro independiente comprometido en Mendoza (1968-1976): una aproximación a sus estrategias. In: BARALDO, N. y SCODELLER, G. (Comp.) *Mendoza '70. Tierra del sol y de luchas populares*. Buenos Aires: Manuel Suárez Editor, pp. 63-83, 2006.

LÓPEZ, M. *Los Cristianos y el Cambio Social en la Argentina. 1965-1975*. Tomo 1. Mendoza: Alfa, 1989.

LUVECCE, C. *Las Fuerzas Armadas Peronistas y el Peronismo de Base*. Buenos Aires: CEAL, 1993.

MARTÍN, J. P. *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Un debate argentino*. Buenos Aires: Castañeda y Guadalupe, 1992.

SCHERER-WARREN, I.. Redes de movimientos sociais na América Latina. *Caderno CRH. Revista do Centro de Recursos Humanos da UFBA*, 21 (54), pp.505-517, 2008.

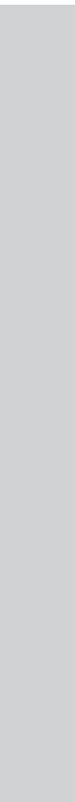
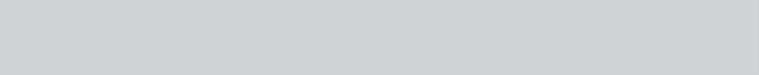
SIRVENT, M.T. *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, 2da. Ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

THOMPSON, E. P. *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica, 1995.

Recebido em 9 jan. 2018 / Aprovado em 15 jun. 2018

Para referenciar este texto

BARALDO, N. ¿La lucha como escuela? Saberes y aprendizajes en procesos de lucha y organización barrial en Mendoza, Argentina durante 1970. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 71-85. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.8346>>.



A HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL COMUNITÁRIA RURAL DE COLATINA: RELATOS DE PROTAGONISTAS

THE HISTORY OF THE RURAL COMMUNITY STATE SCHOOL OF
COLATINA: REPORTS OF PROTAGONISTS

Rosângela Pereira de Oliveira

Doutoranda em educação da Universidade Federal do Mato-Grosso,
Cuiabá – MT- Brasil
ro.oliveira.clio@gmail.com

Ozerina Victor de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá – MT – Brasil
ozzerina@ufmt.br

RESUMO: O texto relata pesquisa sobre a história da Escola Estadual Comunitária Rural Colatina (EECOR). A problematização centra-se no debate sobre a possibilidade de uma escola vinculada ao Estado constituir-se em perspectiva decolonial e na compreensão das estratégias de construção de um processo investigativo com esse sentido. O suporte epistemológico da pesquisa está relacionado à análise histórico-crítica, a história como movimento no qual os processos sociais se relacionam e se transformam intrinsecamente, numa abordagem teórica que se alinha às concepções das epistemologias do Sul e da pedagogia freiriana. A metodologia do estudo compreendeu uma abordagem qualitativa com uso de pesquisa participante, numa perspectiva teórica e prática que assume a investigação como produção coletiva de conhecimento. Os instrumentos escolhidos foram a análise de documentos e as entrevistas narrativas com os principais protagonistas do processo de constituição da escola, a partir das quais foram constituídas as categorias de análise. Os resultados apontam que a Pedagogia da Alternância pode fornecer práticas de resistência que contribuem com a construção de uma perspectiva decolonial para a Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonial. Educação do Campo. Escola Estadual Comunitária Rural Colatina. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT: The text reports the research on the history of the Colatina Rural Community School (EECOR). The problematization is centered in the debate about the possibility of a school linked to the State constituting itself in a decolonial perspective and in the understanding of the strategies of construction of an investigative process with that sense. The epistemological support of research is related to historical-critical analysis,

history as a movement in which social processes relate and transform intrinsically, and in a theoretical approach aligned to the conceptions of the epistemologies of the South and Freirian pedagogy. The methodology of the study comprised a qualitative approach using participant research, in a theoretical and practical perspective that assumes research as a collective production of knowledge. The instruments chosen were the analysis of documents and the narrative interviews with the main protagonists of the process of constitution of the school, from which the categories of analysis were constituted. The results indicate that the Alternation Pedagogy¹ can provide resistance practices that contribute to the construction of a decolonial perspective for Field Education.

KEYWORDS: Decolonial. Field Education. Colatina Rural Community School. Pedagogy of Alternation.

1 Introdução

Conforme Nosella (2012, p. 45), é possível compreender que a história de uma ideia é também a história de um homem (ou de muitos, ou de uma comunidade) e, de certa forma, é também a história da época, dos problemas vividos. Nesse contexto, os movimentos sociais, especialmente os camponeses, vêm tensionar as relações sociais, propondo outras formas de organização política e econômica, estabelecendo espaços educativos como estratégicos para alicerçar uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2009; MARX, 2008). O Estado é compreendido como espaço social de disputa e a educação, mecanismo de luta e emancipação humana. A partir do entendimento de que a escola pública é instituição do Estado, problematizamos: Pode uma escola estadual constituir-se em uma perspectiva decolonial? Quais são as estratégias de construção de um processo com tal direção e sentido?

Propusemo-nos a ouvir os relatos de sujeitos que participaram da constituição da Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina (EECOR), a fim de analisar sua historicidade à luz do problema posto. Acrescenta-se à tessitura da pesquisa a constatação de que as práticas da Pedagogia da Alternância (PA)¹ no Espírito Santo ocorrem, prioritariamente, por meio da filantropia presente nas Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)². Esse fato limita o campo de ação dessas escolas, uma vez que atendem a um público restrito que, na maioria, adere à escola por opção³. O caráter público da EECOR permite o questionamento a respeito da possibilidade de acesso e univer-

salização de propostas educativas contra-hegemônicas⁴ no seio do Estado hegemônico.

O suporte epistemológico da pesquisa está relacionado à análise histórico-crítica, a história como movimento no qual os processos sociais se relacionam e se transformam intrinsecamente. A abordagem decolonial, aqui entendida como ontologicamente crítica, e a correspondente decolonialidade do conhecimento e do saber e, por conseguinte, dos mecanismos constitutivos de poder, aliam perspectivas que contribuem para ampliar a visibilidade de questões referentes a etnia, gênero, identidade, territorialidade.

O desafio de trazer o pensamento decolonial como tarefa de desconstrução (seguida da reconstrução e/ou surgimento) do poder e do conhecimento anima politicamente este artigo.

2 **Pedagogia da Alternância – um pouquinho da história...**

O conceito de alternância, enquanto estratégia pedagógica, não inicia com os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)⁵. Segundo Telau (2015, p. 17):

A origem da Alternância enquanto estratégia educativa não é contemporânea à fundação dos CEFFAs (GIMONET 2007). As experiências anteriores, que remontam à Idade Média, alternavam tempos e espaços formativos procurando articular o mundo do trabalho com o da formação. Na fase da industrialização estas experiências entram em contraversão. Se as escolas industriais aproximam o ensino do trabalho fabril com a intencionalidade de preparar a mão-de-obra para o trabalho, a “escola socialista do trabalho” sugere o trabalho como princípio pedagógico da escola, superando a visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa. Nessas trajetórias divergentes na relação do mundo do trabalho com o mundo da escola estão guardadas as bases que serviram de inspiração para os franceses sistematizarem o que seria mais tarde chamado Pedagogia da Alternância. (TELAU, 2015, p. 17)

Com relação ao processo francês, registra-se a origem da primeira *Maison Familiale Rurale* (MRF) em 1935, em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França. Os jovens permaneciam três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficavam reunidos durante uma semana por mês estudando na casa paroquial. Nesse tempo/lugar faziam um curso de agricultura por correspondência e, junto a este, recebiam uma formação geral, humana e cristã orientada por um padre. Na transição do modelo para a Itália, em 1959, o movimento se torna mais ligado à Igreja Católica e ao Estado, o que corresponde à menor autonomia das famílias.

É com essa perspectiva que chega ao Brasil em 1969, no sul do Espírito Santo, para atender imigrantes italianos e suas famílias. Mesmo com adaptações, alguns princípios têm sido marca identitária da PA: são elementos que visam a participação e o protagonismo das famílias, com fundamento na ideia de gestão compartilhada da escola e de parceria na formação do jovem. Outros fundamentos também criaram uma identidade para a PA, como é o caso do instrumental pedagógico, que conta com visitas, cursos, palestras, experiências, projetos, entre outros.

Trata-se de uma pedagogia que considera o processo de formação humana não a partir de saberes prontos, ou verdades absolutas, nem inferioridade e tampouco superioridade na construção do conhecimento. O campo, sob os olhares da prática problematizadora da PA, é território de produção de vida, de produção de relações sociais – relações biófilas entre os homens e a natureza; nele também se problematiza a relação campo e cidade para além de uma percepção dicotômica, dado que é território de produção de história e cultura, de luta e resistência dos sujeitos que ali vivem e lutam para terem acesso e permanecerem na terra. É espaço de produção material e simbólica das condições de existência e de valorização dos saberes dos povos do campo.

3 Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina (EECOR)

A Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina é uma entidade pública ligada à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

que oferta Educação Profissional Técnica (Técnico em Agropecuária) integrada ao Ensino Médio, com a metodologia da PA. O prédio para o curso possui duas salas e as turmas também podem ocupar duas salas na Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus, com a qual a EECOR divide outros espaços como laboratório de informática, quadra de esportes, banheiros, refeitório, biblioteca, secretaria e sala de professores.

A implementação do curso ocorreu gradativamente: primeiro, uma turma de 1º ano em 2012; a partir daí, sucessivamente, até que, em 2015, tinham sido implementadas quatro turmas de 1º ao 4º ano. Em 2014, houve uma modificação no curso, reduzindo para três anos a formação. Até 2016, a escola funcionou com duas organizações curriculares, uma com duração de três anos e outra, de quatro anos. A escola, em 2016, contava com setenta e dois estudantes originários de 17 comunidades campestres (trinta no primeiro ano, dezoito no segundo, vinte no terceiro e quatro estudantes na turma de quarto ano do curso de quatro anos), atendidos por sete educadores que trabalham o currículo organizado por áreas do conhecimento.

A organização curricular da escola, segundo sua proposta pedagógica de 2011, opta pelas tecnologias agroecológicas e adota aulas presenciais e não presenciais distribuídas de acordo com a carga horária de cada área do conhecimento, nas quais se trabalha a partir de temas geradores. Nas terças e quintas-feiras os jovens permanecem na escola em tempo integral; já nos demais dias, no período da tarde (estadia), os estudantes executam atividades vivenciais, como pesquisa e estágio curricular, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento e às especificidades do curso técnico.

Ao final de 2016, a superintendente regional comunicou aos pais, em reunião, que em 2017 não abriria matrículas para o primeiro ano do curso técnico em agropecuária, alegando que o Conselho Estadual de Educação não deu parecer favorável, pois o curso não se enquadrava na estrutura das outras escolas públicas estaduais. Os pais ali presentes questionaram a função do Estado que, como mantenedor da escola, deveria resolver essa questão. A Associação das Famílias da Escola, então, procurou o Comitê, que de forma verbal alegou não ter recebido o pedido de renovação do curso por parte da Superintendência Regional de Educação.

Assim, somos levados a pensar que haja um movimento, por parte da Superintendência Regional, no sentido de encerrar o curso. As famílias, reunidas com a advogada do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, entraram com ação no Ministério Público a fim de impedir o gradual fechamento da escola, que parece estar em curso. As estratégias do Estado têm sido a burocracia, a desinformação, o não cumprimento de prazos e ações pela mantenedora; da parte das famílias tem sido a procura de parceria no poder municipal, na procuradoria e na legislação que ampara e salienta o direito à educação e suas especificidades. O controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos menos poderosos. Sob esse aspecto, não é de pequena importância o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores.

Ao discorrer sobre as questões camponesas é preciso considerar todos os aspectos supracitados, compreendendo o campo em toda sua singularidade, pluralidade, materialidade, suas contradições, lutas e relações que produzem e reproduzem cultura. Portanto, é território em disputa: de um lado está uma colonização do saber que aponta para uma homogeneização da cultura que fortaleça e, de outro, a identidade da escola, a prática docente, a comunidade, que podem disputar a perspectiva da cultura camponesa, manifestação de uma rede de pessoas que tem seu próprio jeito de representar o seu modo de viver, trabalhar, conhecer e entender o mundo.

4 Fundamentação Teórica e Metodológica

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a história da construção da EECOR, a partir do relato dos sujeitos que protagonizaram sua constituição, e quais problemáticas implicam na implementação de uma educação emancipatória diante de um Estado hegemonicamente capitalista, sob uma fundamentação neoliberal tecnicista. Para tanto, foi necessário selecionar um repertório teórico e metodológico que nos possibilitasse entender e analisar o problema com toda a contradição que ele traz em sua historicidade, conquanto optamos por um referencial epistemológico que permitisse discutir assuntos dessa natureza.

É assim que a pesquisa se pautou numa abordagem qualitativa, tendo as epistemologias surgidas no Sul (SANTOS, 2009), com suas experiências, métodos e pedagogias de resistência, como referências do compromisso com e da valorização de ‘outro conhecimento’, representando contraponto necessário à colonialidade que sustenta a imposição racial/étnica e cultural enquanto padrão de poder e que, imposta pelo Norte, opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2005). É nesse ambiente que buscamos compreender a educação do campo como um território preferencial de disputa epistemológica, social e política, sobretudo em seu significado, em suas intencionalidades e em contextos em que estejam sendo construídos processos educativos que remetam a uma proposta de transformação social. Trata-se de compreender a dinâmica desse processo como possibilidade de desenvolver práticas educativas que podem constituir fendas a serem ampliadas na perspectiva da superação do pensamento colonizado.

Para a análise da história de constituição da EECOR, sob o olhar de protagonistas dessa ação, alinhamo-nos à percepção de que os indivíduos, em sua complexidade, constituem a sociedade. Entender e conceber o mundo, o todo ‘e’ as partes é responsabilidade do sujeito coletivo e “[...] implica indagar como se formam as vontades coletivas permanentes, e como tais vontades se propõem objetivos imediatos e mediatos concretos, isto é, uma linha de ação coletiva.” (GRAMSCI, 1984, p. 90)

Aparece, nesse aspecto, um ponto crucial: a questão do protagonismo aliado à participação. A ideia de mutirão, de coletividade surge com insistência, aqui associada à questão de comunidade. A própria constituição da escola é processo de formação, os sujeitos e o processo se constroem concomitantemente. Pensar o trabalho cultural da educação, sua diversidade, as matrizes geradoras de aprendizado e a necessária elaboração da equidade social aporta em desafios históricos: significa pensar a conjuntura dinâmica e dialética do modo com que as interações sociais adquirem forma, significado e modificam-se à medida que percorrem a *práxis* social. Torna-se necessário pensar a formação do conhecimento como uma posição ideológica, um ato de inteligibilidade, projetando o sujeito político que renova valores a fim de se posicionar e se instrumentalizar para a cidadania frente às agressões e à passividade do Estado. O conhecimento-emanci-

pação (SANTOS, 2009), ao integrar o ideal da democracia participativa, propõe a ‘repolitização’ da vida coletiva cidadã e da justiça social.

A construção de uma escola, ou ainda, de forma mais abrangente, uma educação que aponte em uma direção emancipatória, não se dará, portanto, por concessão das classes dominantes. É necessária a militância, a resistência, ação consciente e convergente de pessoas em diferentes esferas de atuação. Ampliar as perspectivas das práticas que precisam ser atendidas, além das necessidades prementes da vida cotidiana, vem reafirmar a importância da participação.

Para Paulo Freire (1992), há manhas que a classe trabalhadora desenvolve a fim de transpor as tramas da classe hegemônica e, ao mesmo tempo, há tramas que os trabalhadores tecem para realizar suas lutas, neste caso, os parceiros que sustentam o projeto. Há, ainda, dramas que constituem os desafios do processo no cotidiano. Nisso fundamenta-se a construção de um saber, também em intervenções diretas da sociedade civil. Essa mudança radical traz uma reinvenção do público, ou melhor, de uma apropriação do poder político por meio da ampliação dos processos participativos.

Nesses termos, a opção de pesquisa sobre a historicidade do processo constitutivo da EECOR, registrado a partir do olhar dos referidos sujeitos, está alicerçada em um entendimento de que o arcabouço no qual pessoas, grupos e sociedades se organizam para representar o seu jeito de viver, de entender e conceber o mundo, sua cultura (por meio da linguagem e das práticas), costumes, tradições e comportamentos são espaços fecundos também de análise epistemológica.

No que tange ao processo de narrar a história de vida e/ou de grupos sociais, tem uma perspectiva ampla de compreensão do fenômeno, contribuindo para dar cientificidade às vozes desses protagonistas. Nosso intuito é de desenvolver uma proposta na qual as ferramentas científicas favoreçam a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação do grupo, em que o pesquisador adota uma dupla (e difícil) postura de observador crítico e participante ativo (BRANDÃO, 1991), para que a própria pesquisa possa ser um instrumento de fortalecimento e emancipação das pessoas como sujeitos históricos. Para Brandão e Streck (2006), a pesquisa é participante porque, como uma alternativa solidária de criação do conhecimento social, se inscreve e participa de pro-

cessos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória. Nos termos consignados por Brandão (2006, p. 40):

[...] a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica, ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

As entrevistas foram sistematizadas e posteriormente agrupadas de modo a que falas semelhantes compusessem uma classe, para a seguir apresentar a análise dessas falas, procurando abordar, também, as contradições que aparecem nesse processo. Partimos do movimento do concreto-empírico ao abstrato (FREITAS, 1995, p. 75). A EECOR representou, portanto, nesta pesquisa, a concretização de possibilidades, no entendimento de que “[...] o concreto só é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.” (MARX, 1987, p. 16) Cada uma das pessoas entrevistadas narra a história da EECOR imbricada com a sua história de vida e expõe o modo como, nessa trajetória, histórias, pessoas e lutas se entrelaçam.

5 Trajetória de pesquisa: manhas, tramas e dramas

Este texto surge como reflexo do trabalho de conclusão da Especialização em Pedagogia da Alternância do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Barra de São Francisco, Turma 2015/2016, realizada em parceria com a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES). A partir desse curso, educadores de diferentes CEFFA's, com suas comunidades, construíram pesquisas que contribuíssem na análise de sua própria realidade, desvelando desafios e estabelecendo estratégias para vencê-los. O caráter participante da pesquisa, portanto, se entrelaça permanentemente como metodologia e como concepção para que essa história seja contada.

Para Nivaldo, presidente da Associação de Pais da Escola de São João Pequeno, por exemplo, o início do processo é antigo, antes de sua

participação como liderança da comunidade. Ele salienta: “[...] eu não tive uma participação assim, na época não tinha filhos estudando, era muito jovem [...]” Ivone, presidenta da Associação de Pais da Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina (APEECOR), assim como Nivaldo, relata que a luta começou ainda no século passado⁶:

Este desejo, eu acho, assim que iniciou, na época, eu não participava deste grupo [...] a gente sabe que no final dos anos 90 que os jovens estavam ligados ao sindicato, a estes grupos né? Que eles tinham este desejo, de uma escola voltada à realidade, no caso, do campo, era um desejo desses jovens daquela época. (18/09/2016)

Nivaldo acrescenta que a construção da escola de nível fundamental na Comunidade de São João Pequeno foi parte fundamental do alicerce da EECOR:

[...] o grande desejo de São João Pequeno já era ter uma escola de ensino fundamental aqui em São João Pequeno. Os alunos [...] saíam daqui e iam para Itapina estudar. Tinha aluno que andava cento e vinte quilômetros, ida e volta [...]. Muito difícil era naquela época, os pais muito preocupados com os jovens [...] às vezes o ônibus ficava garrado na estrada, tinha que ir buscar, a comunicação difícil na época, a gente fazia aqueles mutirões: – Ah! Vai buscar seu filho? Busca o meu também que está na estrada. [...] E aí em 2011 realizamos este sonho, ensino fundamental, aqui, em São João Pequeno. Fizemos toda uma movimentação nas comunidades, reuniões [...] A SEMED⁷ junto com as famílias, orientando [...] para a vontade se tornar realidade [...] (18/09/2016)

No relato apresentado percebemos o registro de três pontos fundamentais: a distância para ter acesso à escola; o descaso com as estradas; a ideia do mutirão, do esforço coletivo, da solidariedade. Esses camponeses unidos passam a questionar o Estado e as suas representações, sejam

parlamentares ou institucionais, suas ações, mediações, políticas públicas. Como ressalta Nivaldo:

Da mesma forma que lutamos pelo Fundamental, começamos também a lutar pelo Médio em Alternância, e um local que ficasse mais próximo de nós, [...] feito um diagnóstico onde as famílias já diziam que neste Vale deveria ter uma escola própria e apropriada, de acordo com a realidade do campo. O povo estava perdendo a identidade [...] por ser obrigado a sair de seu ambiente, seu lugar e se adequar ao urbano, não tinha outra opção. Então, como já tinha este diagnóstico, tinha famílias envolvidas, se tornou mais fácil a gente organizar. Começamos então assim a fazer reuniões: São João Pequeno, Reta, as associações, os conselhos [...] E começar a discutir o assunto, avaliar e começar a convidar aqueles parceiros que a gente achava era importante. (18/09/2016)

Identificamos, nessa fala, a compreensão de que a escola serve também como espaço de fortalecimento da identidade. Já Edvaldo Noventa, Vice-Presidente da Associação Promocional Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus, expõe que tal história se anuncia ainda em sua juventude:

Na realidade, o meu envolvimento na questão da Pedagogia da Alternância vem desde quando eu tinha de 22 a 30 anos de idade [...] A gente tinha uma organização da juventude rural no estado. O MEPES já funcionava e a gente, baseado naquela educação que a gente via no MEPES [...] queria trazer também para o nosso município [...] E na ocasião nós tínhamos contato com deputados, com o governador do Estado [...] e nós negociamos com este povo todinho esta transformação da educação. Que na realidade, o que a gente queria, desde aquela época, era que as escolas do campo tivessem uma educação voltada para a realidade na qual os alunos viviam, e que não tivesse aquela educação que tinha na cidade, que aquilo não provocava inte-

resse nos alunos a permanecerem no campo e, então, esta etapa ela foi uma etapa frustrada. (18/09/2016)

Assim, podemos analisar que, mesmo com a solidariedade entre os jovens e a compreensão de suas especificidades, a conjuntura política daquele período não possibilitou a consolidação de suas propostas. É significativo referendar que houve um tempo de luta e construção, de ocupação de outros espaços, de unificação de lutas campesinas. Fica salientada a relevância do sindicato, como espaço fundamental de representação desses camponeses e de conquista de direitos, como Edvaldo exemplifica:

E quando então em 2001 nós tivemos um programa, uma proposta de trabalho liderada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, chamado PDLS⁸, e que novamente voltou a vigorar esta ideia de a gente ter a transformação da Educação, que a gente queria uma educação voltada para a realidade em que cada aluno vivia, que era chamada educação na Pedagogia da Alternância e esta proposta foi construída. (18/09/2016)

Podemos exemplificar esse aspecto, igualmente, na entrevista de Ivone, temos que:

[...] no final dos anos 90 que os jovens estavam ligados ao Sindicato [...] eles tinham este desejo de uma escola voltada à realidade, no caso, do campo, era um desejo desses jovens daquela época. E aí, a partir disso, anos mais na frente, no caso, acho que em 2001 que já começou um movimento aonde a prefeitura, a secretaria ouvia através do plano de educação, então eles ouviam muito as comunidades e principalmente estes jovens, agora já eram bem adultos. Sobre a Pedagogia da Alternância, que estes jovens ligados ao sindicato, eles já tinham o conhecimento, no caso um conhecimento mais profundo deste trabalho. (18/09/2016).

Ivone expõe em sua fala que as pessoas que estavam no sindicato já tinham conhecimento da PA – muitos eram egressos de Escolas Famílias

do MEPES – e que, reconhecendo as possibilidades e a aderência dessa pedagogia às necessidades da região, advogavam por sua implementação. Na fala de Edvaldo é possível entrever tal análise quando ele narra sua militância na juventude para implementar uma escola do MEPES na região, e agora milita para que a escola, além de ser do campo, seja mantida pelo poder público e orientada pela PA.

Foi a partir de 2009, quando um novo planejamento foi realizado pelo poder público municipal, que aqueles jovens que sonharam com essa escola – agora na condição de pais – puderam ver seu sonho saindo do papel. Nesse contexto, contaram com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina, que realizou um estudo nas comunidades rurais do Vale de Santa Joana e sugeriu a criação de uma escola do campo. Ao perceber as reivindicações, a Secretaria Municipal de Educação inicia, em 2010, o processo de implantação de dois Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), as Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCOR)⁹. O processo vai crescendo em direção à formação em nível médio, como relata Nivaldo:

Teve um pai, na verdade, que chegou um dia e disse assim: “- Poxa vida! Conseguimos o que queríamos: Ensino Fundamental [...] Em São João Pequeno, do 6º ao 9º ano, em Alternância. E agora, de que vai valer esta Alternância para nós, sabendo que agora eles vão sair daqui, e eles vão voltar novamente para o ensino regular? Ensino convencional lá em Colatina de novo ou Itapina.” Aí, diante desta fala do agricultor, este sentimento começou a ganhar força [...] que terminando o 9º ano precisaríamos também de um ensino médio em alternância. [...] E aí, como fazer? Da mesma forma que lutamos pelo Fundamental, começamos também a lutar pelo Médio em Alternância, e um local que ficasse mais próximo de nós, como a relação entre São João Pequeno e a Reta era muito próxima [...] de convivência, de luta, de movimento sindical, então assim começamos a somar força. (18/09/2016)

Enfatizamos que tais pessoas são protagonistas da construção de uma perspectiva de educação emancipatória com vistas à formação huma-

na, pois não apenas reivindicam escola, mas, sobretudo, que ela adote um modelo educacional próprio e apropriado às suas especificidades, visualizando a PA como um instrumento significativo para a educação dos cidadãos que permanecem no campo, espaço que é tanto geográfico quanto de vivência, como analisam Molina e Freitas (2011, p. 11):

A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Compartilhar espaços resulta em vários desafios (os dramas cotidianos), mas também apresenta manhas pela compreensão da importância em materializar a escola de ensino médio como enfatizado por Ivone, Presidenta da Associação de Pais da EECOR:

Como se diz, foi por causa de muita persistência mesmo, das famílias, e de outras pessoas que, na época, lá nos anos 90 eram jovens, agora nesta época, já eram pais de estudantes, pais e mães [...] que se abriu esta escola porque se fosse pelos órgãos competentes não teriam aberto assim a escola com tanta rapidez [...] Eles até justificavam [...] que leva todo um processo [...] Desde a estrutura da escola e funcionamento [...] Foi aonde também a EMCOR abriu as portas [...] Que isso foi também um desafio muito grande [...] – Não, se o problema é o prédio... Vai funcionar aqui... Aí vieram as dificuldades, uma escola que atendia de educação infantil ao 9º ano agora vai atender também estudante de ensino médio. No mesmo ambiente, no mesmo local, com idades tão diferentes. (18/09/2016)

O anúncio do novo ainda está repleto de desafios, como esclarece Edvaldo:

[...] se passaram quatro anos e este prédio não foi construído e até hoje a escola continua funcionando num prédio de acordo, num acordo entre Estado e do Município na escola de ensino fundamental. Haja vista que esta verba teria tempo para ser gasta, nós calculamos que ela nem existe mais para este fim, ou foi devolvida ou foi gasta em outras espécies. (18/09/2016)

Vemos nessa fala a compreensão de que o acordo entre município e estado foi necessário para a construção da escola e que há uma percepção da importância dessa etapa. Porém, a certeza de que ainda é preciso avançar para promover e garantir, não só a qualidade da educação ofertada aos jovens, mas também as especificidades, como vemos nas falas de todos os entrevistados quando se referem aos desafios:

Eu penso assim, a maior dificuldade nossa foi e continua sendo no momento, foi a questão espaço, espaço físico, nós estamos no gargalo, assim, mesmo que o Estado acenasse assim, não, eu vou fazer o que a comunidade quer, o Município quer, o movimento sindical quer, então nós vamos colocar recurso para fazer, para construir, mas, e o local? O local, o espaço não é competência do estado e sim a construção, aí ficou muito apertado nesta questão do espaço. Espaço para construção, espaço-propriedade para a construção do espaço físico da alternância ensino médio, porque na verdade a gente, nós não queríamos ali onde está não, nunca quisemos que fosse ali, mas foi a alternativa. [...] temos a escola de alternância, criamos o espaço físico, mas não estamos de forma adequada ainda, no meu ponto de vista. Teríamos, talvez, mais qualidade e mais alunos, mais matrículas se tivéssemos este espaço de preferência nestas intermediações, ainda entre São João Pequeno e Reta. (18/09/2016)

Há certeza de que muito foi feito, mas há ainda muito por fazer, segundo esclarece Edvaldo:

E a batalha não parou até aí [...] Ela continuou, por que não sabia como fazer, não existia prédio, nós arrumamos prédio, não

existia monitores, foi arrumado monitores, não existia material, nós arrumamos material, e...Agora... É... o primeiro lugar era espaço, o segundo número de aluno, terceiro, profissionais, por que a maior dificuldade encontrada até hoje no meu ponto de vista, desta escola e que continua até hoje, é que a superintendência não consegue tratar a escola, a EECOR Colatina, como uma escola diferenciada, ela não tem este tratamento. O tratamento dado pela superintendência é o mesmo tratamento de escola convencional. Daí então é uma luta constante, continua até hoje, na questão dos profissionais, na questão da alimentação, na questão de horário, na questão da organização interna da escola, de visitas de estudo, enfim, na aplicação da pedagogia da alternância, que na realidade a SEDU não tem profissionais adequados para atender a escola neste sentido. Quando eu falo nos profissionais não me dirijo nem tanto aos monitores, mas sim àquelas pessoas que poderiam fazer as consultas, as assessorias, enfim, aquela assessoria continuada que é necessário para que a escola tenha sucesso. Mas nós continuamos dispostos, com as mangas arregaçadas para lutar para que esta escola tenha e garanta o sucesso para qual ela foi criada. (18/09/2016)

À exposição de Edvaldo cabe uma série de observações, pois nela se tem a percepção clara de que há um espaço de disputa e de que não há concessão; ao contrário, mesmo com a existência do espaço, com o prédio e a escola funcionando, há entraves e desrespeito à identidade campesina. Há aspectos antagônicos em disputa e faz-se necessária uma análise que contribua para a uma ação reflexiva e sistematizadora, como se pode entender em Jara (1991, p. 268):

Parece que lo má característico y próprio de la reflexión sistematizadora sería el que ella busca penetrar em el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meter-se “por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de

allí enseñázas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de teoría.

Nessa direção, a mantenedora, representada pela superintendência, no acompanhamento feito pelos técnicos, espera colocar a EECOR Colatina nos mesmos moldes das demais escolas da rede, e Edvaldo percebe tal movimento. As observações feitas por ele indicam que, sendo a EECOR a única escola pública de Ensino Médio Integrado do curso técnico em Agropecuária, deveria receber suporte como tal. Entretanto, não há uma biblioteca apropriada ao curso ou espaços para aulas práticas nem cursinhos previstos na proposta pedagógica e no plano de curso, mesmo que seja uma reivindicação constante dos educadores, das famílias e dos jovens – é a materialização da contradição.

Outra questão a ser ressaltada está no fato de que a cada ano as famílias pleiteiam que o edital de contratação dos educadores pontue de forma diferenciada a experiência com a PA, algo que não é atendido. A Associação das Famílias solicita a ampliação da carga horária docente para que os educadores possam implementar a proposta pedagógica da escola e a metodologia da PA, o que também não tem sido feito. A incoerência expressa no processo de construção da escola e o fato de não se promoverem as condições para que ela desenvolva totalmente sua pedagogia própria é outra questão a ser evidenciada.

Entendemos como resistência o fato de a comunidade ter conseguido a construção da escola pautada em suas especificidades. Compreendemos que são nas suas lutas cotidianas que se constrói emancipação e, sob tal aspecto, construir a escola com uma pedagogia própria é desafiar a colonialidade do saber. (QUIJANO, 2005)

As entrevistas apontam, por exemplo, que a escola ainda não possui o espaço físico adequado que contribua para a formação técnica e científica dos jovens. Revela uma compreensão de que é papel do Estado respeitar a especificidade, inclusive quanto à estrutura adequada para a formação desses estudantes. Entretanto, a Superintendência Regional de Educação justificou a não abertura de matrículas para 2017, enfatizando que a escola não está em conformidade com as outras escolas estaduais, nem na estrutura nem na formação. Podemos inferir que o Estado, por meio da mantenedora, entrava a construção das potencialidades emancipatórias apresentadas pela EECOR.

Emancipação é parte da construção pedagógica de outro marco societário, este alicerçado em práticas educacionais e intencionalidades expressas na forma, na metodologia e nos efeitos esperados. Os protagonistas estão construindo um processo no qual se tornam também sujeitos dessa emancipação, contribuindo para a formação de outro paradigma de conhecimento e saber. Portanto, um conceito amplo de emancipação. Reiteram a compreensão de que a PA representa tal possibilidade emancipatória, como enfatiza Ivone:

E assim, quando a gente fala desta luta, é uma luta que continua, mas foram muitas vitórias, os desafios já foram ... sanados, mas a gente, talvez, cada dia a gente descobre outros desafios ... que não imaginava que teriam ... E a gente vê que o que faz a gente continuar com isto, com este trabalho, é que a gente vê a importância quando a gente vê os nossos estudantes, os nossos filhos... Quando eu vejo a minha filha ela tem uma disponibilidade, ela tem uma autonomia de direcionar um trabalho como a gente... Às vezes não... Levava anos, talvez eu nesta idade, não tenha aquela autonomia, não teria disponibilidade... Seria aquela facilidade de desenvolver um trabalho dentro da escola, fora da escola.

Nessa fala, ressalta-se a percepção de que na EECOR os jovens têm um processo formativo para além dos conhecimentos científicos, uma educação na qual não basta a instrução e que se põe contra a prática educativa 'bancária' (FREIRE, 1979). Percebemos a valorização dos espaços nos quais os processos de mutirão são imprescindíveis, porque pedagógicos, e porque valorizam o coletivo também como agente educador, contrapondo-se à cultura da dependência e da submissão.

A estratégia do Estado de impedir matrículas busca o estrangulamento paulatino da escola e dessa educação transformadora, ação que corrobora para que esses jovens saiam de seu lugar e abandonem sua cultura a fim de continuarem subjugados, colonizados em seu saber. Significa impedir o acesso à escola a esses jovens, já que a distância geográfica até outra unidade não permitirá a continuidade de seus estudos; implica manter o controle ideológico por meio de uma formação excludente, ou ainda negar

acesso ao conhecimento, de forma que a classe trabalhadora estabeleça uma identificação ideológica com a classe dominante.

Registrar a história da constituição da EECOR e a expansão da PA pela via pública pode representar uma estratégia de desconstrução da colonialidade do poder estatizado. São as pessoas organizadas em associações ou sindicatos que evidenciam um poder coletivo que disputa espaços sob uma perspectiva decolonial e, nesse sentido, emancipatória. Um processo de mutirão constitui ponto crucial para que os sujeitos construam resistências e aceitações, lutas e negociações, deixando de ser apenas espectadores dos acontecimentos. Os sujeitos se transformam nas próprias ações e, em um processo dialético, igualmente, transformam a sociedade ao seu redor. Passam a construir outras formas de democracia.

6 Palavras finais

O ineditismo da construção de uma escola pública de nível médio com um curso profissionalizante que atende a comunidade campesina e com uma metodologia própria e apropriada a sua realidade pode contribuir para alicerçar uma matriz de desenvolvimento biófila¹⁰, em direção a uma perspectiva decolonial.

Observa-se – nas ações das pessoas, na articulação com os movimentos sociais, o sindicato e a comunidade – a possibilidade de construções emancipatórias. Um processo em que todas as partes que compõem o todo precisam ser consideradas. Emancipação que se forja na construção de interações possíveis, constituição processual que precisa ser pensada na transformação de todo o tecido social para embasar tal objetivo. No caso da EECOR, trata-se de construir uma proposta educativa em perspectiva emancipatória que fortaleça espaços de discussão e aprendizado, conjugando resistência e contra-hegemonia.

Com essa direção e sentido buscamos construir nossa perspectiva de análise e registrar que a Educação do Campo e a PA estão constituindo práticas sociais decolonialistas. Enfocar o tema da educação do campo na perspectiva da decolonialidade do saber (e, por consequência, do poder) descortina possibilidades e desafios, em contextos que remetem a uma proposta de transformação social que é também uma estratégia epistemológica.

A história de constituição da EECOR evidencia a possibilidade de criar espaços de discussão e aprendizado. As tramas, as manhas e os dramas de estudantes, agricultores, lideranças e educadores que estão constituindo, sobretudo, uma relação social de solidariedade é a retomada do poder da coletividade. Outro projeto educacional, social e político, mas também econômico, sustentável, ético, solidário e essencialmente humano.

Notas

- 1 A Pedagogia da Alternância (PA) que se instala no Brasil tem como princípios originais: formação em alternância; o método ver-julgar-agir; fenômenos da vida concreta como base da reflexão e da ação; formação integral e participação ativa da família. Tais princípios encontraram eco na concepção freiriana de educação popular. Sob esse viés, percebemos que a PA no Brasil adquire uma peculiaridade: a introdução dos temas geradores, sob os quais se organizam as propostas pedagógicas.
- 2 Para maiores detalhes sobre o MEPES, vide Nosella, 2012, conforme referências.
- 3 Tendo acesso a escolas públicas e privadas, as famílias optam por matricular seus filhos nas Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), instituição filantrópica privada, a fim de que os jovens recebam, por meio da Pedagogia da Alternância, formação como técnico em agropecuária, mesmo que isso signifique, em alguns casos, enviá-los para outras cidades. Para isso, contribuem com um valor a cada sessão do jovem na escola.
- 4 Compreendendo a perspectiva decolonial como essencialmente crítica, à qual se alinha uma perspectiva contra hegemônica.
- 5 Em 1935 inicia o primeiro CEFFA, denominado *Maison Familiale Rurale* (MFR) – Casa Familiar Rural –, em Lot-et-Garone. (NOSELA, 2012, p. 29)
- 6 Registre-se que preservamos nas transcrições a integralidade da fala dos sujeitos, algumas vezes podendo não estar de acordo com as normas de ortografia e gramática.
- 7 SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Colatina, Espírito Santo.
- 8 Plano de Desenvolvimento Local Sustentável.
- 9 Escolas Municipais Comunitárias Rurais que também são Centros Familiares de Formação em Alternância diferem das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais por atenderem a famílias da comunidade e vizinhas, e por não funcionar em internato, tendo o funcionamento da alternância diária em matutino e vespertino
- 10 O conceito de biofilia é pensado aqui a partir de Fromm, em sua obra *O coração do homem*, de 1981. Biofilia significa amor à vida. Para Fromm, biofilia é a essência humana, tema recorrente em seus livros. O conceito também está presente em Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1980).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1991.

_____.; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

ESCOLA ESTADUAL COMUNITÁRIA RURAL DE COLATINA – EECOR.
Proposta Político-Pedagógica. Colatina 2011.

FREIRE P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e didático*. Campinas: Papirus, 1995.

FROMM, Erich. *O coração do homem: seu gênio para o bem e o mal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEEFAs*. Tradução de Thierry de Bughrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel e o príncipe moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JARA, Oscar. Conocer la realidad para transformarla, Serie Pensando la Educación Popular, No.7, *ALFORJA*, San José, Julio de 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo. Civilização Brasileira. 2008.

MÉSZÁROS, Itsván. *A crise estrutural do capital*. São Paulo. Boitempo, 2009.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Apresentação. *Em aberto*. Brasília, v. 24, n. 85, p.11-14, abr. 2011.

NOSELLA, Paolo. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.227-278.

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES EM
ALTERNÂNCIA – RACEFFAES. *Plano de Curso para criação e aprovação da Educação
Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária. São
Gabriel da Palha. 2011 e 2014*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a
política na transição paradigmática – Volume I. A Crítica da Razão Indolente contra o
desperdício da experiência. São Paulo: Cortez 2009.*

TELAU, Roberto. *Ensinar – Incentivar – Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar
e agir dos educadores da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs sobre o processo de
ensino/aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-
Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, 2015.*

Recebido em 31 jan. 2018 / Aprovado em 21 mar. 2018

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, R. P.; OLIVEIRA, O. V. A história da Escola Estadual Comunitária
Rural de Colatina: relatos de protagonistas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo,
n. 46, p. 87-108. mai./ago. 2018. Disponível em: <[https://doi.org/10.5585/EccoS.
n46.8309](https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.8309)>.

O TRABALHO DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE E DE RECONFIGURAÇÃO

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF CRISIS
AND RECONFIGURATION

Suelayne Lima da Paz

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, GO – Brasil
suepaz@gmail.com

João Ferreira de Oliveira

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO – Brasil.
joao.jferreira@gmail.com

RESUMO: O trabalho analisa os processos de intensificação e de precarização do trabalho docente que vem se concretizando no campo universitário, tendo a Universidade Federal Goiás (UFG) como objeto de estudo. Objetiva-se discutir os embates do trabalho docente frente às políticas públicas de educação superior a partir de 1990, especificamente as políticas de expansão e de regulação do trabalho docente no magistério superior. Foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e empírica, sendo esta última efetivada por meio de entrevistas com gestores acadêmicos e pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes áreas de conhecimento da UFG. A pesquisa evidencia, dentre outros aspectos, que os processos de flexibilização, intensificação e precarização estão presentes na produção do trabalho acadêmico da instituição, corroborando certo alinhamento às demandas econômico-produtivas. O fato inexorável é que estão ocorrendo alterações na natureza e no caráter do trabalho docente, decorrentes, em grande parte, de demandas externas, o que tem ampliado a heteronomia na produção, organização, gestão e finalidades da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Magistério Superior. Políticas de Educação Superior. Trabalho Docente.

ABSTRACT: The present work analyses the processes of intensification and precariousness on teaching work that has been taking place in the university field, with the Federal University of Goiás (UFG) as the object of study. The goal is to discuss the clashes of teaching work front of public policy on higher education from 1990, specifically the policies of expansion and regulation of teaching work in higher education. As methodology, we realized a bibliographical, documentary and empiric research, being

the latter effected by the means of interviews with academic managers and researchers of *strictosensu* graduation programs of different knowledge areas of UFG. Among other aspects, the research highlights that the processes of flexibilization, intensification and precariousness are present in the production of academic work from the institution, supporting certain alignment to the economic-productive demands. The inexorable fact is that there has been occurring alterations on the nature and character of teaching work, which are largely due to external demands, that has been amplifying the heteronomy on production, organization, management and purposes of the University.

KEYWORDS: University Teaching. Policies Of Higher Education. Teaching Work.

Introdução

Para se compreender as bases do magistério superior na atualidade faz-se necessário considerar a estreita relação da educação com os processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista. Nessa direção, cumpre contextualizá-la no cenário social e histórico de reestruturação produtiva do capitalismo, tendo por base as transformações iniciadas nos grandes centros de poder econômico e político global a partir do final dos anos de 1970. No Brasil, esse processo, alinhado ao programa neoliberal do Consenso de Washington, chegou por volta dos anos de 1990, com uma ampla reforma do Estado. Pode-se dizer que o neoliberalismo é uma doutrina que exerce o papel de sustentação ideológica da reestruturação produtiva ou da chamada acumulação flexível, defendendo a absoluta liberdade do mercado. Para Boito Júnior (1999), a ideologia neoliberal estrutura-se no livre comércio, que assume o papel de mediador do capital e de novas conjecturas societárias. Nessa conjuntura, a busca por novos nichos de acumulação do capital tem o conhecimento como base para a produção de novas tecnologias e inovações, o que passou a implicar políticas, programas e ações que buscam ajustar e subordinar o campo científico e educacional, sobretudo a educação superior, ao campo econômico. Nesse contexto, ciência e educação passam a ser cada vez mais vistas como mercadorias, serviços ou meios para ampliar a competitividade das empresas no contexto da chamada economia do conhecimento. Como afirma Harvey (2012, p. 151),

o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas

mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas [...]. A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e de sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo).

Destacam-se, no âmbito educacional, os desdobramentos da reestruturação produtiva pelo menos em duas perspectivas: a) na abordagem da educação como serviço, e não como direito social e humano, o que a torna produto comercializável, mercadoria, que amplia os lucros do capitalismo; b) na mudança no fundamento do trabalho docente de formação do aluno como cidadão político, para uma ideia de formação para competências individuais e profissionalizantes. Essas mudanças ganham forma e força pelo campo das políticas públicas educacionais, que buscam moldar o trabalho docente para atender às novas exigências e demandas formativas do capitalismo globalizado. Para tanto, a incorporação de concepções vinculadas à lógica da meritocracia constitui estratégia de controle e adequação à fase de acumulação flexível do capital. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006)

As alterações no processo de produção e de acumulação do capital implicam mudanças no trabalho e nos processos de formação e geração de conhecimento novo, o que tem impactado fortemente as universidades. Além de atingir diretamente as mais diversas profissões, resultando em perda de autonomia e aumento da precarização das condições de trabalho, observam-se mudanças nos mecanismos e processos de produção e gestão, especialmente no campo universitário, produzindo uma forte intensificação do trabalho em decorrência dos novos modos de avaliação da produção científica, que privilegiam mais o número de artigos, o registro de patentes, os índices de impacto e o empreendedorismo científico.

Pondera-se que, apesar de as condições de trabalho serem essenciais para garantir o exercício profissional docente, sua precarização é uma tendência nas diversas profissões, tendo em vista o modelo econômico de exploração do trabalhador pelo capitalismo, adotado em escala mundial.

Tal fenômeno refere-se à perda de direitos trabalhistas na carreira e/ou às limitações das condições objetivas e subjetivas para o exercício profissional. (RODRIGUES, M., 2002)

Nessa direção, este estudo contou com entrevistas realizadas com gestores acadêmicos e pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFG pertencentes a três unidades acadêmicas, representativas das áreas de conhecimento de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Entendemos que a percepção dos gestores e docentes que atuam especialmente no âmbito da pós-graduação e que lidam mais diretamente com as pressões e modelações das agências de avaliação e fomento seriam importantes para avançarmos na compreensão das alterações em curso no tocante ao magistério superior.

Seja em âmbito geral, seja no caso da UFG, é possível constatar, no tocante à categoria docente, a ampliação de processos de precarização do trabalho, no que concerne às condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento das atividades acadêmicas (SOUZA, 2013). Tanto o processo de intensificação do trabalho docente quanto as limitações decorrentes da insuficiente infraestrutura materializam a precarização, fato presente em muitas universidades públicas, sobretudo as federais. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009)

Os caminhos da investigação sobre o trabalho docente na UFG: a percepção de gestores e professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Para apreender os elementos constitutivos do processo de precarização das condições do trabalho docente na UFG privilegiamos a dimensão qualitativa por trazer elementos que desvelam a dinamicidade dos processos que envolvem o magistério superior. Muito embora tenha-se assumido o materialismo histórico e dialético como método de investigação, por possibilitar a apreensão do objeto de pesquisa com mais acuidade crítica, dada a abordagem das condições materiais que interferem na organização e nos processos de trabalho, assinala-se que existem aspectos que escapam às categorias de investigação, tornando a imersão investigativa um

processo de contínua descoberta. Nessa perspectiva, e durante o processo de imersão teórica e empírica, a abertura para problematizar, criar nexos entre vozes destoantes e lançar questionamentos permitiu um exercício intelectual para a construção de inter-relações entre os dados da pesquisa. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

Assim, a análise aqui empreendida evidencia aspectos que se mostraram pertinentes à realidade da UFG, *locus* da pesquisa e instituição que está imersa no sistema de educação superior, sobretudo federal. A universidade possui características e peculiaridades específicas, mas compõe o universo da educação superior, que por sua vez comporta outras instituições tais como faculdades isoladas e centros universitários. A opção pela UFG ocorreu por esta instituição integrar o quadro das universidades públicas federais, que vem passando por modificações acentuadas decorrentes das políticas do governo federal desde a segunda metade dos anos de 1990. (OLIVEIRA, 2000)

Foram considerados, ainda, outros dois aspectos: a) ser uma universidade com mais de 50 anos de existência e que vivenciou interferências na sua organização ao longo da história que refletem projetos e demandas que redefinem sua identidade institucional (FERREIRA, 2009; RODRIGUES, 2011); b) congregar, há algumas décadas, professores concursados que vivenciaram a realização do trabalho docente antes da reforma da educação superior pelas políticas públicas de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

A primeira etapa da pesquisa consistiu na revisão da literatura e pesquisa documental, com constante atualização das produções que versam sobre a temática ‘trabalho docente no magistério superior’. A segunda fase foi de incursão empírica no campo universitário, tendo o trabalho docente na UFG como objeto de estudo. Partindo do quadro mais geral da instituição, as unidades acadêmicas elegidas para esta pesquisa correspondem às áreas de polarização no âmbito do campo científico, quais sejam: o Instituto de Física (IF), da área das Ciências Exatas e da Terra, com o curso de Física; o Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP), da área das Ciências Biológicas, com o curso de Parasitologia; e a Faculdade de Educação (FE), da área das Ciências Humanas, com o curso de Pedagogia.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da UFG que ocupam cargos na gestão acadêmica, ou que realizam pesquisas vinculadas à pós-graduação da instituição¹. A definição dos sujeitos da pesquisa teve como critério serem doutores em regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE). Esclareça-se que ser do quadro efetivo da UFG e do regime de DE foram os principais critérios da seleção dos sujeitos da pesquisa. Tal critério partiu do entendimento de que o professor com esse perfil tem mais condições de se envolver com a instituição, o que favorece uma percepção mais aguçada dos embates, desafios e caminhos do trabalho docente no magistério superior.

Outro critério foi a seleção de professores² mais experientes, que atuam na UFG desde a década de 1990, por se compreender que tinham outro parâmetro de atuação no magistério superior antes da promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), que abriu precedente para uma verdadeira reforma desse nível educacional. Portanto, são professores que têm uma referência do trabalho docente sobre outras bases, que não necessariamente a do produtivismo acadêmico³, e que pelas suas experiências trazem elementos para o entendimento de como a regulação do ofício atinge o ‘ser professor’ na universidade pública federal no contexto atual.

A definição dos sujeitos da pesquisa respeitou a disponibilidade dos professores em colaborar com o estudo. Foram realizados contatos telefônicos e pessoais, para apresentar a proposta de investigação, e com os professores que aceitaram ser entrevistados foram agendadas as datas. Ao finalizar as entrevistas com os professores experientes e já na fase de transcrição, chamou a atenção a recorrência de relatos sobre a capacidade de professores que ingressaram recentemente na UFG de se adaptarem às mudanças expressivas no contexto da universidade, que segundo eles foram realizadas sobretudo nos anos 2000.

Por isso, considerou-se pertinente voltar ao campo de pesquisa para entrevistar professores que tiveram sua inserção na UFG no período supracitado. Deve-se considerar que esses professores encontraram a universidade com padrões já constituídos de produtividade e com exigências de incorporação de mais atividades ao trabalho docente no magistério superior. Tendo em vista essa peculiaridade, as entrevistas foram realizadas conforme aceite dos professores, trazendo contrapontos interessantes para a análise dos dados.

Ao todo foram realizadas 15 entrevistas, 12 delas com professores experientes e três com professores que ingressaram na UFG nos anos 2000, estes denominados jovens doutores, pois a maioria deles terminou o doutorado há menos de dez anos. As entrevistas tiveram o áudio devidamente gravado, com tempo de duração média de 40 minutos, guiadas segundo o entendimento de que se trata de uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (MORGAN, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Todos os dados coletados foram analisados na perspectiva da complementaridade de fatos, situações ou posicionamentos que elucidam as novas exigências dirigidas ao trabalho docente. A análise parte do entendimento de que

não restam dúvidas de que as mudanças no sistema de educação superior brasileiro foram profundas, complexas e diferenciadas, conforme o subsetor em análise (IES privadas, federais, estaduais e municipais), e que provocaram fortes impactos no trabalho ali realizado. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 21)

É a partir desse ponto de vista que se discute o trabalho docente na UFG. Para tanto, empreendeu-se, ainda, a análise de conteúdo de entrevistas e de documentos institucionais, em busca de sentidos e interligações de mensagens nas fontes de pesquisa. Para sintetizar a categorização, em especial das entrevistas com os professores da amostra na UFG, fez-se uso do *software* NVIVO 10.0, específico para tratamento de dados qualitativos, que permite a criação de categorias analíticas e unidades temáticas interligadas, de modo que as informações pudessem ser cruzadas entre categorias, unidades temáticas e por classificações previamente determinadas pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, optou-se pelas seguintes classificações: a) unidades acadêmicas; b) inserção na graduação e na pós-graduação; c) professores experientes e jovens doutores.

Desse modo, buscou-se uma abordagem que desvelasse as relações implicadas nos processos que envolvem o professor universitário e as novas exigências para o trabalho docente no magistério superior.

O trabalho docente no magistério superior em tempos de reconfiguração: sentidos e práticas em (des) construção

Nos relatos dos gestores acadêmicos e pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFG observa-se a predominância da precarização das condições subjetivas e objetivas de trabalho. Trata-se de uma precarização que alude a aspectos que se materializam por meio da subjetividade docente, de modo que atingem o sujeito professor e que, em larga medida, são regulações assimiláveis e que interferem no cotidiano do trabalho docente. Já as condições objetivas de trabalho dizem respeito a questões estruturais, de ordem material, e que também comprometem o desenvolvimento do trabalho.

Os professores, ao discorrerem sobre as principais dificuldades para realizar o trabalho docente no magistério superior, afirmam, por exemplo, como a burocracia constitui um aspecto que os pressiona no cotidiano: “Mas isso é um problema da universidade como um todo, os processos burocráticos são muitos lentos, isso realmente é uma coisa que desde o primeiro dia que tomei posse me incomoda.” (Entrevista 1, 2015⁴)

É possível observar um aumento das atividades administrativas *online*, no contexto da educação superior, especialmente nas universidades federais. Pode-se dizer que o excesso de tarefas e atribuições burocráticas retira os professores de uma relação genuína com seu trabalho, conforme evidencia o relato abaixo, que é retomado pela clareza quanto a esse processo.

Enfim, a situação é que você precisa atender uma série de demandas [administrativas, vinculadas à burocratização dos processos] que são de enormidade tremenda, demandas externas e internas, com prazos muito curtos. O grande volume delas é que impedem que você faça o que é inerente ao trabalho de um professor de ensino superior, que é, de um lado, estudos e de outro, efetuar pesquisa. (Entrevista 2, 2015⁵)

Trata-se de uma reflexão sobre como as exigências relacionadas às atividades administrativas da universidade vão distanciando o professor do

cerne de seu trabalho. Os professores apontam que as tarefas administrativas e burocráticas aumentaram sobremaneira, e demonstram discordar dessa lógica. Compreende-se que a burocracia é uma atividade-meio na docência, sendo necessária para regular as atividades realizadas; todavia, questiona-se sua função de controle excessivo dos processos, conforme reflete um professor: “Esses sistemas vêm num discurso de aprimorar, de garantir uma integração de informação, mas no fundo ele é muito mais de controle, de controle de trabalho e de gastar tempo, que poderia ser usado para uma produção acadêmica.” (Entrevista 3, 20015⁶)

Outro ponto que implica a precarização das condições subjetivas de trabalho é a pressão para a produção acadêmico-científica, materializada na busca de fomentos e na publicação de artigos, como atestam os excertos a seguir. Os docentes questionam tanto a dificuldade de conseguir os fomentos para a realização de pesquisas quanto os padrões de qualidade da produção acadêmico-científica. Ao tratar dessa questão, um professor problematiza a base científica dos escores de produtividade e que é muito apropriada ao debate proposto:

De onde é que vem, a partir de que trabalho vem a autorização de um grupo de pesquisa, de um professor, de um pesquisador doutor? [...] O próprio sistema Capes, sistema de publicação de artigos, o modo como eles contam, até mesmo a seleção no serviço público [para magistério superior] o quantitativo ali não permite que você faça uma avaliação do que de fato seja um pesquisador, qual a consistência daquilo que aquele cara pesquisa [...]. A crise é de consistência na formação científica [...]. (Entrevista 4, 2015⁷)

Destaca-se que, além de questionar os escores de produtividade estabelecidos pelo padrão de avaliação da Capes, o entrevistado aponta que a produtividade atinge os professores ingressantes ainda nas bancas dos concursos, visto que os processos seletivos ponderam a quantidade de sua produção acadêmico-científica para pontuação de títulos.

Ao abordar especificamente a pesquisa e sua correlação com a inovação, os professores posicionam-se contraditoriamente a esse processo, pois enquanto alguns consideram ser natural tal vinculação, outros são ve-

mentemente contrários. Alguns dos professores ponderam acerca da importância de se realizar pesquisa como forma de contribuir para a sociedade; outros, por sua vez, posicionam-se contrários ao discurso de inovação e do empreendedorismo, mas há também os que evidenciam uma posição mais alinhada ao empreendedorismo acadêmico.

[E.: Qual a principal dificuldade para realizar seu trabalho?] Eu acho que é a concepção mesmo de pesquisa, sabe? Essa mudança aí mesmo agora na própria Pró-Reitoria de Pesquisa, de vincular pesquisa à inovação, essa coisa que vem das áreas técnicas, isso é um complicador. (Entrevista 4, 2015)

Quem vai ser o professor de 2020? Ele vai ser o professor, que se a gente mudou nossa realidade da sala de aula, de começar a dizer que os alunos têm que também trabalhar na iniciativa privada, porque quando eles virarem doutores a gente não vai ter vaga para eles no ensino superior, a gente começa a criar um grupo de docentes em 2020 que são docentes que vão querer dar aula, porque é prestígio, porque é importante ser pesquisador e porque ali gera conhecimento, são os três princípios que traria a pessoa. Mas ele vai sentir que ele tem que trabalhar fora. Aí, a gente tem de orquestrar isso agora, porque senão ele vai fazer bico, ao invés de fazer uma coisa que seja empreendedora dentro da carreira dele. Por exemplo, um engenheiro que vai abrir uma cervejaria, isso é bico, ele vai fazer uma coisa que talvez seja o hobby dele, mas não tem nada a ver com a profissão dele. O que a gente precisa de 2015 a 2020, para pegar essas pessoas que vão trabalhar na universidade, é conseguir aumentar o ensino de empreendedorismo e inovação dentro da pós-graduação, já que na graduação está engatinhando. A gente precisa acelerar esse processo. Por quê? Eles vão ser pessoas que vão sentir que não vão poder ter DE, e a gente precisa canalizar isso, não a condição de DE para o que o Brasil precisa agora, que é patente, transferência de tecnologias e trabalhar na iniciativa privada. (Entrevista 5, 2015⁸)

Ao se analisar as entrevistas de oito professores, dos cursos de Parasitologia e Física, observa-se que consideram natural vincular pesquisa à inovação e ao empreendedorismo, atestando a característica dessas áreas de produtoras de tecnologias. Já os seis professores entrevistados, vinculados ao curso de Pedagogia, questionam o viés inovador das pesquisas e a delimitação das temáticas. Nesse contexto, Mancebo e Silva Júnior (2012) entendem que as consequências dessa perspectiva são as mudanças ocorridas na cultura acadêmica, que acabam conformando princípios da produção mercadológica dentro da universidade pública.

Compreende-se que a pesquisa, conforme afirma Bosi (2007), deva estar vinculada ao campo de estudo do docente, e não necessariamente atender a editais de fomento na delimitação das temáticas. Tal perspectiva, pontua o autor, pode inviabilizar a produção intelectual nas mais diversas linhas de pensamento. Ressalte-se ainda que a definição das temáticas a serem pesquisadas pelas agências de fomento promove uma cisão entre concepção e execução do trabalho docente no âmbito da pesquisa, o que aponta para as bases da gerência científica⁹ no cotidiano da universidade pública, nos moldes explicitados por Braverman (1987).

Ao problematizar a delimitação de temáticas de pesquisa a partir dos editais de fomento, um professor entrevistado acaba revelando que os recursos para a pesquisa acadêmico-científica são limitados:

Qual que é o abismo? O abismo é essa produtividade maluca, o abismo é a falta de recursos, os recursos limitados, sem muito se estabelecer que critérios [...] a quem ele vai se destinar, portanto, diante do abismo, salve-se quem puder, e aí as pessoas se juntam em feudos pra defender as migalhas que são atiradas por aí. (Entrevista 6, 2015¹⁰)

Apesar do tom metafórico, o relato do professor retrata a disputa entre seus pares por fomento para a manutenção de suas pesquisas. Ressalta também a constituição de feudos ou grupos de pesquisa organizados para garantir a sobrevivência no meio acadêmico, no sentido de atender aos escores de produtividade.

A análise das entrevistas revela que os professores, ao **tecerem críticas** à produtividade estabelecida pela Capes, acabam explicitando como

essa lógica interfere na relação de autocriação do profissional com seu trabalho. Por isso, há o estranhamento dos professores com o trabalho que realizam, o que “até bem pouco tempo sequer era visto como tal.” (SGUISSARDI, 2012, p. 13) Trata-se de um trabalho vinculado ao campo produtivo em que a pesquisa, na perspectiva da inovação, desestabiliza a autonomia docente do magistério superior e remodela as identidades docentes dos professores universitários (LAWN, 2001). Pondera-se, ainda, que a lógica do produtivismo não se circunscreve à UFG, tratando-se antes de uma política nacional, conforme o relato de um professor: “Isso é política nacional, tem modificado a forma das pessoas pensarem, e eu acho que isso tem limitado, em muitos casos, o desenvolvimento de novas pesquisas [...]. Eles usam esse termo aqui, “publique ou morra”, morra cientificamente. (Entrevista 7, 2015¹¹)

A percepção de um movimento de mudança de pensamento estende-se às alterações de comportamento dos professores, que acabam se submetendo às exigências da produtividade para garantir a continuidade de recursos para suas pesquisas e garantir a sobrevivência acadêmica (SGUISSARDI, 2010). Por isso, os processos que envolvem o fazer acadêmico, que atualmente é regulado pela avaliação das agências de fomento e pelos sistemas informatizados da universidade, têm influenciado a construção de uma sociabilidade produtiva na universidade pública, que é calcada nas relações e trocas simbólicas entre os agentes do campo universitário com vistas à manutenção dos escores de produtividade.

Diante do exposto sobre a precarização subjetiva das condições de trabalho, as novas atribuições do professor universitário são consideradas excessivas e, por essa razão, o ritmo do trabalho é acelerado para que dê conta de atender a mais demandas, vinculadas, em especial, ao controle do fazer acadêmico, na perspectiva de inseri-lo no campo econômico-produtivo. É importante pontuar que subjaz a esse tipo de precarização outro fenômeno: a autocoação, ou auto-intensificação, que consiste em uma dedicação intensa do trabalhador ao seu ofício, mesmo quando as regras determinadas externamente abalem sua profissão (HELOANI, 2011). No campo universitário, esse fenômeno tem se mostrado com mais nitidez, quando se observa professores da pós-graduação que extrapolam o tempo e o espaço do trabalho buscando atender às exigências das agências de

fomento, comprometendo, inclusive, sua saúde, como relata um professor entrevistado:

Eu gosto muito do que eu faço, eu não adoeci, ainda não. É assim, existe um estresse próprio ali próximo a setembro, outubro e novembro, crise de dor na coluna... um tempo mais intenso que eu estava sem licença, uma certa disritmia, mas eu tenho que parar e fazer meu pilates, e ao mesmo tempo, nessa hora, eu passo a dizer não, mas eu podia estar dizendo não há mais tempo, entendeu!? [...] eu mesmo dei o ritmo. (Entrevista 4, 2015)

Observa-se a culpabilização pelo ritmo de trabalho exaustivo no relato acima, sendo justificado por um gosto pelo trabalho. No entanto, cabe a ressalva de que a negativa em se envolver nas atividades do campo universitário, em larga medida, desdobra-se em exclusão de processos e possíveis fomentos.

Compreende-se que a dedicação dos professores colaboradores desta pesquisa às diversas atividades que lhes são atribuídas desdobra-se na precarização subjetiva das condições de trabalho e podem estar sendo forjadas por meio de sofisticados sistemas simbólicos de apreensão das subjetividades docentes, como nos mostra Heloani (2011) em seus estudos. Tal sistema ganha materialidade no campo produtivo ao substituir as ordens por regras, de modo a enaltecer os valores de determinada empresa expressos no discurso de ‘missão’. Partindo desse princípio, flexibilizam-se os caminhos para atingir metas de produtividade, reorganizando os trabalhadores em grupos de trabalho, no caso dos professores universitários, em comissões de trabalho, envolvendo-os em uma simbiose de responsabilização pela produtividade. (HELOANI, 2011)

Outra forma de precarização do trabalho refere-se às condições objetivas, concernentes às questões estruturais em que obras, infraestrutura e limitação de laboratórios e aparelhos tecnológicos são citados. No caso específico da infraestrutura física da UFG, os relatos sobre obras inacabadas referem-se à unidade de Física, que vivencia a peculiaridade de uma reforma não concluída do prédio que vai abrigar mais laboratórios, iniciada com recursos do Reuni¹²:

Nosso problema aqui era de espaço físico, porque nós conseguimos equipamentos, mas não tínhamos onde montar o laboratório com infraestrutura legal. Bom, não tinha? Tinha, mas demorava um pouco talvez pra conseguir fazer esse acerto e tal. A gente está com um prédio aqui do lado para ser reformado já tem uns dois anos, e as coisas chegaram para ser instaladas, e lá não tá pronto e a gente está tendo que se virar aqui de maneira precária. (Entrevista 7, 2015)

Nós tínhamos o prédio da Física, aquele prédio da Matemática agora ele é nosso [...] tanto que já tem laboratórios funcionando lá. O problema é que ele tá daquele jeito, porque a firma que ganhou a licitação para reformar o prédio faliu, tem todos os problemas burocráticos. (Entrevista professor 8, 2015¹³)

Trata-se de uma situação muito específica, se pensada a UFG como um todo, em que se observa uma ampliação física de 90% desde o Reuni. Ao todo, 66 novas dependências físicas, entre laboratórios, bibliotecas e prédios, foram construídas, e, destas, 60,6% foram financiadas com recursos desse programa. Foram reformados também 54 prédios, dos quais 59,26% contaram com recursos do mesmo programa de expansão. (UFG, 2013) Para uma professora (jovem doutora), o baixo nível de manutenção de computadores, impressoras e outros materiais, tais como armários e cadeiras, tornam as condições de trabalho mais limitadas e requerem a busca dessas condições por meio dos fomentos:

Há coisas na UFG que poderiam ser melhor, por exemplo, o cuidado com a infraestrutura, com os professores. Então, a gente vê que as coisas que a gente consegue para ter uma melhor qualidade de trabalho, eu consegui com meu esforço. A cadeira em que estou sentada, eu comprei com meu dinheiro pessoal, porque eu precisava de uma cadeira mais confortável pra trabalhar; o computador que eu trabalho, eu consegui através do fomento do CNPq, mas porque eu fui atrás e consegui o financiamento, e dentro do dinheiro eu previ comprar esse computador, porque a universidade me deu uma mesa para eu

trabalhar, e uma cadeira ruim [...]. A infraestrutura poderia ser melhor. (Entrevista 7, 2015)

Tal posicionamento de busca por fomentos para garantir condições de trabalho é recorrente nas universidades federais e incorre na responsabilização do professor por aspectos que dizem respeito à instituição (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Ao ponderar sobre a condições de trabalho, um professor experiente considera que há certo descaso da unidade na qual trabalha para garanti-las:

O descaso mesmo com as questões estruturais, estrutura física, estrutura tecnológica, elas são muito precárias, as condições de trabalho são muito precárias. Existem unidades que já priorizaram isso, que hoje os gabinetes dos professores têm mínimas condições para o professor ficar lá um período todo, estudando trabalhando, mas na x [diz o nome de sua unidade] isso nunca foi prioridade e está cada vez pior. Eu não trabalho lá há muito tempo; eu tenho uma sala com meu nome, um computador que já tem mais de dois anos que não liga porque falta uma extensão e eu me nego a comprar a extensão porque eu acho que isso é uma obrigação da instituição. Sem falar na manutenção dos computadores, que muitas vezes estão sucateados. [...] falta segurança também, há vários fatos que já ocorreram nesse sentido. (Entrevista 3, 2015)

Apesar de esses dois professores detalharem os limites observados nas condições estruturais de trabalho, explicitando o descontentamento que sentem para realizar suas atividades diante de tal realidade, os demais posicionamentos sobre essa situação são díspares. Contudo, chama a atenção a pouca menção às condições objetivas de trabalho entre os entrevistados, o que não corrobora parte importante da literatura da área. Isso talvez possa ser específico do caso da UFG ou ainda do fato de o professor se sentir cada vez mais responsável por adquirir os equipamentos e melhorar o espaço físico em que trabalha.

Ao discorrerem sobre as atuais de condições de trabalho, três professores experientes ressaltam que, na UFG, elas eram bem mais precárias na década de 1990. Destaca-se a fala de um deles:

A situação na época [1991] era de falta de equipamentos, falta de verba, uma época muito difícil. A gente não tinha nada, nossos laboratórios, os equipamentos de pesquisa não atendiam às minhas necessidades. A gente tentava aqui, tentava ali, comprava um equipamento, comprava outro, mas nada andava, a gente não conseguia ter qualidade na pesquisa. Se eu quisesse fazer pesquisa, eu tinha de sair de Goiânia (...). Também naquela época não existia muitas expectativas de a gente sair e fazer pesquisa fora. (Entrevista 8, 2015)

Ao se referir às questões salariais, um professor assevera: “Teve uma fase brava de oito anos, foi brava, que a gente não teve aumento nenhum. [E.: Foi a época do FHC?] Foi, foi uma fase muito brava.” (Entrevista 9, 2015¹⁴) Trata-se de relatos sobre um momento histórico de sucateamento das universidades federais, com diminutos recursos do Tesouro para sua manutenção, bem como de congelamento de salários e suspensão de concursos públicos. Por isso, é lembrada como

uma época muito dura, muito difícil, de dismantelamento da universidade, de achincalhamento com a gente que era professor. Por exemplo, a gente às vezes tinha vergonha de dizer que era da universidade federal, porque eram editoriais esculhambando a gente e desmerecendo. (Entrevista 8, 2015)

Ainda sobre a precarização das condições objetivas de trabalho, dois professores consideram que elas melhoraram, se analisados a disponibilidade de fomentos externos em 1990, que eram raros, e o limitado acesso às produções científicas.

Houve a compreensão melhor dos órgãos de fomento, como CNPq, Capes, com programas específicos. Esses programas

específicos, para mim, nasceram financeiramente da Carta de Salvador de 2004, quando se falou que, se alguém colocar dinheiro, a gente coloca. Isso melhorou muito o cenário, muito as condições de trabalho. (Entrevista 5, 2015)

Meu trabalho mudou muito, a principal mudança foi o Portal da Capes e os fomentos [...] No começo, eu tinha de ficar o dia todo na UnB para ter acesso à bibliografia. Eu ia ler um artigo, ia ver uma referência, tinha que voltar para Brasília [...] A melhor coisa na minha vida acadêmica foi o portal da Capes. (Entrevista 10, 2015¹⁵)

Mais uma vez as condições objetivas de trabalho são relacionadas aos fomentos, demonstrando a naturalização dessa vinculação. No que concerne à perspectiva de melhorias das condições de trabalho, um professor reflete sobre a conjuntura nacional de 2015 e aponta uma tendência de piora do quadro:

A gente está passando agora por uma crise geral, e essa crise chegou aqui. A universidade teve cortes 30% numa rubrica, 47% na outra, parece que não vai ter dinheiro para pagar energia, limpeza e tal. Bom, isso é um lado, o da pesquisa também faltou. Os pesquisadores estavam acostumados a fazer os projetos, ganhar o dinheiro para montar os laboratórios e ter dinheiro para manter aquilo em funcionamento, e parece que a partir deste ano, tudo indica que as dificuldades virão. (Entrevista 7, 2015)

Ao analisar o atual contexto de retração de investimentos nas universidades federais, o relato acima demonstra lucidez quanto às dificuldades a serem enfrentadas em tempos de consolidação de um modelo educacional economicista.

De modo geral, as reflexões empreendidas sobre o trabalho docente na UFG indicam que a precarização das condições de trabalho docente, em especial, as relativas às condições subjetivas, desdobram-se na auto-coação docente, fenômeno predominante entre os sujeitos da pesquisa. É

visível, pois, que o trabalho docente na UFG, em tempos de mudanças significativas na educação superior, vem sendo modificado, o que pode ser percebido nos novos sentidos e práticas em (des)construção.

Considerações Finais

Na análise aqui empreendida sobre o trabalho docente na UFG observaram-se processos concretos de flexibilização, intensificação e precarização, considerando as políticas de educação superior, as demandas econômico-produtivas e as próprias exigências do campo científico. Nesse sentido, verificou-se a aceleração e intensificação do ritmo de trabalho, contaminando inclusive a vida pessoal dos professores, o que tem resultado em problemas de saúde e ampliação do mal estar docente. É possível perceber, também, que há um aumento das tarefas atribuídas aos docentes, em especial as administrativas ou burocráticas, que estão reguladas por sistemas informatizados da universidade; tais sistemas requerem cada vez mais dispêndio de tempo, o que tem distanciando os professores das atividades tradicionais do magistério superior – o ensino, a pesquisa e a extensão. Há relatos recorrentes de que o acesso a esses sistemas informatizados ocorre em casa, sobretudo de noite ou nos fins de semana, tornando indissociável o tempo de trabalho e o tempo privado dedicado ao descanso e lazer.

As exigências para o aumento da produtividade acadêmica mostra-se como outro gargalo presente no cotidiano do trabalho no magistério superior. A demanda por alta produção acadêmico-científica, atendendo à regulação da Capes, CNPq e outras agências de fomento, assim como aos periódicos científicos mais bem classificados, é uma realidade consolidada no campo científico, instaurando um modelo de avaliação que pressiona os professores a supervalorizarem a produção científica, especialmente em termos de artigos, índices de impacto e registros de patente.

Nesse contexto, cabe ponderar que o campo universitário, com seu *habitus ou modus operandi*, ressignifica as exigências atribuídas a ele por meio da construção de microrregulações, ou seja, as regulações são sempre ressignificadas ou alteradas, produzindo novas regulações (BARROSO, 2006). Isso quer dizer que exigências do campo econômico-produtivo, como a de produção tecnológica e inovações, só são assimiladas na

educação superior porque encontram acolhida no campo universitário. Compreende-se que, nessa direção, se instalou o produtivismo acadêmico nas universidades federais, amplamente identificado nos relatos dos professores entrevistados e na literatura examinada.

No que concerne à precarização subjetiva, que foi reiteradamente citada nas entrevistas realizadas, compreende-se que em alguma medida os professores apontam terem assumido a intensificação de suas atividades, em especial as administrativas e de pesquisa, em prol da expansão da UFG. Destaca-se ainda que, por um lado, os professores visualizam melhorias em relação aos desinvestimentos da década de 1990 e se empenharam para aproveitar as oportunidades de investimento na pesquisa; por outro, o Estado busca atribuir à universidade o papel de instituição estratégica para potencializar a acumulação de capital, dada a ênfase na pesquisa inovadora, que traz sérias consequências ao trabalho do professor universitário. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012)

A análise empreendida possibilita, pois, pontuar que as dificuldades e desafios interpostos ao professor universitário em tempos de forte regulação, controladora do trabalho docente, busca alinhar suas práticas ao atendimento das demandas econômico-produtivas, mas também às exigências do campo científico cada vez mais internacionalizado. O fato inexorável é que estão ocorrendo alterações na natureza e no caráter do trabalho docente, decorrentes, em grande parte, de demandas externas, o que tem ampliado a heteronomia na produção, organização, gestão e finalidades da universidade.

Notas

- 1 O recorte empreendido foi observado após a seleção dos professores a serem entrevistados e explicita a polarização das atividades realizadas pelos docentes, trazendo assim elementos diversos que enriquecem o debate proposto.
- 2 Utiliza-se o termo professores para se referir aos gestores acadêmicos e pesquisadores da pós-graduação, por se considerar que a condição de docente é comum aos grupos pesquisados, mesmo que desempenhem atividades diferentes no campo universitário.
- 3 O produtivismo acadêmico é um fenômeno que tem instaurando novas bases para a produção acadêmico-científica, tendo em vista as exigências de produtividade das agências de avaliação e fomento. Essas produções são submetidas ao crivo do modelo Capes de avaliação, ou mesmo ao CNPq, instituído com nitidez a partir de 1997/1998. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009)
- 4 Todas as entrevistas foram realizadas com gestores e pesquisadores da UFG e concedidas para a tese de doutorado: *Políticas para Educação Superior e suas implicações no trabalho, profissão e*

profissionalização docente em unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). As entrevistas estão enumeradas conforme sua realização. Entrevista 1, Instituto de Patologia e Saúde Pública. Entrevistadora: PAZ, S.L.: UFG, 2015.

- 5 Entrevistado professor 2, Faculdade de Educação [março 2015].
- 6 Entrevistado professor 3, Faculdade de Educação [março 2015].
- 7 Entrevistado professor 4, Faculdade de Educação [março 2015].
- 8 Entrevistado professor 5, Instituto de Patologia e Saúde Pública [março 2015].
- 9 Taylor (*apud* BRAVERMAN, 1987) sistematiza a gerência científica combinando técnicas de controle, ritmo acelerado e parcelamento do trabalho, em uma alusão à incorporação da ciência aos métodos de gerência.
- 10 Entrevistado professor 6, Faculdade de Educação [março 2015].
- 11 Entrevistado professor 7, Instituto de Física [março 2015].
- 12 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) foi lançado em 2007 para promover a ampliação do acesso nas universidades federais em todo o Brasil. Todas as universidades federais aderiram ao Programa e promoveram uma ampla expansão dos cursos de graduação.
- 13 Entrevistado professor 8, Instituto de Física [março 2015].
- 14 Entrevistado professor 9, Instituto de Patologia e Saúde Pública [março 2015].
- 15 Entrevistado professor 10, Instituto de Patologia e Saúde Pública [março 2015].

Referências

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____. (Org.) *A Regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Imprensa de Coimbra Ltda., 2006. p. 41-70.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO JÚNIOR, Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: *Xamã*, 1999.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA, Suely. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HELOANI, Roberto. *Gestão e organização no capitalismo globalizado*. São Paulo: Atlas, 2011.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicação para o trabalho docente. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Apresentação. In: _____; _____. *Trabalho docente e expansão da educação superior*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 19-26.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, ed. Especial, p. 141-160, 2010.

OLIVEIRA, João F. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás*. 2000. 190f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____. (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucited, 2001.

RODRIGUES, Aneglyce Teodoro. *A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002*. 2011. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Apresentação. In: _____; _____. *Trabalho docente e expansão da educação superior*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 19-26.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *UFG 2006 – 2013*. Goiânia: Editora UFG, 2013.

Recebido em 29 set. 2017 / Aprovado em 17 jan. 2018

Para referenciar este texto

PAZ, S. L.; OLIVEIRA, J. F. O trabalho docente no magistério superior em tempos de crise e de reconfiguração. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 109-130. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7894>>.

SITUANDO OS DEBATES SOBRE A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: OS ESTUDOS DO CAMPO PELO CAMPO

SITING THE DISCUSSION ON THE EVALUATION OF
POSTGRADUATION: THE STUDIES OF THE FIELD BY THE FIELD

Ana Maria da Silva Magalhães

Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS – Brasil.
anamariasilva@ufgd.edu.br

Giselle Cristina Martins Real

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS – Brasil.
gisellereal@ufgd.edu.br

RESUMO: Assim como os demais níveis de ensino, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem passado por um processo de significativa expansão e, com isso, ampliam-se os estudos e debates acerca da temática, especialmente no que tange ao seu processo de avaliação. Diante disso, o presente estudo objetiva analisar o debate acerca da avaliação da pós-graduação, a partir do mapeamento da produção bibliográfica de artigos publicados em periódicos qualificados, no período de 1999 a 2017. Além de mapear o tema, o presente trabalho busca trazer as principais discussões presentes nesse tipo de produção. O estudo realizado acerca da produção sobre avaliação da pós-graduação permite afirmar que não existe consenso no debate, sendo que as opiniões sobre a sistemática de avaliação divergem, muito embora se verifique a ênfase para a produção intelectual em seus diversos aspectos. Nesse sentido, 'o campo', apesar das disputas e dissensos, ainda tem referenciado a performatividade como estratégia de viabilização da qualidade da pós-graduação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Mapeamento. Pós-Graduação Stricto Sensu.

ABSTRACT: Even as the other levels of education, postgraduate studies in Brazil have undergone a process of significant expansion and with this, studies and debates on the subject have been increased, especially with regard to its evaluation process. Therefore, the present study aims to situate the debate about the evaluation of the postgraduate, based on the survey of the bibliographic production in studies published in qualified journals. Besides mapping the theme, the present analysis seeks to bring the main discussions present in this kind of production. The survey carried out on the evaluation of postgraduate studies allows to assert that there is no consensus in the debate, and

opinions about the evaluation system differ, even though there is an emphasis on intellectual production in its different aspects. In this sense, “the field”, despite disputes, has yet to refer to performativity as a strategy to make the quality of Brazilian postgraduate students.

KEYWORDS: Evaluation. Mapping. Postgraduate.

Introdução

De modo geral, o sistema educacional brasileiro tem sido ampliado, em número de instituições, cursos e matrículas, em todos os seus níveis e modalidades. Desde finais dos anos 1990 o acesso ao ensino fundamental foi universalizado (OLIVEIRA, 2007); com isso, expandiram-se as matrículas no ensino médio e, conseqüentemente, na educação superior, que no ano de 2015 contou com mais de oito milhões de matrículas no conjunto de seus cursos de graduação presencial e a distância (INEP, 2016). Com tal ampliação no nível superior da educação (GOMES; MORAES, 2012) foram geradas demandas para a pós-graduação *stricto sensu*: de um lado, a formação de corpo docente para compor os quadros das instituições de ensino superior e, de outro, uma leva de egressos de cursos de graduação que a cada ano buscam acesso a diplomas mais raros. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003)

Nesse cenário de significativa expansão da pós-graduação brasileira destaca-se que de pouco mais de 76.000 matrículas em programas *stricto sensu* em 1998 o Brasil passa a contar, no ano de 2016, com mais de 266.000 matrículas (GEOCAPES, 2016), um incremento de mais de 250% no número de matriculados nesse nível de ensino em um período de menos de 20 anos. Diante desse expressivo crescimento, assim como dos demais níveis e modalidades de educação, a pós-graduação passa a compor o centro dos debates das políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à avaliação. Nesse sentido, Cury (2010, p. 164) aponta: “A avaliação, sua feitura, sua gestão, é imprescindível para a área, para sua presença dentro do sistema de pós-graduação, porque ela é provocadora de análises e reflexões para um melhor desempenho.”

Diante desse cenário, este estudo objetiva analisar o debate acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a partir do mapeamento da produção bibliográfica acerca da temática. Além de mapear o tema, o pre-

sente trabalho busca trazer as principais discussões presentes na produção intelectual (acadêmica) consignada na forma de artigos publicados em periódicos qualificados.

O órgão gestor da pós-graduação no Brasil é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é responsável pela avaliação e fomento do sistema nacional de pós-graduação. Somente cursos avaliados e reconhecidos pela Capes podem diplomar, aos quais também são destinadas cotas de bolsas e recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa e disseminação de conhecimento.

Para o levantamento bibliográfico realizado no presente trabalho optou-se por busca na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹, da qual foram selecionados os artigos que abordam a temática da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. A busca na biblioteca SciELO foi realizada no mês de agosto de 2017 e teve como descritor o termo ‘Pós-Graduação’, o que resultou num total de 148 artigos publicados que continham o termo em seu título, resumo e/ou palavras chave.

Após a leitura de todos os títulos e resumos, foram considerados os artigos que tratam da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Os trabalhos selecionados referem-se àqueles que tratam da avaliação da Capes em si ou aqueles que discutem aspectos vinculados ao contexto dessa avaliação.

A escolha de analisar a temática a partir de artigos publicados em periódicos qualificados é justificada em razão de que a grande maioria dos autores é docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que parte deles atua na gestão da pós-graduação, seja como coordenador de curso, consultor, editor de periódicos ou membro de comitê de avaliação da Capes, de modo que as análises contidas nos textos são análises de dentro do processo.

Nesse sentido, as tendências da produção acadêmica expressas nesse conjunto de artigos refletem os conflitos existentes no campo científico/acadêmico, que nos termos de Bourdieu (1983, p. 122) constitui um “[...] universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência [...] é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e seus monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas no qual todas essas invariantes se revestem de formas específicas.” Os embates nesse campo se dão em função de manutenções ou de mutações no interior do próprio campo, que no caso da

avaliação da pós-graduação, embora tenha sofrido várias mudanças, também apresenta muitas permanências em seu processo ao longo do tempo.

Para fins de exposição, o presente trabalho é dividido em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira apresenta os artigos publicados em periódicos que trazem reflexões sobre o processo de avaliação da Capes como um todo; a segunda traz os trabalhos que analisam aspectos do contexto do processo avaliativo.

O campo da avaliação da pós-graduação: ênfase no debate acadêmico

Nos artigos selecionados, a partir da busca na base de dados SciELO, que versam sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* de forma geral (cf. Quadro 1), destacam-se os trabalhos de Fonseca (2001), Arruda (1999) e Horta e Moraes (2005), que tratam das mudanças adotadas a partir de 1998 nas políticas de avaliação do órgão gestor. As principais mudanças apontadas por esses autores referem-se à centralidade dada à pesquisa e ao seu produto, a exigência de organicidade entre áreas de concentração, linhas de pesquisa e produção intelectual, e a valorização da internacionalização.

Apontam também que nesse movimento de mudanças o processo de avaliação passou a ser trienal e reforçou o vínculo entre avaliação e financiamento. Do mesmo modo, a informatização do sistema de avaliação permitiu certa padronização e objetividade nos critérios de avaliação entre as diversas áreas e programas. Para Fonseca (2001), as mudanças no processo avaliativo, a partir da adoção de critérios mais objetivos, teriam como fim principal garantir maior ingerência da Capes sobre os conceitos dos Programas. Nesse sentido, aponta:

Mas, do MEC e da CAPES, vinham sinais de descontentamento desde 1996. Diziam que este sistema, com tantos programas em conceito A, não avaliava mais nada. A distribuição ideal de conceitos, aquela pirâmide que coloca um pequeno número de programas em cima e a grande massa embaixo, tinha sido praticamente invertida. A mudança radical alme-

| |
|---|
| MACCARI, E. A. et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). <i>Rev. Adm.</i> (São Paulo), jun. 2014, vol. 49, n. 2, p. 369-383. |
| ARRUDA, M. A. N. A nova política de pós-graduação no Brasil. <i>Tempo soc.</i> , out 1999, vol. 11, n. 2, p. 219-229. |
| SABINO-NETO, M., FERREIRA, L. M. How To Achieve And Maintain Note 6: Postgraduate Program In Translational Surgery – UNIFESP. <i>Rev. Col. Bras. Cir.</i> , 2015, vol. 42, suppl. 1, p. 78-80. |
| HORTA, J. S. B., MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , dez. 2005, n. 30, p. 95-116. |
| MARASCHIN, C., SATO, L. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate. <i>Psicol. Soc.</i> , 2013, vol. 25, n. 1, p. 2-9. |
| HORTALE, V. A.; KOIFMAN, L. Programas de pós-graduação em Saúde Pública na Argentina e no Brasil: origens históricas e tendências recentes de processos de avaliação de qualidade. <i>Interface (Botucatu)</i> , abr. 2007, vol. 11, n. 21, p. 119-130. |
| FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. <i>Horiz. antropol.</i> , dez 2001, vol. 7, n. 16, p. 261-275. |
| MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. <i>Educ. rev.</i> , dez. 2009, vol. 25, n. 3, p. 23-42. |
| MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. <i>Avaliação (Campinas)</i> , nov. 2008, vol. 13, n. 3, p. 625-645. |
| MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , abr. 2010, vol. 15, n. 43, p. 166-176. |
| CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , abr. 2010, vol. 15, n. 43, p. 162-165. |
| MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. <i>Psicol. Soc.</i> , 2013, vol. 25, n. 3, p. 519-526. |
| ALMEIDA, N. N.; BORGES, M. N. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , set. 2007, vol. 15, n. 56, p. 323-339. |
| KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. <i>Cad. Pesqui.</i> , dez 2015, vol. 45, n. 158, p. 838-855. |
| KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. <i>Physis</i> , jun. 2005, vol. 15, n. 1, p. 83-94. |

Quadro 1: Artigos que tratam da avaliação da Pós-Graduação stricto sensu

Fonte: Scielo. Elaborado pelas autoras.

jada pela CAPES tinha por objetivo endireitar a pirâmide, o que permitiria uma maior discriminação entre os programas. (FONSECA, 2001, p. 264)

Para Arruda (1999), alguns efeitos decorrentes dessas mudanças no processo avaliativo referem-se à ênfase na produtividade acadêmica e no aligeiramento da formação do pós-graduando, uma vez que a concessão de bolsas passa a ser alinhada ao tempo de titulação, que também vai influenciar no conceito do programa.

Almeida e Borges (2007) tratam da expansão da pós-graduação em Engenharia no Brasil e do papel das agências de fomento à ciência e tecnologia: Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), nessa expansão. Os autores apontam que, a partir dos anos 1950, essas agências financiaram a titulação de docentes brasileiros no exterior e a contratação de visitantes estrangeiros para atuarem no Brasil. Esses dados explicitam que historicamente a concepção de qualidade da pós-graduação tem em seu bojo a internacionalização, que vem se constituindo como foco.

No entanto, as mudanças na história da pós-graduação brasileira descrevem movimento de desenvolvimento nacional para além do processo que envolveu a busca por qualidade no contexto internacional, podendo ser resumidas da seguinte forma:

Na história da pós-graduação brasileira, constata-se, inicialmente, um movimento nacional para titulação dos docentes das universidades, seguida da regulamentação para criação e reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado, depois a preocupação com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, volta-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade [...] (ALMEIDA; BORGES, 2007, p. 337)

Nesse contexto, além da ênfase na pesquisa, a avaliação realizada desde 1976 com base no julgamento pelos pares (CUNHA, 2000), ganhou centralidade no processo avaliativo da Capes. Autores que analisam a questão da avaliação por pares, embora reconheçam sua importância, apontam que ela possui um aspecto controverso, pois o sistema avaliativo segue sua

própria lógica, de modo que o envolvimento de docentes (pares) no processo não garante a autonomia das áreas (FONSECA, 2001; HORTA, MORAES, 2005; MARASCHIN, SATO, 2013). Moreira e Velho (2008) problematizam essa questão apontando seu caráter corporativista e fechado, considerando o atual sistema de avaliação da pós-graduação ultrapassado frente aos novos modos de produção de conhecimento. Esses autores acrescentam que a avaliação vinculada aos recursos financeiros gera busca por produtividade e a consequente competitividade.

Assim como esses trabalhos, outros que tratam da questão do poder indutor do sistema de avaliação da Capes observam que a sistemática avaliativa possui viés quantitativo e, com isso, os coordenadores gerenciam os programas de pós-graduação para atender às demandas do sistema de avaliação (MACCARI et al., 2014; SABINO-NETO, FERREIRA, 2015; HORTALE, KOIFMAN, 2007). Nesse sentido, Maraschin e Sato (2013) assinalam que existe uma cultura de auditoria intrínseca ao processo avaliativo da Capes, que visa resultados e não processos. Para Moreira (2009) o processo avaliativo é responsável pela instalação de uma cultura de performatividade na pós-graduação, na medida em que a avaliação modifica comportamentos, tanto dos atores que fazem parte do processo (docentes, discentes, gestores) quanto das instituições. Em ambos os casos, a avaliação incita à produtividade e a competitividade.

Outros autores chamam a atenção para o fato de que o produtivismo acadêmico é induzido não somente pela avaliação da Capes, mas também pelas políticas de financiamento (MANCEBO, 2013) de pesquisa, que aprofundam as desigualdades regionais na distribuição de programas de pós-graduação, seja em número seja em qualidade (KERR-PONTES, 2005).

Nota-se que na maioria dos trabalhos até aqui apresentados existe a tendência de analisar a ênfase na produtividade acadêmica como algo danoso no contexto da avaliação da pós-graduação, mas isso não é consenso em todos os trabalhos. Macedo e Sousa (2010), ao tratarem da pesquisa em educação, discordam da tese de que o formato da avaliação realizada pela CAPES induz ao produtivismo desenfreado. Em pesquisa realizada, a partir dos resultados da avaliação trienal 2004-2006 em programas de pós-graduação em educação, apontam que as médias de produção docente por programa não indicavam excesso de produção. Antes, para essas autoras, é

justificável a importância da produção bibliográfica devido à centralidade dada à pesquisa na pós-graduação, contudo, esse não é o único fator responsável pelos conceitos dos programas.

Kuhlmann Junior (2015) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com o discurso vigente, que atribui todos os problemas relacionados ao trabalho docente ao produtivismo acadêmico. Nesse sentido, problematiza “Da mesma forma que se fez com o neoliberalismo, em que tudo seria culpa daquele adjetivo, aqui o risco seria tomar o produtivismo como responsável por todas as mazelas da produção de pesquisa e das publicações dela decorrentes.” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 842) Acrescenta o autor que, se existem pesquisas de baixa qualidade, isso não pode ser atribuído somente à corrida por produção, uma vez que “A discussão sobre a qualidade da pós-graduação e da pesquisa educacional é mais antiga do que a existente hoje sobre o produtivismo acadêmico, o que também evidencia não ser este a causa última da baixa qualidade e da produção aligeirada.” (op.cit., p. 849)

Cury (2010) observa que a avaliação conduzida pela Capes trouxe um aspecto positivo para a produção de pesquisa acadêmica, embora relativize um pouco a questão, na medida em que afirma a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre os aspectos burocráticos do processo de avaliação e a gestão mais democrática desse processo.

De modo geral, no conjunto dos trabalhos aqui expostos que tratam da avaliação da pós-graduação, podem-se observar duas questões centrais que foram enfatizadas pelos pesquisadores da área. A primeira é relativa à significativa inflexão no modelo de avaliação adotado pela Capes ocorrido a partir de finais dos anos 1990, que é demarcado pela crise proveniente das mudanças no processo avaliativo e tende a explicitar conflitos e incertezas frente à nova situação. Conforme Ball (2005, p. 551), “O professor ‘pré-reforma’, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de ‘esquizofrenia de valores’, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho.”

Esse movimento controverso entre boas práticas e necessidades (id. ib.) também está relacionado com a segunda questão enfatizada nas publicações que tratam da avaliação da pós-graduação, que se refere ao poder indutor da avaliação realizada pelo órgão gestor.

Grosso modo, pode-se afirmar que, tanto os artigos que tratam da inflexão no modelo de avaliação da Capes quanto os que tratam do poder indutor do órgão gestor, pautam suas discussões na produção intelectual, especialmente a docente. Assim, embora as opiniões sobre o peso que a produção acadêmica representa nas avaliações da Capes divirjam em alguns pontos, é notório que ela constitui preocupação central nos debates sobre a avaliação da pós-graduação brasileira. Essa questão implica um debate mais amplo sobre as mudanças, não somente em termos instrumentais, mas também na cultura das instituições, que passam a enfatizar a performance:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543)

Nesse sentido, além das querelas relacionadas às lutas pela definição do que é válido no campo da avaliação da pós-graduação, o debate passa pela questão de um modelo de Estado que atribui centralidade à avaliação (LEITE, 2002), que no caso da pós-graduação *stricto sensu* é vinculada ao financiamento que conduz a uma lógica de controle e responsabilização.

Aspectos da avaliação da Capes: elementos do debate acadêmico

O conjunto dos trabalhos apresentados na presente seção (cf. Quadro 2) traz as referências dos artigos selecionados que tratam de aspectos da avaliação da Capes no contexto da avaliação. Entre eles estão os que analisam determinados comportamentos apresentados pelos programas, em especial as questões relacionadas à pesquisa e à produção científica.

Ao tratar da questão do aumento da produção científica na área de Epilepsia, Leite et al. (2005) analisam que a avaliação da Capes trouxe um aspecto positivo para a área:

| |
|---|
| JACON, M. C. M. Base Qualis e a indução do uso de periódicos da área de Psicologia. <i>Transinformação</i> , ago. 2007, vol. 19, n. 2, p. 189-197. |
| MELLO, C. M., CRUBELLATE, J. M.; ROSSONI, L. Redes de coautorias entre docentes de programas brasileiros de pós-graduação (Stricto Sensu) em Administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. <i>RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)</i> , out. 2009, vol. 10, n. 5, p. 130-153. |
| FERREIRA NETO, J. L. A experiência da pesquisa e da orientação: uma análise genealógica. <i>Fractal, Rev. Psicol.</i> , dez. 2008, vol. 20, n. 2, p. 533-546. |
| MELLO, C. M., CRUBELLATE, J. M.; ROSSONI, L. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. <i>Rev. adm. contemp.</i> , jun. 2010, vol. 14, n. 3, p. 434-457. |
| MENANDRO, P. R. M. et al. Livros à mão cheia: o livro como veículo de produção acadêmica. <i>Psicol. USP</i> , jun. 2011, vol. 22, n. 2, p. 367-386. |
| LOYOLA, M. A., CORRÊA, M. C. D. V.; GUIMARÃES, E. R. B. Cooperação internacional na área da Saúde Coletiva: propostas para um debate. <i>Ciênc. saúde coletiva</i> , jul. 2010, vol. 15, n. 4, p. 2007-2020. |
| LEITE, J. P. et al. Pesquisa em epilepsia: da graduação à pós-graduação. <i>J. epilepsy clin. neurophysiol.</i> , dez. 2005, vol. 11, n. 4, suppl. 1, p. 11-15. |
| CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. <i>Psicol. USP</i> , 2001, vol. 12, n. 1, p. 203-221. |
| KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. <i>Educ. Soc.</i> , dez 2005, vol.26, n. 93, p.1341-1362. |
| STEIN, L. M.; et al. A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , dez. 2005, vol. 10, n. 2, p. 141-147. |
| ORTIGOZA, S. A. G., POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. <i>Soc. nat.</i> , ago. 2012, vol. 24, n. 2, p. 243-254. |
| NASCIMENTO, F. A. M. et al. Scientific Leaders for the Future: Primary and Secondary Education. <i>Rev. Col. Bras. Cir.</i> , 2015, vol. 42, suppl. 1, p. 40-43. |
| BARROS, A. J. D. et al. O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora. <i>Rev. bras. epidemiol.</i> , mai. 2008, vol. 11, suppl.1, p. 133-144. |
| VIACAVA, F. Produção científica dos cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva no período 1998-2006. <i>Ciênc. saúde coletiva</i> , jul. 2010, vol.15, n.4, p.1977-1988. |
| VIANNA, W. B., ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , Jun. 2011, vol. 19, n. 71, p. 327-344. |

Quadro 2: Artigos que tratam de aspectos da avaliação da Pós-Graduação stricto sensu no contexto da avaliação

Fonte: Scielo. Elaborado pelas autoras.

Um ponto que acreditamos ter sido muito positivo para a melhoria da qualidade dos programas de PG no país, [...] foi o sistema de avaliação continuada estabelecido nos últimos triênios pela CAPES. Este sistema tem contribuído de forma importante para um aumento da produção científica de todos os programas de PG na área médica. (LEITE et al., 2005, p. 14)

Quanto às mudanças no processo avaliativo da Capes, Kuenzer e Morais (2005, p. 1347) destacam “[...] o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade”, embora os autores apontem a ênfase na quantidade e no consequente produtivismo como aspectos negativos do processo.

Observa-se que, não obstante no primeiro artigo se considerar positivo o aumento da produção e no segundo se criticar a ênfase no quantitativismo, os dois trabalhos compartilham juízos positivos a respeito da indução causada pelo processo avaliativo da Capes.

Outros trabalhos que analisam a indução da avaliação são os de Jacon (2007), Ferreira Neto (2008), Mello, Crubellate e Rossoni (2009, 2010).

O trabalho de Jacon (2007) analisa até que ponto o fator Qualis induz a utilização de revistas mais qualificadas para o desenvolvimento das pesquisas. Para tanto, a autora identificou as citações desses artigos em teses e dissertações defendidas no período de 1997 a 2002 em programas de pós-graduação em Psicologia. A pesquisa aponta que, embora haja concentração de publicação de artigos em periódicos classificados com conceito A, isso não significa que eles sejam utilizados na produção de teses e dissertações; nos trabalhos pesquisados foram encontradas mais citações de artigos publicados em periódicos classificados com conceito B do que de artigos em periódicos A. Diante disso, questiona os critérios utilizados para a classificação desses periódicos e aponta para a necessidade de revê-los: [...] “o consenso (avaliação pelos pares) que fundamenta a base Qualis e que é empreendido na classificação de periódicos científicos da área de Psicologia não se reflete no consenso dos segmentos (docentes e discentes) do Programa analisado.” (JACON, 2007, p. 195)

Ferreira Neto (2008) problematiza a questão da elaboração do projeto de pesquisa, frente às exigências tanto da Capes (prazos, vínculo com áreas de concentração e linhas de pesquisa) quanto das demais agências de

fomento (temas, problemas etc.). Mello, Crubellate e Rossoni (2009; 2010) analisam o aumento das redes de coautoria em programas de pós-graduação em Administração, que pode ser explicado em razão do aumento de redes e grupos de pesquisa, mas que também pode ser explicado em razão da intenção de aumentar o número de publicações na área.

De certa forma esses trabalhos enfatizam a performance na pós-graduação, na medida em que questionam a indução do processo avaliativo, no sentido de que ele vem gerando estratégias que são utilizadas para atender exigências das avaliações em termos de gestão e de atividades rotineiras de pesquisa e publicação.

A ênfase no desempenho também é evidenciada nos artigos de Loyola, Correa e Guimarães (2010) e de Bullock (2015). O primeiro busca descrever a internacionalização nos programas de Saúde Coletiva, quais as principais agências de fomento, países de convênio e temas mais recorrentes das pesquisas realizadas nesse âmbito. O segundo trata do tema da internacionalização e seu impacto nas pesquisas e publicações brasileiras.

Destaca-se que, além da performance, também são evidenciados na produção acadêmica os embates acerca do que deve ou não ser valorizado no campo da avaliação da pós-graduação. Os artigos de Carvalho (2001) e de Menandro et al. (2011) ilustram um pouco essa questão. Carvalho (2001) questiona a ênfase que as avaliações da Capes dão à produção intelectual, em detrimento de outros indicadores que considera mais relevantes para a aferição da qualidade de um curso:

Os critérios atuais de avaliação priorizam a produção de dissertações/teses e a produção científica. Ora, em primeiro lugar, a produção, seja de dissertações/teses ou científica, é um indicador indireto da qualidade e do desempenho de um curso. O indicador direto é o produto, ou seja, o aluno formado. É relevante desenvolver procedimentos que permitam a obtenção de indicadores quantitativos e qualitativos sobre o impacto do curso na sociedade através do desempenho de seus alunos, além de suas avaliações a respeito do curso. (CARVALHO, 2001, p. 216)

O artigo de Menandro et al. (2011), por sua vez, traz o livro como importante meio de divulgação da produção acadêmica. Para os autores,

muitos relatos de pesquisa, especialmente em áreas como a Psicologia, são extensos e a adequação para publicação em periódicos pode comprometer seus conteúdos. Com isso, os autores descrevem a metodologia de avaliação dos livros na Capes adotada pela área e defendem que, embora passível de aperfeiçoamentos futuros, a proposta foi considerada adequada e gerou inclusive efeitos positivos para outras áreas:

Um importante papel que tal metodologia cumpriu foi o de convencer representantes reticentes de outras áreas de conhecimento de que livros podem constituir modalidade cuidada e eficiente de produção científica, e de convencê-los de que livros podem ser avaliados de forma válida. A produção científica veiculada em livros não é algo menor a ser tolerado em algumas áreas de conhecimento, mas pode ser produto nobre com grande impacto sobre a produção de conhecimento nessas mesmas áreas e em áreas afins. (MENANDRO et al., 2011, p. 382)

Observa-se, com isso, que a luta pela definição do que é qualidade no campo da pós-graduação enfatiza a avaliação, que passa a gerar seus corolários como é o caso do programa Qualis, que avalia a produção do conhecimento no âmbito dos programas, cujas características são fortemente determinadas pelas políticas de avaliação do órgão gestor.

Ainda no contexto dos trabalhos dessa seção, destacam-se trabalhos mais descritivos, que são produtos de pesquisas sobre determinados aspectos da avaliação da pós-graduação, sem necessariamente discutir o processo avaliativo em si. O trabalho de Viacava (2010) analisa aspectos da produção de artigos publicados em periódicos na área de Saúde Coletiva no período de 1998 a 2006 (periódicos mais frequentemente utilizados, número de autores, idioma etc.). O artigo de Barros et al. (2008) descreve o processo de auto avaliação realizada pelo programa do qual faz parte e que resultou na melhoria de indicadores como produção qualificada, tempo de titulação, publicação de egressos, dentre outros.

Os trabalhos de Stein et al. (2005) e Ortigoza, Poltroniéri, Machado (2012) tratam da questão do discente e do egresso. O primeiro propõe um instrumento para avaliação da satisfação discente em um programa de

pós-graduação em Psicologia. O segundo trata da questão dos egressos de um programa de pós-graduação em Geografia, a partir de um instrumento de avaliação com base na procedência, formação acadêmica e destino profissional.

A relação entre pós-graduação e educação básica é tratada nos artigos de Nascimento et al. (2015) e de Vianna, Ensslin e Giffhorn (2011). O primeiro descreve um projeto piloto de inserção de alunos do ensino médio nos programas de pós-graduação, por meio da iniciação científica júnior. O segundo busca na produção acadêmica o estado da arte da integração sistêmica entre esses dois níveis educacionais.

De modo geral e com mais ou menos consenso em torno da avaliação pode-se dizer que esses trabalhos também se inserem naqueles que tratam do desempenho dos programas, sendo que as “[...] tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais.” (BALL, 2005, p. 545) Nota-se, por outro lado, que, especialmente os últimos trabalhos desta seção, agregam importante valor na discussão sobre a avaliação da pós-graduação, na medida em que trazem a questão do discente e da relação entre pós-graduação e educação básica enquanto elementos importantes desse processo.

Cumprе destacar que a discussão sobre o produtivismo acadêmico, embora tenha sido mais enfática nos trabalhos constantes na seção anterior, também é presente na grande maioria dos artigos desta seção. O assunto é ampliado com a inclusão de outros aspectos como o fator Qualis, que é utilizado para classificação de periódicos, além do processo de classificação de livros pela Capes. Os veículos de divulgação da produção intelectual e as redes de coautorias podem ser estratégias utilizadas no âmbito desses programas de pós-graduação para atender aos critérios de avaliação do órgão gestor.

Nesse sentido, as distintas percepções sobre a avaliação da pós-graduação, evidenciadas no presente trabalho, pressupõem um campo repleto de dissensos, ao mesmo tempo em que evidencia um conflito em torno da definição do que é válido/qualificado no campo educacional. Esses conflitos oscilam entre uma cultura mais crítica e outra oposta voltada para a performance, o que potencializa a necessidade de se levantar o debate acerca da temática como forma de transformação em torno de um projeto maior de educação.

Considerações finais

De modo geral, nota-se nos trabalhos apresentados que ao longo dos anos as preocupações expressas na literatura acerca da avaliação da pós-graduação permanecem nos mecanismos utilizados pelo órgão gestor, que acabam por enfatizar mais o produto final do que o processo em si.

Nessa direção, apesar de os processos avaliativos terem sofrido mudanças por incremento, grosso modo pode-se afirmar que sua natureza tem se mantido ao longo do tempo e de certa forma tem internalizado valores e comportamentos no interior dos programas que se refletem na gestão e no desempenho deles. Isso também é evidenciado na produção científica, que oscila entre posturas mais críticas ou de consenso.

O levantamento realizado acerca da temática da avaliação na produção em periódicos permite afirmar que não existe consenso no debate, sendo que as opiniões sobre a sistemática de avaliação, seus efeitos e sua efetividade divergem em alguns casos, muito embora se verifique a ênfase nos diversos aspectos da produção intelectual.

Nota-se que, em perspectiva histórica, o processo avaliativo tem sido cada vez mais enfatizado no campo da pós-graduação, processo que vai ao encontro do conceito de Estado avaliador (AFONSO, 2013), presente no contexto brasileiro desde os anos 1990, e vem se complexificando à medida que novos processos são adotados e ganham centralidade, a exemplo do Qualis periódicos e do Qualis livros.

Com base nas análises feitas das publicações acerca da avaliação da pós-graduação, pode-se afirmar que o campo, mesmo que apresente disputas e dissensos, tem referenciado a performatividade como estratégia de viabilização da qualidade da pós-graduação brasileira.

Frente a essas questões, ainda que se saiba que dificilmente se chegará a um modelo ideal, considera-se importante fomentar o debate acerca da avaliação, para seu aperfeiçoamento em direção a uma educação transformadora e socialmente relevante.

Nota

- 1 SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Nesse sentido ver: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso realizado em 18 ago. 2017.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013.

ALMEIDA, N. N.; BORGES, M. N. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, set. 2007, vol. 15, n. 56, p.323-339.

ARRUDA, M. A. N. A nova política de pós-graduação no Brasil. *Tempo soc.*, out 1999, vol.11, n. 2, p.219-229.

BALL, S. J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqu.*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dec. 2005.

BARROS, A. J. D. et al.O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora. *Rev. bras. epidemiol.*, mai. 2008, vol. 11, suppl.1, p. 133-144.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 127-144.

BULLOCK, M. ANPEPP Conference: A View from an International Visitor. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2015, vol.28, suppl.1, p.19-22. ISSN 0102-7972

CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. *Psicol. USP*, 2001, vol. 12, n. 1, p. 203-221.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Rev. Bras. Educ.*, abr. 2010, vol.15, n. 43, p.162-165. ISSN 1413-2478.

FERREIRA NETO, J. L. A experiência da pesquisa e da orientação: uma análise genealógica. *Fractal, Rev. Psicol.*, dez. 2008, vol. 20, n. 2, p. 533-546.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horiz. antropol.*, dez 2001, vol. 7, n. 16, p. 261-275.

GEOCAPES. *Sistema de Georreferências da Capes*. Brasília, DF: Capes, 2016. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

GOMES, A. M., MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, mar 2012, vol.33, n.118, p.171-190.

- HORTA, J. S. B., MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Rev. Bras. Educ.*, dez. 2005, n. 30, p. 95-116.
- HORTALE, V. A.; KOIFMAN, L. Programas de pós-graduação em Saúde Pública na Argentina e no Brasil: origens históricas e tendências recentes de processos de avaliação de qualidade. *Interface (Botucatu)*, abr. 2007, vol. 11, n. 21, p. 119-130.
- INEP. *Censo da Educação Superior – 2015*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso realizado em 18 ago. 2017.
- JACON, M. C. M. Base Qualis e a indução do uso de periódicos da área de Psicologia. *Transinformação*, ago. 2007, vol. 19, n. 2, p. 189-197.
- KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Physis*, jun. 2005, vol. 15, n. 1, p. 83-94.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, dez 2005, vol.26, n. 93, p.1341-1362.
- KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. *Cad. Pesqui.*, dez 2015, vol. 45, n. 158, p. 838-855.
- LEITE, D. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S.l.], v. 7, n. 2, 2002.
- LEITE, J. P. et al. Pesquisa em epilepsia: da graduação à pós-graduação. *J. epilepsy clin. neurophysiol.*, dez. 2005, vol. 11, n. 4, suppl. 1, p. 11-15.
- LOYOLA, M. A., CORRÊA, M. C. D. V.; GUIMARÃES, E. R. B. Cooperação internacional na área da Saúde Coletiva: propostas para um debate. *Ciênc. saúde coletiva*, jul. 2010, vol. 15, n. 4, p. 2007-2020.
- MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, abr. 2010, vol. 15, n. 43, p. 166-176.
- MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicol. Soc.*, 2013, vol. 25, n. 3, p. 519-526.
- MARASCHIN, C., SATO, L. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate. *Psicol. Soc.*, 2013, vol. 25, n. 1, p. 2-9.
- MELLO, C. M., CRUBELLATE, J. M.; ROSSONI, L. Redes de coautorias entre docentes de programas brasileiros de pós-graduação (Stricto Sensu) em Administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)*, out. 2009, vol. 10, n. 5, p. 130-153.

MELLO, C. M., CRUBELLATE, J. M.; ROSSONI, L. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. *Rev. adm. contemp.*, jun. 2010, vol. 14, n. 3, p. 434-457.

MENANDRO, P. R. M. et al. Livros à mão cheia: o livro como veículo de produção acadêmica. *Psicol. USP*, jun. 2011, vol. 22, n. 2, p. 367-386.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educ. rev.*, dez. 2009, vol. 25, n. 3, p. 23-42.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. *Avaliação (Campinas)*, nov. 2008, vol. 13, n. 3, p. 625-645.

NASCIMENTO, F. A. M. et al. Scientific Leaders for the Future: Primary and Secondary Education. *Rev. Col. Bras. Cir.*, 2015, vol. 42, suppl. 1, p. 40-43.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ORTIGOZA, S. A. G., POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. *Soc. nat.*, ago. 2012, vol. 24, n. 2, p. 243-254.

SABINO-NETO, M., FERREIRA, L. M. How To Achieve And Maintain Note 6: Postgraduate Program In Translational Surgery – UNIFESP. *Rev. Col. Bras. Cir.*, 2015, vol. 42, suppl.1, p.78-80.

STEIN, L. M.; et al. A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. *Psico-USF (Impr.)*, dez. 2005, vol. 10, n. 2, p. 141-147.

VIACAVA, F. Produção científica dos cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva no período 1998-2006. *Ciênc. saúde coletiva*, jul. 2010, vol.15, n.4, p.1977-1988.

VIANNA, W. B., ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, jun. 2011, vol. 19, n. 71, p. 327-344.

Recebido em 3 out. 2017 / Aprovado em 24 jan. 2018

Para referenciar este texto

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 131-148. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7947>>.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O ESTADO DA ARTE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP: THE STATE OF ART IN THE
BRAZILIAN POST-GRADUATION

Andreza Maria de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Pesqueira. PE – Brasil
andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. PE – Brasil
laedao1@gmail.com

RESUMO: A temática da relação família-escola vem ocupando maior espaço na produção científica no Brasil. Neste artigo, analisamos resumos de teses e dissertações brasileiras sobre essa relação produzidas no período 2004-2013 e reconstituímos a história dessa relação com autores como Cunha (2003) e Faria Filho (2000). O estudo, qualitativo, é do tipo Estado da Arte. Foram consultados os bancos de dados do Grupo Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais; do Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador; e de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os resumos localizados (112) foram mapeados em relação a objetivos, referenciais teóricos, opções metodológicas e resultados. Para análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, resultando na construção de três categorias: Relação família-escola e estratégias educativas familiares; Relação família-escola e fenômenos socio-escolares e Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação. Em relação aos referenciais teóricos, menos da metade dos resumos os menciona; quanto a percurso metodológico e resultados das pesquisas, muitas informações também estavam ausentes. Apesar disso, resultados de algumas pesquisas indicam certa resistência de professores a configurações familiares diferentes da tradicional e para a influência dessa resistência na relação com a família e/ou o trabalho docente, e outras destroem a ideia generalizada de que as famílias de alunos de escola pública são desestruturadas. Apontamos para a necessidade de outras pesquisas sobre a temática, pois há ainda vários aspectos a aprofundar, e para a importância de os resumos serem mais completos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Família. Pesquisa. Pós-Graduação.

ABSTRACT: The family-school relationship has occupied more space in scientific production in Brazil. In this article, we analyze summaries of Brazilian theses and dissertations on the family-school relationship produced in the period 2004-2013. We reconstruct the history of this relationship in Brazil from authors such as Cunha (2003) and Faria Filho (2000). The study, of a qualitative nature, is of the State of Art type. For the location of the works, we consulted three databases: the thesis bank and dissertations on the family-school relationship of the Observatory Family-School Sociology of the Federal University of Minas Gerais (OSFE / UFMG); the database of the Postgraduate Program in Family and Contemporary Society of the Catholic University of Salvador (UCSal); and the thesis and dissertation bank of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The localized abstracts (112) were mapped in relation to objectives, theoretical references, methodological options (empirical field, participants, collection and analysis procedures) and results. For analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique, resulting in the construction of three categories: family-school relationship and family educational strategies; Family-school relationship and socio-school phenomena and Family-school relationship: phenomena and / or aspects of this relationship. Regarding the theoretical references, less than half of the abstracts mentioned the authors who supported the studies. With regard to the methodological path and the results of the research, much information was also absent. Nevertheless, we have found some research that points to a certain resistance of teachers with different family configurations from the traditional one and the influence of this resistance in the relation with the family and / or the teaching work; and others that deconstruct the widespread view that the families of public school students are disorganized. Finally, we point out the need for further research on the subject, as there are still several aspects to be explored; as well as the importance of the abstracts being carefully prepared by the researchers.

KEYWORDS: School. Family. Research. Postgraduate Studies.

Introdução

A família, por diversas razões, é regularmente tema de conversas e notícias em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito escolar, ganha ainda maior visibilidade, tornando-se assunto de conversa e discussão no cotidiano das instituições. Na atualidade, no mundo e no Brasil, existe um intenso processo de aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização, com a escola reconhecendo na família um parceiro importante para a realização de suas finalidades.

Segundo Nogueira (2006), diversos autores do campo da Sociologia têm ressaltado a existência de uma nova divisão do trabalho educativo entre a escola e a família. A instituição escolar está, cada vez mais, extrapolando suas funções de desenvolvimento intelectual para se ocupar tam-

bém de dimensões corporais, morais e emocionais da formação do aluno, e a família está intervindo de modo crescente nos processos pedagógicos (DAYRELL *et al.*, 2012). Essas instâncias estão enfrentando conflitos de funções sociais que se complexificam na relação entre as famílias pobres e a escola pública.

Durante a década de 1990, o diagnóstico de que as famílias dos estudantes de escola pública são ‘desestruturadas’ foi massificado (CRUZ; SANTOS, 2008). Nas últimas décadas, a universalização do acesso à escola pública desestabilizou a cultura tradicional da escola e dos professores, pois a absorção das classes populares entrou em conflito com o modelo de escola elitizada. Nesse cenário, os professores responsabilizam as famílias dos estudantes pelo fracasso na aprendizagem formal e pela não aquisição de regras básicas de convivência (CRUZ; SANTOS, 2008). Goldani (1993) afirma que a desestruturação familiar é um mito decorrente do modelo de família patriarcal, que foi reforçado pelas transformações ocorridas na sociedade. A autora propõe uma interpretação alternativa ao aludido declínio familiar, ao mostrar que as famílias pobres, sobretudo as urbanas, vivenciam um processo de formação, expansão e contração em um quadro de precariedade de condições de vida.

Neste artigo, parte de uma pesquisa de doutorado em educação que analisa as representações sociais das famílias dos estudantes de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE, analisamos resumos de teses e dissertações brasileiras sobre a relação família-escola produzidas no período 2004-2013. Reconhecemos o resumo como um dos gêneros do discurso da esfera acadêmica, com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos nessa esfera. Nesse sentido, cada resumo deve contemplar o ciclo de uma pesquisa: introdução, objetivo, referencial teórico, metodologia e resultados/conclusões. Para Ferreira (2002), os resumos devem trazer, enquanto gênero do discurso, um *conteúdo temático* – apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; uma certa padronização quanto à *estrutura composicional* – anunciar o que se pretendeu investigar, o percurso metodológico e os resultados alcançados; e um *estilo verbal* marcado por uma linguagem concisa e descritiva.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e caráter exploratório e bibliográfico, comumente denominado ‘Estado da Arte’ ou ‘Estado do Conhecimento’, estudos que decorrem da revisão da literatura. Conforme Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura tem dois objetivos: a construção da contextualização do problema de pesquisa e a análise das possibilidades presentes na literatura para a construção do referencial teórico. Estudos do tipo Estado da Arte permitem o aprofundamento da análise sobre o objeto de estudo, por possibilitarem estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas de estudo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Ferreira (2002) afirma que as pesquisas do tipo Estado da Arte buscam mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos, buscando evidenciar quais aspectos e dimensões de um tema são privilegiados em diferentes épocas e lugares e de que formas e em que condições têm sido produzidos os trabalhos acadêmicos. Romanowski e Ens (2006) afirmam que essas pesquisas possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área, favorecendo uma ordenação da produção que permite aos interessados perceber a evolução do conhecimento.

Nogueira, Romanelli e Zago (2011) ressaltam que a temática relação família-escola envolve uma problemática ampla, suscetível de ser abordada a partir de diferentes campos disciplinares. Tal fato, conforme destacam, dispersa a produção, dificultando sua organização e classificação. Na ocasião da primeira edição do livro, em 2000, os autores lamentavam não termos um estado da arte das diferentes tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam a relação família-escola no Brasil. Em outra obra, publicada uma década após a primeira (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2013), os autores a introduzem com um artigo de Geraldo Romanelli que apresenta o levantamento crítico da produção brasileira sobre a temática em periódicos disponíveis em meio eletrônico entre 1997 e 2011. No entanto, o material fica circunscrito à Sociologia da Educação.

Zago (2012), apoiada em uma série de demandas sobre a relação família-escola, afirmou que essa temática vem ocupando maior espaço no campo da Educação; porém, também reforçou que ainda não tínhamos uma análise sistematizada que indicasse o estado da produção do conhecimento sobre a relação família-escola no Brasil.

Relação famílias (pobres) e escola (pública): o caso brasileiro em perspectiva histórica

Na história da educação moderna a escola é considerada como instituição que procura formar a criança e o adolescente, tendo em vista o cidadão adulto (CUNHA, 2003). No Brasil, durante o século XIX, a escola se fortalece como espaço privilegiado de formação de futuras gerações. Nesse processo, desloca outras instituições, dentre elas a família, de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, “[...] incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento.” (FARIA FILHO, 2000, p. 44) Nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era escassa no país, destinada a poucos. Entretanto, de acordo com Faria Filho (2000), já nas primeiras décadas do século XX o afastamento da família em relação à escola passa a ser uma preocupação dos professores e de outros agentes da educação. Partindo da premissa de que a participação das famílias era necessária ao processo escolar, afirmavam que as famílias demonstravam um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto, principalmente as famílias pobres. Por isso, era necessário o desenvolvimento de ações destinadas a reaproximar a família da escola.

No entanto, tais ações revelam “[...] uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 45) Segundo Cunha (2003, p. 450), a escola, paulatinamente, incorpora saberes científicos em oposição aos saberes domésticos, tornando-se, assim, uma instância de poder, pois “[...] o discurso da ciência [...] caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito.”

Portanto, o tema não diz respeito unicamente a mecanismos de discriminação entre camadas sociais, pois se trata de um fenômeno mais sutil e difícil de ser abolido: a posição ocupada pela escola diante das famílias. Ocorre que tal postura é mais acentuada em relação às famílias pobres.

No Brasil, tais ações de teor normativo são fortalecidas com o movimento escolanovista, que surge no final do século XIX e ganha maior expressividade nas décadas de 20 e 30 do século XX. Seu ideário educacional conclama o poder público a tomar iniciativas com o objetivo de construir

uma escola acessível a setores não pertencentes à elite da sociedade. No contexto desse ideário surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), que propõe um maior relacionamento entre escola e família. Por meio dessa Associação, surge um setor destinado à educação familiar, a Seção de Cooperação da Família, à qual cabia, segundo Campos (2011, p. 6, grifo da autora), “[...] propiciar a participação e a aproximação dos pais com a instituição escolar; caso contrário, o objetivo de ‘instruir e civilizar’ a população por meio da educação não se implementaria [...]”

Em 1932, os escolanovistas promulgam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores, com o significativo subtítulo *A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo*. O movimento, representado no texto, se propõe a retirar a escola e os programas de ensino dos quadros de segregação social vigentes, adequando a instituição escolar à nova sociedade urbano-industrial emergente, dado que

Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois se sabia que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse a receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. Isso se aplicava, em tese, a todas as famílias, independentemente da camada social a que pertencessem. Tal raciocínio era justificado pela recorrência a uma concepção de história e de sociedade mediante os avanços do modo capitalista de produção: a nova configuração do mundo do trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos. (CUNHA, 2003, p. 457)

Mais do que nunca, ainda de acordo com Cunha (op.cit., p. 458), coube à escola lutar contra a família, pois o discurso escolanovista continua “[...] argumentos aparentemente irrefutáveis, posto que assentados nas crenças científicas.” Considerando que a principal meta da escola renovada era educar crianças e jovens visando a um ideal de sociedade, era preciso adequar a esse ideal “[...] todos aqueles que constituíssem obstáculo ao

desenvolvimento social.” (op.cit., p. 459) Esse discurso ganhava contornos mais bem definidos quando abordava especificamente o ‘problema’ das famílias pobres. Por isso, tornava-se imperativo superar o estado em que se encontravam essas famílias.

A ênfase numa educação fundamentada em conhecimentos de base científica, advindos da pedagogia escolanovista, alcançou seu auge durante a década de 1950. Isso porque o discurso desse pensamento educacional é articulado em torno dos Centros de Pesquisas Educacionais que surgem sob o ideário desenvolvimentista do país. Nesse contexto, a educação escolar deveria ser objeto de pesquisas científicas a partir dos mais avançados recursos das ciências sociais. Entretanto, segundo ressalta Cunha (2003, p. 462), o discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisa contém “[...] proposições desqualificadoras da família pobre e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade idealizado.”

Nas décadas de 1960-70, as teorias ditas crítico-reprodutivistas chamam a atenção para as relações estabelecidas entre escola e família. No entanto, partiam de uma leitura determinista do sucesso ou fracasso escolar do estudante em função da origem social. A escola é colocada sob suspeição, conforme Weber (2009, p. 25), “[...] porque reprodutora da cultura dominante [...] ou reprodutora das relações sociais de produção, ou seja, das relações sociais características do mundo capitalista [...]”

Dando continuidade à análise da relação escola e família com base na legislação do ensino, destacamos que a universalização do acesso à escola pública, que insere contingentes populacionais marginalizados da escolarização formal, tem início no regime militar com a Constituição de 1967, que ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos. Em 1971, a Lei nº 5.692 reafirma essa ampliação da obrigatoriedade. A absorção das majorias desestabilizou a cultura tradicional da escola e dos professores, que foram formados “[...] para um ensino restrito, formal e elitizado.” (CUNHA, 2005, p. 48) Nesse período, a escola pública não consegue lidar com as diferenças sociais e culturais dos estudantes das famílias pobres que nela ingressaram: generalizam-se problemas de indisciplina, reprovação e evasão escolar, rebaixando a qualidade do ensino. Em tal contexto, surgem a teoria da ‘deficiência cultural’ e a proposta da ‘educação compensatória’ para aplainar as ‘deficiências’ advindas das con-

dições sociais dos filhos de famílias pobres, numa perspectiva que retoma o discurso desqualificador das famílias.

Ainda na década de 1970 houve, nos termos de Cruz e Santos (2008, p. 448), por parte da instituição escola, “[...] um movimento de convidar os pais para participar da vida escolar, instituindo o sentido de parceria, estruturado na delegação de atribuição, aos pais, ao cumprimento das aprendizagens escolares dos filhos.” Para as autoras, essa estratégia camuflaria, de certa forma, a baixa da qualidade do ensino, a falta de condições de trabalho dos professores, bem como o “[...] distanciamento do ideário de aluno idealizado pelos professores, e da realidade sociocultural das camadas em desvantagem social, que passaram a frequentar os bancos escolares [...]” (id.ib.) As autoras ainda enfatizam que, na década de 1970, a diversidade da configuração de alunos da escola pública entra em conflito com o modelo único de escola, burguês e conservador, o que favorece a construção social do fracasso da escola pública. Por isso, nessa década, os especialistas entram como terceiro elemento na relação família-escola, solicitados que são a intervir nas dificuldades enfrentadas por essas duas instâncias. Porém, as mesmas autoras avaliam que o encaminhamento dos alunos aos especialistas, aliado à desvalorização da docência, social e economicamente, interfere nas posturas dos familiares, que assumem um tom de animosidade, desconfiança e distanciamento.

Na perspectiva de Cruz e Santos (2008), nos anos de 1980 as normas instituídas pelas escolas não contam com o respaldo das famílias de antes, já que foram estruturadas novas configurações familiares. Assim, os antigos parâmetros adotados pelos professores provocam estranhamento na relação com essas famílias. Na perspectiva dos professores, “[...] a disciplina e a aprendizagem tornaram-se papéis da família, posto que seria a sua nova configuração que não mais permitia aos professores realizar, com eficiência, o seu papel.” (op.cit., p. 449) Segundo essas autoras, na década de 1990 ocorre a massificação do diagnóstico de ‘família desestruturada’, de forma que a família é responsabilizada pelo fracasso dos educandos no âmbito da aprendizagem formal e pela não aquisição de regras básicas de convivência humana.

Diante do exposto, reafirmamos que a universalização da escola pública favoreceu o surgimento de uma nova configuração de alunos e, portanto, de famílias, que desestabilizou a cultura tradicional da escola. Na avaliação de Weber (2009, p.24), a escola “[...] continua referência so-

cial na discussão a respeito de oportunidades e desigualdades educacionais no país, e pano de fundo de relações de rejeição, estigma, preconceito, violência, nela hoje observado.” Trata-se, então, de pensar as famílias dos estudantes, que assumem configurações diversas a partir da realidade dos tempos atuais. Afirmamos ainda que as famílias dos alunos estão relacionadas a condições sociais e estilo de vida que traduzem os capitais cultural e social disponíveis.

Metodologia

Conforme Davies (2007), a confiabilidade de um Estado do Conhecimento depende, em parte, do recorte do universo a ser investigado, das fontes disponíveis e do seu tratamento. Para este balanço da produção do conhecimento investigamos teses e dissertações, por reconhecermos a universidade e seus programas de pós-graduação como *loci* fundamental da pesquisa no Brasil. Privilegiamos os campos de conhecimento Educação, Psicologia e Ciências Humanas e Sociais devido à lacuna de revisão dessa produção que é apontada por diversos autores. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011, 2013; ZAGO, 2012)

Para a localização das teses e dissertações consultamos o banco de teses e dissertações sobre a relação família-escola do grupo Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais (OSFE/UFGM); o banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador (UCSal); e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionamos os trabalhos a partir de três campos: título, palavras-chave e resumo. Nesse processo, criamos dois bancos de dados: no primeiro, registramos o título da pesquisa, o nome da instituição e do Programa, a área de conhecimento, o ano de defesa e o nível de titulação – mestrado ou doutorado –, e identificamos os trabalhos pelo número de ordem em que foram localizados; no segundo, registramos, na mesma ordem, título da pesquisa, resumo e palavras-chave, ‘salvamos’ os trabalhos completos, eliminando aqueles indexados em mais de uma base de dados e que não resultavam de estudos empíricos. Destacamos que foram incluídos estudos nos quais

a relação família-escola não era a questão central, mas que apresentavam contribuições para a compreensão do tema como debate secundário.

O número de trabalhos localizados, um total de 112, tornaria a tarefa de leitura dos trabalhos na íntegra bastante complexa, razão pela qual nosso *corpus* de análise foram os resumos. Ferreira (2002) afirma que, ao lidarmos com um conjunto de resumos, podemos constatar que eles cumprem a finalidade que lhes está prevista em catálogos produzidos na esfera acadêmica: informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva, sobre o trabalho do qual se originam.

Para análise, utilizamos a Técnica da Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme Bardin (2002). Os 112 resumos foram mapeados em relação às seguintes informações: objetivos, referenciais teóricos, opções metodológicas (campo empírico, participantes, instrumentos de coleta e análise) e resultados. Inicialmente, buscamos captar a unidade de significado de cada trabalho, submetendo-a posteriormente à classificação segundo sua ênfase temática. Para o tratamento da variedade de assuntos específicos abordados, construímos categorias mais abrangentes que, longe de esgotarem as possibilidades de análise, permitiram uma visão geral das tendências temáticas.

Resultados e discussão

Do total de trabalhos (100% = 112), 84% (94) foram desenvolvidos em cursos de mestrado e 16% (18), de doutorado. Em relação às áreas de conhecimento, Educação concentra o maior número dos trabalhos (77,7% – 87); na sequência aparecem as áreas de Sociais e Humanidades (15,2% = 17) e Psicologia (7,1% = 8).

Para fins analíticos, construímos três categorias temáticas (cf. Tabela 1): 1) *Relação família-escola e estratégias educativas familiares*, referente a trabalhos que identificam estratégias educativas das famílias para favorecer o sucesso escolar e/ou trajetórias escolares bem sucedidas de seus filhos (50,9% = 57 estudos); 2) *Relação família-escola e fenômenos socio-escolares*, relativa a pesquisas que tratam de assuntos relacionados ou à família ou à escola, porém não analisam a relação família-escola (25% = 28 pesquisas); 3) *Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos*

dessa relação, concernente a estudos que focalizam essa relação (24,1% = 27 trabalhos). Ressaltamos que a segunda e a terceira categorias concentram pesquisas centradas nos sujeitos e nos seus olhares, pois enfocam sentidos, significados, discursos, visões, opiniões, expectativas e/ou representações dos agentes que compõem a instituição escolar e/ou familiar em relação a determinados fenômenos.

Tabela 1: Categorias Temáticas construídas a partir da análise dos resumos das Teses e Dissertações (2004-2013)

| Categorias | f | % |
|---|-----|------|
| Relação família-escola e estratégias educativas familiares | 57 | 50,9 |
| Relação família-escola e fenômenos escolar-sociais | 28 | 25 |
| Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação | 27 | 24,1 |
| Total | 112 | 100 |

Fonte: as autoras.

A primeira categoria, *Relação família-escola e estratégias educativas familiares*, foi organizada em três subcategorias: 1) *Trajetórias escolares*; 2) *Impactos na aprendizagem*; e 3) *Escolha de estabelecimentos de ensino*. A maioria dos estudos tem problemáticas desenvolvidas a partir da Sociologia da Educação que, desde a década de 1980, busca dar conta das esferas microscópicas da realidade familiar e já tem tradição de pesquisas na área.

Na subcategoria *trajetórias escolares* estão 44% (25) dos trabalhos da categoria: abordam sucesso, longevidade e/ou mobilidade escolar. Foram classificados conforme os segmentos sociais nos quais se inserem as famílias: a) camadas populares – que concentra o maior número de estudos (15); b) camadas médias; c) elites; d) mais de um dos segmentos: camadas populares e médias e camadas médias e superiores. Alguns estudos não enfocaram o segmento social, por conseguinte estão agrupados em ‘outras trajetórias’. Esses trabalhos versam sobre percursos escolares em contextos específicos, tais como: internato, trajetórias escolares de professoras primárias e trajetórias de crianças adotadas. A subcategoria *impactos na aprendizagem* também reúne 44% (25) dos trabalhos localizados na categoria, com pesquisas que apresentam diversos enfoques: a) impacto das práticas familiares de camadas populares no sucesso escolar de um modo geral ou

relativo a um conhecimento específico; b) impacto das práticas das classes médias ou superiores de modo geral ou sobre um conhecimento específico; c) impactos dos fatores sociodemográficos de família de classe média sobre a escolarização dos filhos; d) ênfase nos impactos de práticas educativas familiares em atividades e/ou aprendizagens escolares de camadas sociais não especificadas; e) impacto do exercício da profissão docente dos pais na escolarização dos filhos; f) impacto da participação da família no processo educativo de alunos com deficiência visual; e h) impacto de vínculos familiares nas dificuldades de aprendizagem. Na subcategoria *escolhas de estabelecimento de ensino* agruparam-se 12% (7) das pesquisas da categoria. Os estudos apresentam os seguintes enfoques: a) processo de escolha articulado com as estratégias das escolas, por exemplo, no sentido de preservação do sistema hierárquico; b) processo de escolha a partir das características dos grupos familiares (por exemplo, elites econômicas e culturais e docentes de uma escola pública); c) processo de escolha de estabelecimento de ensino específico por determinados grupos familiares, casos da escola Waldorf, escolhida por famílias de classes médias do Méier, bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, por ser instituição católica.

A segunda categoria, *Relação família-escola e fenômenos socio-escolares*, congrega 25% (28) de todos os estudos. Como explicitamos, essas pesquisas tratam de assuntos relacionados ou à família ou à escola, porém não analisam a relação família-escola. Apesar disso, trazem contribuições para a compreensão dessa relação. Os estudos destacam os seguintes tópicos: a) condutas comportamentais de estudantes de segmentos sociais ou escolares – setores populares, Educação Infantil e Ensino Fundamental; b) questões específicas da Educação Infantil; c) inclusão escolar; d) violência infantil intrafamiliar; e) violência escolar; f) ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental; g) avaliação das aprendizagens; h) dever de casa no contexto da avaliação; i) avaliação de escolas públicas; j) estresse, depressão e suporte familiar; k) educação baseada em valores; l) alfabetização; m) paternidade gay; n) escola e/ou os saberes escolares; o) realidade familiar e/ou suas práticas.

A terceira categoria, *Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação*, reúne 24,1% (27) dos estudos. Eles focalizam a relação família-escola e enfatizam os seguintes aspectos: a) a própria relação família-escola; b) a relação família-escola com foco em um determinado fenômeno escolar-social, tais como: sucesso da escola, gestão escolar, visitas domici-

liares, aprendizagem, repetência escolar, educação matemática, avaliação escolar, educação de crianças de 4 a 6 anos, bilhetes como forma de comunicação entre família e escola, concepções sobre família e influências nas relações família-escola; c) relação família-escola focalizando determinados grupos familiares: rurais, homoafetivos e candomblecistas; e d) relação família-escola e o estudo da família na formação inicial de pedagogos.

No que diz respeito aos referenciais teóricos referentes à família e à relação família-escola, dos 112 resumos dos trabalhos localizados, apenas 37 mencionaram autores que estavam fundamentando o estudo. Em relação às opções metodológicas (campo empírico, participantes, procedimentos de coleta e análise), bem como aos resultados das pesquisas, também constatamos que muitas dessas informações estavam ausentes dos resumos. Noutros termos, foram raros os resumos que apresentavam os estruturantes mínimos exigidos.

Em relação aos referenciais teóricos de família e/ou da relação família-escola, dos 19 autores referenciados duas ou mais vezes nove são franceses: Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Bernard Charlot, Daniel Thin, Michel de Certeau, François Dubet, François de Singly, Phillipe Ariès e Philippe Perrenoud. Os demais autores foram: Annette Laureau, Basil Bernstein, Heloisa Szymanski, Jailson de Souza e Silva, Lea Pinheiro Paixão, Maria Alice Nogueira, Maria José Braga Vianna, Nadir Zago, Norbert Elias e Paulo Freire. Conforme a Tabela 2, que evidencia os autores referenciados quatro vezes ou mais, os mais mencionados foram: Pierre Bourdieu (19) e Bernard Lahire (14). Na sequência, aparecem Bernard Charlot (5), Maria Alice Nogueira (5) e o francês Daniel Thin (4).

Tabela 2: Autores(as) referenciados(as) 4 vezes ou mais nos resumos dos estudos localizados

| Autores | Trabalhos |
|----------------------|-----------|
| Pierre Bourdieu | 19 |
| Bernard Lahire | 14 |
| Bernard Charlot | 5 |
| Maria Alice Nogueira | 5 |
| Daniel Thin | 4 |

Fonte: as autoras.

Quanto à metodologia, 65 dos resumos não referencia a abordagem da pesquisa. Dos que o fazem, a pesquisa é definida, na maioria (23), apenas como sendo de natureza qualitativa; outros acrescentavam informações que remetiam ao método. Localizamos resumos que afirmavam ter realizado: estudo de caso (8), pesquisa com características etnográficas (4), pesquisa etnográfica do tipo estudo de caso (2), pesquisa qualitativa exploratória (2), qualitativa fenomenológica (1). Também foram utilizadas as seguintes expressões para definir a metodologia: descritivo e exploratório (2); estudo descritivo (1). Alguns (4) definem a metodologia como sendo de caráter quantitativo e qualitativo.

No que se refere ao campo empírico em que foram desenvolvidos os estudos, muitos resumos não mencionaram a cidade e/ou o estado onde foi realizada a pesquisa. Coerentemente com a origem geográfica da produção, a maior parte das pesquisas foi realizada em cidades localizadas no estado de Minas Gerais (26). Na sequência, aparecem: São Paulo (18), Bahia (12), Rio de Janeiro (9), Santa Catarina (7), Rio Grande do Sul (4), Pernambuco (4) e Distrito Federal (2). No que diz respeito aos estudos que fizeram menção às instituições escolares como *loci* da pesquisa empírica, constatamos que muitos resumos não fizeram menção ao nível federativo da escola, apenas mencionando ser pública (25) ou privada (23). Porém, a maior parte dos que referenciaram o nível federativo mencionou as escolas municipais (20). Destacamos que poucos estudos foram realizados em mais de uma realidade escolar. Também localizamos trabalhos realizados em universidades (12), a maior parte sobre trajetórias escolares.

Em relação aos participantes das pesquisas, diversos segmentos envolvidos na relação família-escola figuraram como sujeitos de pesquisa dos estudos: estudantes, familiares (chamados genericamente de ‘família’, ‘pais’, ‘mães’ e/ou ‘responsáveis’), professores, diretores, coordenadores e outros profissionais da escola. A maioria das pesquisas (59) foi realizada apenas com um desses segmentos; 52 estudos envolveram mais de um segmento e um resumo não mencionou os participantes da pesquisa. Conforme a frequência com que apareceram, podem ser assim organizados: familiares (67); estudantes (56); professores (43). Também foram participantes: diretores (12), coordenadores (10) e outros profissionais da escola (4).

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, 61 trabalhos utilizaram mais de um instrumento, 44 referenciaram apenas um e 7 não mencionaram. Conforme mostra a Tabela 3, a entrevista é o instrumento mais utilizado nas pesquisas (88). Dos resumos que mencionaram o tipo de entrevista (58), a maioria (53) referenciou a entrevista semiestruturada. Os demais mencionaram a entrevista em profundidade (3), narrativa (1) e a clínica (1). Na sequência aparecem o questionário (30) e a observação (29). Sobre a observação, a maioria (22) mencionou os espaços e/ou atividades observados. A análise documental vem em seguida, referenciada em vinte e quatro (24) resumos. Em menor proporção, foram mencionados o grupo focal (06) e o diário de campo (4). Mencionados em apenas dois resumos apareceram os seguintes instrumentos: associação livre de palavras e hierarquização, fotos e inventários.

Tabela 3: Instrumentos de produção de dados referenciados 2 vezes ou mais nos resumos dos estudos localizados

| Instrumentos de produção de dados | Trabalhos |
|-----------------------------------|-----------|
| Entrevista | 88 |
| Questionário | 30 |
| Observação | 29 |
| Análise documental | 24 |
| Grupo focal | 06 |
| Diário de campo | 04 |
| Associação Livre e hierarquização | 02 |
| Fotografias | 02 |
| Inventários | 02 |

Fonte: as autoras.

Quanto aos procedimentos de análise, dos 112 resumos analisados apenas 11 os mencionaram. Desses resumos, cinco referiram a técnica de Análise de Conteúdo, sendo que um deles também utilizou o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS); três referiram-se a sistemas de categorias por meio de análise quantitativa-interpretativa dos dados; dois explicaram como realizaram a análise, mas não fizeram referência a uma técnica de análise específica; e um mencionou ter utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD).

Sobre os resultados dos trabalhos, ressaltamos que os apresentados nos resumos das pesquisas são bastante diferentes. Os estudos têm peculiaridades próprias que perpassam os trabalhos desde a construção do objeto de pesquisa até as contribuições diversas marcadas pela área à qual o autor se vincula e pela literatura com a qual dialoga. Por isso, não traremos à baila os resultados de toda produção levantada. Traremos apenas daquelas pesquisas que se aproximam da problemática do estudo tratado neste artigo e na produção da tese.

Em relação aos resultados das pesquisas agrupadas na primeira categoria, resgatamos resultados de estudos localizados nas subcategorias que tratam de famílias pobres. Localizamos algumas pesquisas que tratam de trajetórias escolares de estudantes de famílias de camadas populares (15). Parte delas evidenciou que as famílias, apesar de não terem um alto capital escolar, participam das mais variadas formas na trajetória acadêmica de seus filhos, como os de Silva (2005) e Trad (2009). Estudos que versam sobre impactos de práticas de famílias de camadas populares no sucesso escolar de um modo geral reforçaram que a omissão parental é um mito. Alguns como Poncio (2010) e Tertuliano (2010) ressaltaram ainda o forte papel desempenhado pelas mães nesse acompanhamento. Estudos que tratam dessas estratégias focalizando um conhecimento específico apontaram, entre outros elementos, para a quebra de mitos sobre a relação de famílias de meios populares com a leitura (CARVALHO, 2005) e que uma leitura literária competente está vinculada não à camada social, mas à singularidades dos sujeitos. (MAZZONETTO, 2009)

No que diz respeito aos estudos localizados na segunda categoria, destacamos os que enfatizam os sentidos atribuídos à família e/ou a suas práticas (4). Telles (2006) analisou as práticas educativas da família contemporânea a partir das representações dos pais sobre a educação que transmitiram aos seus filhos e dos filhos sobre a educação que receberam dos seus pais, e revelou que as relações se tornaram mais igualitárias. Lazzarini (2012) pesquisou concepções de adolescentes de escolas privadas e públicas sobre a família na contemporaneidade e os resultados apontaram que os adolescentes de ambas as escolas vivenciam realidades familiares diversas, mas apresentam a concepção de família nuclear. Fialho (2012) analisou a efetivação da proposta de tempo integral da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e debruçou-se sobre as percepções de alunos

adolescentes sobre a escola e a família. Os resultados mostraram que a proposta ocorre pela diversificação das famílias pobres e as alterações nos papéis sociais dentro e fora de casa. Ribeiro (2011) investigou as representações de família construídas por crianças do Recife e constatou que elas representam a família de forma idealizada e positivada.

Sobre os estudos agrupados na terceira categoria, destacamos os resultados das pesquisas de Souza (2010), Cruz (2008), Alves (2012) e Leal (2011). Souza (2010) enfocou a participação da família na escola e suas interfaces com a gestão em duas escolas da Rede Municipal do Recife. Os resultados indicaram que a participação da família existe e está relacionada às características do grupo social que constitui a escola. Cruz (2008) pesquisou as concepções que docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública constroem sobre a família e sua influência na relação escola-família. Os resultados revelaram que a escola promove um discurso que defende a parceria com as famílias, mas na prática ignora a diversidade que elas apresentam. Alves (2012) analisou os sentidos e significados atribuídos às famílias por professores da Educação Infantil e a importância da relação família-escola para o trabalho docente. A participação das famílias é vista como importante, mas a ausência de um currículo que trate dessa questão dificulta a relação. Leal (2011) focalizou a relação família-escola no âmbito da formação inicial de pedagogos, problematizando-a a partir do (des)conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a família nessa formação inicial. A autora afirma ter constatado que há conscientização quanto à relevância do estudo sobre família no itinerário formativo e o reconhecimento da necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado sobre a temática.

Considerações finais

Este levantamento não esgota a produção veiculada sobre a relação família-escola no Brasil, pois além de o estudo estar circunscrito a um período estabelecido (2004-2013), reconhecemos que existem outras fontes e outros produtos importantes do processo de conhecimento não cobertos neste estudo. Trata-se, porém, de um esforço para mapear essa produção considerando diferentes campos disciplinares, uma lacuna apontada por

diversos autores. Assim, consideramos que os resultados que apresentamos trazem contribuições sobre a produção científica nos últimos anos em relação à temática no Brasil.

Os resultados apresentados por algumas pesquisas (RIBEIRO, 2011; CRUZ, 2008; ALVES, 2012) apontaram para certa resistência a configurações familiares diferentes da tradicional. Aliás, os resultados das pesquisas de Cruz (2008) e Alves (2012) apontaram mais: que os sentidos ou concepções dos professores sobre a família influenciam a relação família e escola e/ou o trabalho docente.

Localizamos, ainda, resultados de pesquisas que desconstruem a ideia generalizada de que as famílias de alunos de escola pública são desestruturadas. As pesquisas que focalizaram o sucesso escolar de trajetórias de estudantes de famílias de camadas populares apontaram que essas famílias, apesar de não terem um alto capital instrucional, participam das mais variadas formas na trajetória acadêmica de seus filhos, como os de Silva (2005) e Trad (2009). Outros estudos reforçaram que a omissão parental dessas famílias é um mito. Os estudos reunidos com essa mesma preocupação, de modo geral, revelaram que os familiares investem na educação dos filhos e alguns ressaltaram o forte papel desempenhado pelas mães nesse acompanhamento. (PONCIO, 2010; TERTULIANO, 2010)

Pelo que aqui foi exposto, reiteramos a necessidade de pesquisas sobre a temática na área da Educação, pois há ainda vários aspectos a serem aprofundados. Dentre esses aspectos, reiteramos a necessidade de estudos que se dirijam ao professor no sentido de analisar e compreender suas representações sociais das famílias dos seus estudantes, que constituiu o foco de nossa pesquisa de doutorado em Educação e foi uma das bases para a construção deste artigo. Como vimos, não localizamos estudos preocupados em compreender essas representações sociais e como eles orientam as práticas dos docentes. Defendemos que a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem é positiva, já que se pretende descobrir, juntamente com eles, os caminhos mais efetivos para se garantir um ensino de qualidade que reverta para uma aprendizagem significativa a todos os alunos da escola pública.

Por fim, destacamos que este Estado da Arte apontou a importância de os pesquisadores estarem atentos aos elementos necessários à escrita dos resumos, que envolvem, por exemplo, a descrição do percurso metodoló-

gico. Como vimos, quase a totalidade dos resumos não apresentou procedimentos nem instrumentos de análise de dados utilizados. A ausência de informações dificulta visualizar o ciclo da pesquisa, o que repercute de modo direto e negativo na compreensão dos achados.

Embora pesquisadores – como Megid (1999) – já tenham questionado a natureza do material com o qual trabalhamos, consideramos, como Ferreira (2002), o resumo um gênero do discurso da esfera acadêmica que deve ser lido pelos elementos que o constituem: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal.

Portanto, para responder à finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica, os resumos precisam ser objeto de elaboração cuidadosa. Destacamos, inclusive, que indexadores e qualificadores de produção científica têm reforçado a necessidade de os resumos de trabalhos acadêmicos serem mais qualificados. Portanto, é necessário que os pesquisadores, na produção dos resumos, contemplem os elementos que constituem esse gênero do discurso, pois eles são elementos básicos das pesquisas que vão ampliar os horizontes do debate acadêmico.

Referências

- ALVES, Angélica Aparecida Curvelo. *Sentidos e significados do educador da infância sobre a família*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 05 maio 2014.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

CAMPOS, Alexandra. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Vertentes* (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.19%2019%20n.19%202/Alexandra Campos.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.19%2019%20n.19%202/Alexandra%20Campos.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2015.

CARVALHO, Silvio Roberto Silva. *A influência de famílias de camadas populares na formação de filhos leitores*. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. *A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CRUZ, Fátima Maria Leite; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500/426>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CUNHA, Elizabete. *Gestão municipal participativa e o papel da escola*. São Paulo: Annablume, 2005. 130p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.

DAYRELL, Juarez *et al.* Apresentação. In: _____ (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 09-19.

DAVIES, Philip. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Org.). *Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-43.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva* [online]. São Paulo, v.14, n.2, p.44-50, Jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FIALHO, Gleicilene Nazare. *Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) em Betim-MG*: Interpretando suas percepções sobre a família e a escola. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1993, p.67-110. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681/1664>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

LAZZARINI, Renata Alvares da Silva. *As concepções de adolescentes sobre a família na contemporaneidade*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2012.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. *O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador*. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

MAZZONETTO, Sílvia Maria Leme do Prado Cascione. *Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de letras originários de camadas populares*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEGID, Jorge Neto. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. 1999. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 02. Ago. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 183p.

_____. *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 338p.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. *Relação família-escola na EJA: Estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

RIBEIRO, Fernanda Siqueira. *“Família tem que ter pai e mãe”*: Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. septiembre-diciembre, 2006, p. 37-50.

SILVA, Fabiana Cristina. *Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares* (Pernambuco, 1950-1970). 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUZA, Priscila Ximenes de. *A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão: Caminhos possíveis em instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TELLES, Rosana Rocha Gusmão da Silva. *Mudanças nas práticas educativas da família contemporânea e suas relações com a escola*. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

TERTULIANO, Maria Jussara dos Santos. *Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos*. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

TRAD, Márcia Fontoura. *O sucesso escolar de alunos dos meios populares na década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: Reconstruindo as suas Trajetórias*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. (p. 132-150)

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Org.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES: Editora Universitária, Recife, 2009. p. 23-40.

Recebido em 26 jul. 2017 / Aprovado em 28 mai. 2018

Para referenciar este texto

LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 149-170. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7624>>.

GAMIFICATION FOR ONLINE TRAINING OF COURT PROFESSIONALS IN A LABOUR COURT IN SÃO PAULO, BRAZIL (TRT-2): WHAT CAN BE IMPLEMENTED IN MOODLE 2.5

GAMIFICAÇÃO PARA CAPACITAÇÃO ON-LINE DE MAGISTRADOS E SERVIDORES DO TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DE SÃO PAULO (TRT-2): O QUE PODE SER IMPLEMENTADO NO MOODLE 2.5

Ludmilla Cavarzere de Oliveira

Mestre em Gestão de Políticas e Organizações Públicas. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Especialista em Gestão Pública. Chefe da Seção de Construção e Gestão de Conteúdo Digital e Pedagógico da Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, São Paulo, SP – Brasil.
lu.trt2@gmail.com

Valquíria Trovão Cavalli

Mestre em Gestão de Políticas e Organizações Públicas. Especialista em Administração de Recursos Humanos. São Paulo, SP – Brasil.
valquiria.cavalli@yahoo.com.br

Álvaro Machado Dias

Doutor em Neurociências e Comportamento. Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo, SP – Brasil.
alvaromd@usp.br

Mauri Aparecido de Oliveira

Doutor em Administração. Professor da Universidade Federal de São Paulo, SP – Brasil.
mauriao2@gmail.com

ABSTRACT: This paper is part of a master's thesis which dealt with implementation of gamification in an online course offered by Judicial School at São Paulo Regional Labour Court. The question of this paper is to review relevant literature about benefits and pitfalls of gamification in learning contexts to propose a framework for implementing gamification in Moodle 2.5. The objective of this paper is to compare the creation of a framework of an online course without game elements with its gamified version with elements that can motivate and engage people in online learning contexts, such as activity completion, restricted access, progress bar block, badges, and jeopardy-like quizzes. After implementing these features in an existing online course without gamification, the main results are that it is feasible to implement simple game mechanics in Moodle 2.5, although it takes a long time to create some of them, such as badges, and it is mandatory

to have knowledge of development if the course demands Moodle documentation to create a more complex gamification block.

KEYWORDS: Gamification. Learning Experience. LMS. Moodle. Online Training.

RESUMO: Este artigo é parte da pesquisa feita para uma dissertação de mestrado sobre implementação de gamificação em um curso *on-line* oferecido pela Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo. A questão que orienta o artigo refere-se à revisão da literatura sobre os benefícios e as armadilhas da gamificação em contextos de aprendizagem, para propor uma estrutura de implantação de gamificação no Moodle 2.5. O objetivo deste artigo é comparar a criação da estrutura de um curso on-line sem elementos de jogos com sua versão gamificada com elementos que possam motivar e engajar pessoas em contextos de aprendizagem *on-line*, como completação de atividades, acesso restrito, barra de progresso, *badges* e *quizzes*. Os principais resultados foram a possibilidade de inserir mecânicas simples de jogo no Moodle 2.5, embora leve muito tempo para criar algumas delas, como *badges*, e a obrigatoriedade de ter conhecimento de desenvolvimento, caso o curso exija documentação do Moodle para criar um bloco de gamification mais complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Experiência de Aprendizagem. AVA. Moodle. Capacitação On-Line.

Introduction

For thousands of years games have existed in human civilization. Games have been used as simulations (playful simulations by and for children; serious games, as thought-engaging activities for adolescents and adults; joyful activities to socially integrate people, among others), as ways to solve disputes without wasting lives or other resources, and as analytical tools.

With the invention of video games, importance and roles of games have expanded immensely in urban societies, as one can assume from the fact that nowadays the human kind is spending about 3 billion hours a week playing games. Some of these people are connected into a big network of players, by means of which they earn a sense of being part of a global community, whereas some others (and even these same persons, in different moments), feel lonely and bored. (McGONIGAL, 2011)

In learning contexts, affective scenarios are not much different. People tend to sign up for training classes and not attend them due to their experience of feeling lonely and getting bored. Online training tends

to be even worse, as it subtracts one of the most liked aspects of traditional training programs: the chance to get out of the office.

It is interesting to note that what we call the traditional way of teaching, or “tell-test education” (PRENSKY, 2001) is less than 300 years old and departures from even more traditional cultural and ethological manifestations of knowledge transmission, based on imitation and procedural coaching; in that sense, the contemporary tendency to focus on mind maps, images in storytelling and several other non-verbal conceptual apparatus, along with the tendency to introduce game dynamics to learning are just a way back to ancient practices that, perhaps, should never have been abandoned.

The ‘epidemics’ of low student motivation and engagement is now recognized as one of the major reasons why such a huge proportion of youngsters do not succeed in school (PRENSKY, 2001; LEE; HAMMER, 2011; SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2013). That explains why so many specialists are considering that the advances from information technology, especially when tied to virtual reality (which allows 3D visualization of various structures and complex procedural and declarative learning) should aid the conceptual expansion of learning linear. The idea is not to simply assume that the ability to do a course online instead of in the classroom will do any good to retention; on the contrary, the idea is to assume the failure of type of passive model of information consumption and of a radical form of dichotomy between teachers and students so as to conceive a type of learner-centered conception of knowledge transmission and retention that will create better opportunities to people, while making them happier.

A first step is to critically review the strategies to make things that curriculums assume to be of critical importance memorable; as a rule of the thumb, students will not remember content that is felt as unworthy of remembering, as they will lose the competition with other concurrent content in the neural dynamics that leads to the formation of long term memories.

Before we can advance to a situation where virtual reality will provide a mean to create rich and engaging scenarios for procedural and declarative learning, it is worth considering that the simple use of basic engaging tactics from the video game world may prove to be of value. As we

assume, such strategy called ‘gamification’ has the merit to introduce at least one of the powerful mindsets aids that will lead future education: the induction of learning as a process that is independent of meta-cognition; that is, as a process that evolves without the necessity of thinking about what is exactly being learnt at that moment (which is critical in traditional education).

There are several reasons why games, gamification, and simulations are becoming more common that have little to do with the above points: software for game development are becoming cheaper and simpler; socially acceptable age of players went from something like 13 or 14 years old to all ages, especially after the emergence of one of the most hyped new professions of the millennium, the “professional gamer”; companies are adopting a game-oriented culture, both as a way to stimulate employees to associate their brand to subjective experiences of fun (a branding strategy) and as a way to evaluate candidates and personnel.

Some productivity apps should also be mentioned as ‘game changers’ here, as they have helped to resignify some of the most anti-social and pragmatic urban experiences into playful activities. A popular example was given by Waze¹, which gamifies traffic and connect people that can track routes and inform the others, for which they receive badges and other forms of rewards. People can also connect with friends and share locations. This is due to the combination of smartphones, mobile web and social media, which changed the way games are played. They became a portable activity. Other popular examples of gamification apps are Nike+ and Zombies, Run which have in common the following attributes: challenge, points, levels, badges and trophies. Some have a social element (status, leaderboards). All of them aim to turn an activity into fun and excitement. (KIM, 2015) ¹

All these cases certainly stimulate educators to try gamification techniques, so as to engage their students (KIM, 2015). On the other hand, it is common to hear that this is a typical case of idea that is easier to be debated than to be properly implemented (VRASIDAS; SOLOMOU, 2013). As Chalco et al. (2014) state, it is not an easy task for instructional designers to create a gamified course because they have to know how to apply game elements such as leaderboards and point systems as well as game design to combine those elements in a way to maximize motivation

and learning. That's why we believe that a focused discussion on how this should be done is of critical interest.

To our knowledge currently there are two researches about gamification in Moodle (CODISH; RAVID, 2014; PASTOR-PINA et al., 2015) which present tools that can be used to gamify a course in Moodle but not how to insert them in Moodle and implement them in a satisfactory way. Our experience emerges the development of a gamified program for an online training program of a Labour Court in São Paulo, Brazil (TRT-2) where games have never been used. The teaching and learning process follows the socio-constructivist approach and ADDIE model².

Courses for the court professionals are available in Moodle, an open source learning management system. As all the team members responsible for the creation and implementation of online courses for members and civil servants of TRT-2 are from the educational area, they are always in search of best practices and methods to enhance the effectiveness of the teaching and learning process of students. That led the team to explore different alternatives for online course creation and open source resources, as we will show later, represent important aids in course development.

The aim of this paper is to present our view of how the implementation of gamification in online course should occur, comparing it with our course “Healthy eating for a healthy life”, developed in Moodle without gamification.

Next sections are organized as follows: section 2 presents some findings and theory about elements that can motivate and engage people in learning contexts, among them rewards, immediate feedback, and leaderboards, whereas section 3 shows how these elements can be included in Moodle in a way to contribute positively to the learning experience compared with the framework without gamification.

1 Gamification as a motivational aid

Some people are motivated to learn by ego-gratification and winning; they are satisfied by comparative scores and contests; some people are motivated by pleasure and fun, which are essential to create learner-centered training (PRENSKY, 2001). Gamification, that is, application of

video game principles to other domains, motives through both means, so as to stimulate students “to learn, stimulate new skills, and create a fun and interactive learning environment with fewer limitations of time and space in this increasingly informational society.” (KIM; DINU; CHUNG, 2013, p. 63)

To advance the understanding on how gamification can maximize learning, studies have mapped the main educational gamification design principles that are relevant to encourage adherence to the learning purposes: intrinsic and extrinsic motivators (MEKLER et al., 2013; PASTOR-PINA et al., 2015). Intrinsic motivators encourages adherence through the enhancement of the pleasure experienced during the activity, whereas extrinsic motivators enhance adherence as they magnify landmarks and end results of the activity. The former is chiefly represented by perceptions of social engagement, whereas the latter is chiefly represented by feedbacks.

Social engagement is the experience that shared principles and goals drive the behavior of a community that was built and remains in light of the game. As games are often centered around competition, engagement points to social status, which in this context points to the premise that other players consider your achievements in the game, pretty much as if they relate to the outside world. “We want satisfaction of having done something well. Doing something well means doing it better than others.” (HUIZINGA, 1980, p. 63)

Feedback relates to the elements that consolidate learning, by the acknowledgment of achievements and failures. Feedback can come in a form of numerical score, quality assessments and peer commentaries. In the context of gamification, one must bear in mind that feedback must be immediate, corrective and informative, through points, badges and levels. The possibility to get immediate feedback to keep pace in learning is called progressiveness by Pastor-Pina et al. (2015); it is particularly useful for naive learners. In contrast, feedback for experienced learners can be delayed so that they can apply it to more complex behavior.

Some developers of gamification studies and practices (KIM, 2015) recommend the use of leaderboards, which consists of a list of players by their scores or achievements to create an environment for competition. Nevertheless, studies about leaderboards are controversial. Chalco et al. (2014, p. 194) indicate that: “a point system that rewards all learners with

the same quantity of points for each lesson does not make the learning more enjoyable”, which means that if gamification is not well structured, it can lead to selfish and competitive behaviour instead of cooperation and if it is overdone, it may distract from the purpose. (SPENCER, 2013)

The next section discusses these and other principles, in light of a practical experience with gamification in Moodle 2.5, considering our target audience in TRT-2.

2 Implementation of gamification in Moodle 2.5

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is a learning management system (LMS). It is a robust open source interactive learning platform “that helps create effective online teaching and learning experiences in a collaborative, private environment.” (MOODLE, 2015) It was the learning environment chosen by Roque et al. (2013) and Pastor-Pina et al. (2015) due to its popularity among educators. As it is open source, there is a community for support and it can be used in other learning contexts, such as: study groups, teacher training and project development.

Features used to gamify online courses can be: levels, maps to explore the learning, progress bars, shared activities, social uses, instant feedback, points, badges, leaderboards, certificates. Versions 2.5 and superior of Moodle provide the following features: restricted access, activity completion, badges, gradebook, quizzes, assignments, workshops, lessons, surveys, choices, forums and chats. There is also a plugin called progress bar which is a block that shows in colours which activities the student has already completed and which not. (PASTOR-PINA et al., 2015)

We chose to apply structural gamification to the course “Healthy eating for a healthy life”, which had 4 sessions (from April 2014 to April 2015), without gamification and was approved by the target audience in the satisfaction surveys. Therefore, as the course was approved without gamification, its implementation can be a way to maximize learning. This section presents the framework which can be implemented by our team in Moodle 2.5.

“Healthy eating for a healthy life” was created based on the ADDIE model of instructional design. There is a tutor to help and assess students. Content is divided into 5 weeks, being the aim of the first week to give opportunity for students to know each other in the forum and to explore the learning environment. There is a quiz with multiple choice questions (diagnostic assessment) about the content of the whole course, so that students can assess their prior knowledge and what they would learn by the end of the course. Besides that, there is a tutorial and a quiz about etiquette in the internet.

The other four weeks have basically the following structure: a learning guide in which students can check what they are supposed to do during the week and how they are going to be assessed; a pdf file with the content, forums, assignments, and a quiz for self-assessment, which does not count for the final grade. At the end of the course there is also a multiple choice quiz about the content of the whole course, which counts for 10% of the grade. The other 90% is divided among forums and assignments. Figures 1, 2 and 3 show how the course without gamification was designed.

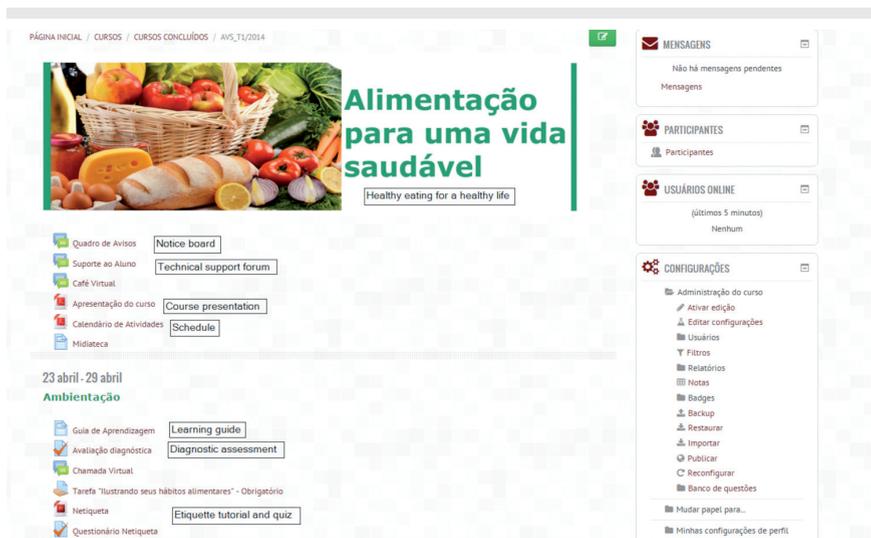


Figure 1: Layout of online course “Healthy eating for a healthy life” without gamification (dashboard and first week)

Source: prepared by the authors.

30 abril - 6 maio

Unidade 1 - Transição Nutricional

Unit 1

- Guia de Aprendizagem Learning guide
- Texto-base Unidade 1 Text
- Fórum: "Um caminho em busca da alimentação saudável" Forum
- Tarefa "Mudanças no perfil alimentar" Assignment
- Autoavaliação Unidade 1 Self-assessment quiz

7 maio - 13 maio

Unidade 2 - Determinantes da Prática Alimentar e de Exercícios Físicos

Unit 2

- Guia de Aprendizagem Learning guide
- Texto-base Unidade 2 Text
- Fórum "O que me determina a ter hábitos alimentares saudáveis" Forum
- Fórum "Vamos praticar exercícios físicos" Forum
- Autoavaliação Unidade 2 Self-assessment quiz

Figure 2: Layout without gamification (units 1 and 2)

Source: prepared by the authors.

14 maio - 20 maio

Unidade 3 - Tendências da Obesidade e suas Consequências

Unit 3

- Guia de Aprendizagem Learning guide
- Texto-base Unidade 3 Text
- Fórum "Obesidade: seus aspectos e consequências" Forum
- Autoavaliação Unidade 3 Self-assessment quiz

21 maio - 27 maio

Unidade 4 - Mudanças no Estilo de Vida: Hábitos para uma Vida Saudável

Unit 4

- Guia de Aprendizagem Learning guide
- Texto-base Unidade 4 Text
- Fórum "Seguindo um Cardápio Saudável" Forum
- Tarefa "Montando meu cardápio" Assignment
- Tarefa "Ilustrando seus hábitos alimentares: Fase 2" - Obrigatório Assignment
- Autoavaliação Unidade 4 Self-assessment quiz
- Avaliação Final Quiz
- Avaliação de reação Satisfaction survey

Figure 3: Layout without gamification (units 3 and 4)

Source: prepared by the authors.

As the course was offered in Portuguese, subtitles were included in the original screenshots for reference.

To apply structural gamification to this course the first alteration was in nomenclature. Student was renamed to participant; course presentation to rules; tutor to guru; schedule to missions menu; unit to level; learning guide to level rules; diagnostic assessment to recognition mission; forums and assignments to missions, self-assessment quiz to final challenge training. Activities which did not count for the final grade, such as complementary reading, were renamed to special missions. All these alterations can be seen in Figures 4 to 9.



Figure 4: Layout with gamification (dashboard with game nomenclature and progress bar)

Source: prepared by the authors.

On the right-hand side progress bar block was added.

On the right-hand side we added “My Latest Badges” block.

Satisfaction survey was created using Moodle Survey feature so that students cannot answer it anonymously anymore.

Apart from the fixed forums such as notice board and technical support, only the presentation (first activity in Figure 5) is available when the participant is enrolled. All the other activities are blocked until the presentation is viewed.

The presentation and the learning guides were redesigned to animations using PowToon, an online animated presentation software with which all the instructions and learning objectives were voice recorded and presented in the form of animation with a character named Flamínia. The

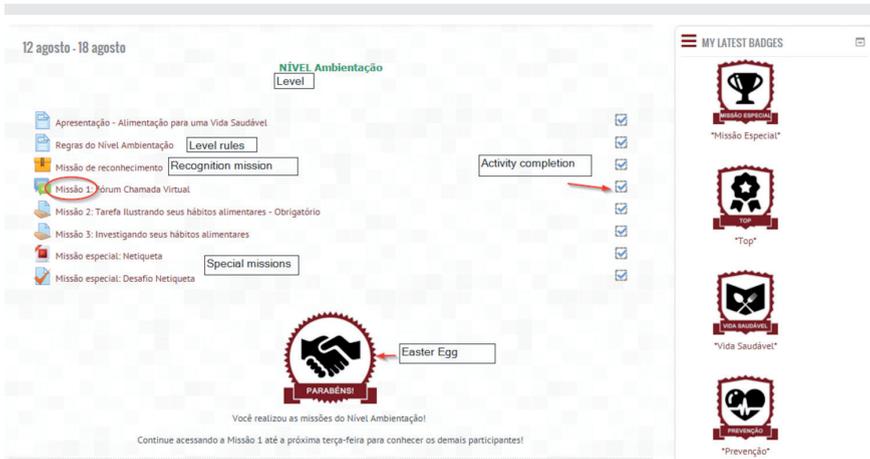


Figure 5: Layout with gamification (first week)

Source: prepared by the authors.

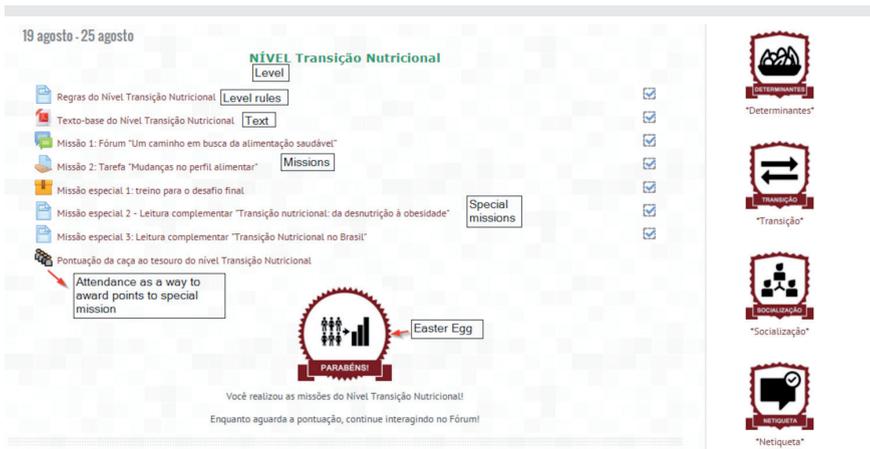


Figure 6: Layout with gamification (Level 1)

Source: prepared by the authors.

Youtube link³ was embedded in a picture of the animation and displayed as a Page, as shown in Figure 10.

PowToon is user friendly. Difficulties were to get a good headset and a quiet place to record the narration and then get practice to edit the



Figure 7: Layout with gamification (Level 2)

Source: prepared by the authors.



Figure 8: Layout with gamification (Level 3)

Source: prepared by the authors.

recording. Due to lack of practice it took several hours to finish about 2 minutes of animation.

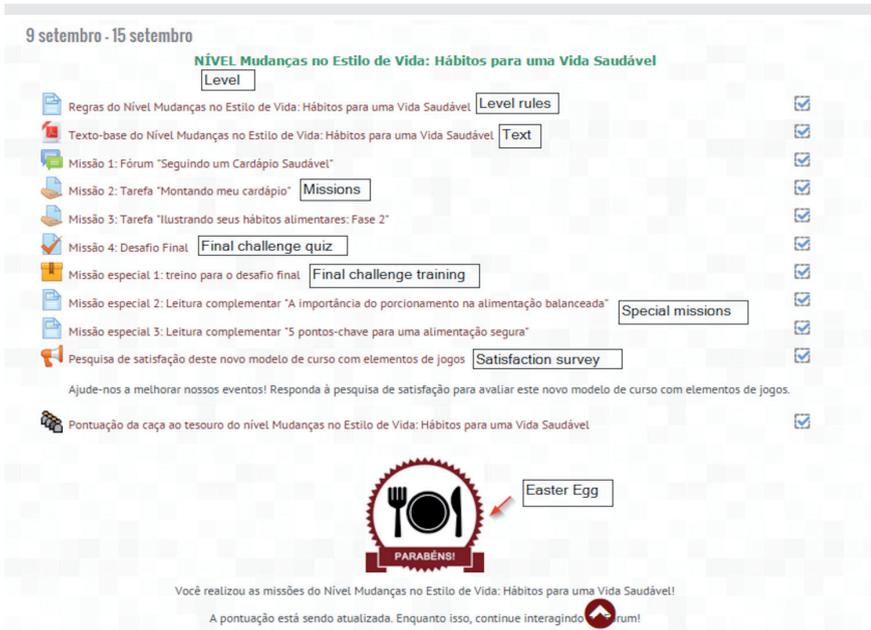


Figure 9: Layout with gamification (Level 4)

Source: prepared by the authors.



Figure 10: PowToon animation

Source: prepared by the authors.

After participant watches the video, content is unblocked and can be studied in any order he/she decides is the best way for his/her learning process.

We advised in the animation that some activities should be finished before others, but as the target audience are adult learners in an online environment, their freedom of choice must be preserved.

All activities were configured to be tracked so that a blue tick sign would appear in front of the finished ones (example of activity completion can be seen in Figure 5).

Forums and assignments were not altered, except for nomenclature and score system. In previous sessions without gamification, they went from 0-100 points and final grade was the average. The implementation of a score system made it mandatory to change final grade from average to a sum of points. The minimum score to be awarded a certificate of conclusion is 2.701 points, which correspond to 60% of total score of 4.000 points. The guru is responsible for awarding forum and assignments points, therefore, this feedback is not immediate.

For all special missions (which are not compulsory because they are a complement to the course and not basic content) points will be awarded. However, they account for only 5,75% of total score, so even if the participant does not do any of them they can get a high score. Besides that, if the participant decides not to do one or more of the compulsory missions trying to get points from special missions, they will not get a high score and can fail the course.

Digital-game players are used to looking for hidden surprises, known as “Easter Eggs” (PRENSKY, 2001). After completing all the missions, participants get an “Easter Egg”, which is a round shield with an icon related to the level content congratulating them for completing all the missions (examples can be seen in Figures 5 to 9).

The shield was created in the site Makebadg.es⁴, the icons were downloaded from the site Flaticon⁵ and were designed with InDesign software. Badges were created in the same way. We added the block Badges to display them.

For Easter Eggs and badges creation the difficulties presented were lack of free icons (without copyright) related to the course content. It took the team a lot of time to find icons that would fit the purpose. Besides, only one member of the team had knowledge of InDesign software.

As rewards should be given to each small accomplishment so that the learner continues motivated (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014) there

was a badge for finishing all the compulsory activities of each level, a badge for those who finished the internet etiquette activities, a badge for those who finished all the special missions, and a badge for those who finished the course with 3.601 points or more, equivalent to 90% of the total score (all these badges can be in on the right-hand side in Figures 5 and 6). Badges can motivate by being a symbol of status. (ANTIN; CHURCHILL, 2011)

Rewards can be kept as proof of accomplishment, but should not be the reason why learners are playing, the knowledge gained is the most important thing (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014). Even though, as badges are going to be awarded for those who got at least 60% of the total score of each level, it is not possible to automatically award them. First the guru will have to award points for missions and then award badges for those who got the minimum score necessary. This feedback is not immediate, which can reduce motivation.

Another feature altered was the self-assessment quiz. In the course without gamification, it was created using Quiz resource from Moodle. In the gamified version, the same multiple choice questions were used in a Storyline 2 Jeopardy-Inspired E-Learning Quiz Template⁶. It was customized to the needs of our participants and the score system proposed.

After each correct or incorrect answer, participants get immediate feedback, accordingly. It is important to note that in the version without gamification students got immediate feedback only after answering all the questions. Feedback is also auditory, including a sound of applause for correct answer and a sound of moan for incorrect answer. It was renamed to “special mission: final challenge training”. Participants can do multiple attempts (also in the version without gamification it was possible to do it again, but there was no score) and the highest score would be the valid one. See Figures 11 and 12:

This special mission is not compulsory but with this game we can track if participants will do it in spite of that.

Regarding the other non compulsory special missions, we hid some Easter Eggs in the middle of the complementary reading⁷, so that we could track if participants would do this activity in spite of it being non compulsory. There is no way to be sure if they are going to read the whole text or just scan it to click on the pictures, but at least the activity can be tracked.

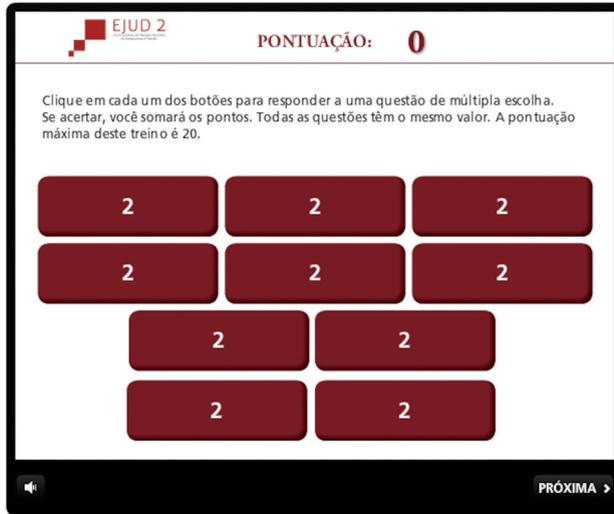


Figure 11: Jeopardy-inspired e-learning quiz created with Storyline

Source: prepared by the authors.

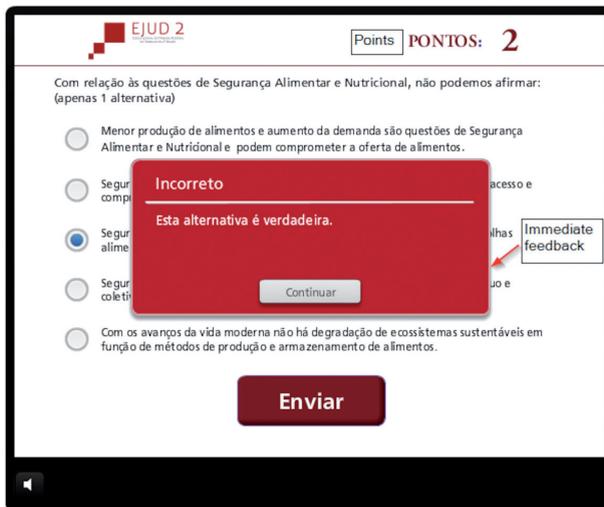


Figure 12: Jeopardy-inspired e-learning quiz created with Storyline (question with immediate feedback)

Source: prepared by the authors.

As the pictures are hidden as orphaned activities and the texts are presented in Pages, in order to count the score for this activity we installed Attendance plugin. This plugin is used to register attendance, but in this case we selected the criteria to “Found Easter Egg” and “Did Not Find Easter Egg”. The guru has to check activity completion and select the option to award points so again feedback is not immediate.

With reference to progress bars and leaderboards, the first could be implemented successfully but not the latter. Progress bar is an easy configurable block. Every activity has to be tracked. Participants and guru see activities in green if they were done, blue if there is still time to finish them and red if deadline was not met. Example in Figure 4 shows a progress bar with all the activities done. Progress bar is an example of immediate feedback regarding activity completion, which does not mean student did it satisfactory.

The Leaderboard plugin did not work in Moodle 2.5. After installing it, additional configuration was necessary and our team did not have access to that. We asked the IT team to do that but even so the leaderboard did not recognised the points awarded during our tests. We had to leave behind this game mechanic because it would be unfeasible to create a non automatic leaderboard every week. This was a drawback for motivation because some participants could use competitiveness to get more engaged.

These were all the features we could include in Moodle 2.5 to gamify a course in order to enhance the teaching and learning process.

3 Conclusion

This paper proposes a framework to apply structural gamification in Moodle 2.5 for online training of members and civil servants from TRT-2. The main conclusions of the work are (1) Moodle 2.5 has the following features to gamify an online course: activity completion, restricted access, progress bar block, badges, score (to add games made with software like Storyline) and gradebook. All the other features can be used to gamify the course if you use your imagination to create fun and playful activities (as the animation video displayed in a Page). If the team responsible for creating online courses has knowledge of development, it is possible

to use Moodle documentation to create a gamification block, otherwise, only simple mechanics can be implemented. (2) It takes much time to configure all the features. The Badge block only displays badges, which need to be created. If the team does not have someone able to use graphic software it will be challenging to create worthwhile badges. As a study about gamification design indicated that badges appear in the 5th position as the most attractive gamification feature (HSU; CHANG; LEE, 2013), the team must analyse the cost benefit relationship between time to create badges and the impact of them in the enhancing of student performance. (3) Simple games can be created using Storyline software or similar so that participants can get immediate feedback. This requires from the team a good knowledge of the software and plenty of time and equipment (voice recording to create the animation needed special microphone and a quiet place, as well as a person with knowledge to edit the recording to cut external noises, for example).

The main future work includes the construction of a framework for online courses without tutor. We intend to provide training for the team so that more complex features in Moodle and Storyline can be designed and students can go through the whole content and activities by themselves as they would do if playing a game, with the possibility of failure and immediate feedback to try again, according to what has been mapped by studies (DICHEVA et al., 2015; GORDON; BRAYSHAW; GREY, 2013) about the main educational gamification design principles.

Notas

- 1 – <https://www.waze.com/pt-BR/>
- 2 – ADDIE model is used in the instructional design field to create an efficient and effective teaching design. The acronym ADDIE stands for the following phases of instructional design process: Analysis (to know who the learners are, create instructional goals and measure the attainment of them), Design (to think about how materials created and provided can be effective in ways that facilitate people's learning and interaction), Development (to integrate the technology with the educational setting and process), Implementation (to transform the plan into action), and Evaluation (evaluation of each step towards fulfilling students' instructional needs and evaluation of students). Each phase in ADDIE model is related to and interacts with each other (ALDOOBIE, 2015).
- 3 – An example can be seen at: <https://www.youtube.com/watch?v=hScTiYd7oSc>.
- 4 – <https://www.makebadg.es>
- 5 – <http://www.flaticon.com/>

- 6 – It can be downloaded for free at: <https://community.articulate.com/download/storyline-jeopardy-inspired-e-learning-quiz-template>.
- 7 – According to this tutorial in Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=E3794YBja6Q>.

References

- ALDOOBIE, Nada. ADDIE Model. *International Journal of Contemporary Research*, v. 5, n. 6, p. 68-72, 2015.
- ANTIN, Judd; CHURCHILL, Elizabeth F. *Badges in social media: a social psychological perspective*. In: CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, May 7-12, 2011, Vancouver, BC, Canada. Retrieved from: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/03-Antin-Churchill.pdf>. Accessed on 17th Nov. 2015.
- CHALLCO, Geiser Chalco et al. An ontology engineering approach to gamify collaborative learning scenarios. *Lectures Notes in Computer Science*, v. 8658, p. 193-206, 2014.
- CODISH, D.; RAVID, G. Academic course gamification: the art of perceived playfulness. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, v. 10, p. 131-151, 2014. Retrieved from: <http://www.ijello.org/Volume10/IJELLOv10p131-151Codish893.pdf>. Accessed on 23rd Nov. 2015.
- DICHEVA, Darina et al. Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, v. 18, n. 3, p. 75-88, 2015.
- GORDON, N., BRAYSHAW, M., & GREY, S. Maximising gain for minimal pain: utilising natural game mechanics. *Innovations in Teaching & Learning in Information and Computer Sciences*, v. 12, n. 1, p. 27-38, 2013.
- HSU, Shang H; CHANG, Jen-Wei; LEE, Chun-Chia. Designing attractive gamification features for collaborative storytelling Websites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, v. 16, n. 6, p. 428-435, 2013.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- KAPP, Karl M.; BLAIR, Lucas; MESCH, Rich. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley, 2014.
- KIM, Bohyun. Understanding gamification. *Library Technology Reports*, v. 51, n. 2, Feb-Mar. 2015.

KIM, Do Kyun; DINU, Lucian F.; CHUNG, Wonjun. Online games as a component of school textbooks: a test predicting the diffusion of interactive online games designed for the textbook reformation in South Korea. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, v. 9, n. 2, p. 52-65, April-June 2013.

LEE, J.; HAMMER, J. Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, v. 15, n. 2, p. 146, 2011.

McGONIGAL, Jane. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press, 2011.

MEKLER, Elisa D. Et al. Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. In: FIRST INTERNATIONAL CONFERENCE ON GAMEFUL DESIGN, RESEARCH, AND APPLICATIONS, 2013, ACM New York, NY, USA. *Gamification '13 Proceedings...* New York, 2013, p. 66-73.

MOODLE. *Community Moodle*. Retrieved from: <https://moodle.org/>. Accessed on 17th Nov. 2015.

PASTOR-PINA, Herminia et al. Can Moodle be used for structural gamification? In: 9th INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE INTED, 2015, Madrid. *Proceedings ...* Madrid, 2015. p. 1014-1021.

PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.

ROQUE, Alexandre S. et al. Técnicas de gameificação em AVAs: um estudo de caso no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. In: EATI – ENCONTRO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, Ano 3, 2013, Frederico Westphalen, RS. *Anais...* Frederico Westphalen, 2013, n. 1, p. 53-60.

SIMÕES, Jorge; REDONDO, Rebeca Díaz; VILAS, Ana Fernández. A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, v. 29, p. 345-353, 2013.

SPENCER, Robin W. Work is not a game. *Research-Technology Management*, p. 59-60, 2013.

VRASIDAS, Charalambos; SOLOMOU, Maria. Using educational design research methods to examine the affordances of online games for teacher learning. *Educational Media International*, v. 50, n. 3, p. 192-205, 2013.

Recebido em 26 jul. 2017 / Aprovado em 28 mai. 2018

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, L. C.; CAVALLI, V. T.; DIAS, Á. M.; OLIVEIRA, M. A. Gamification for online training of court professionals in a Labour Court in São Paulo, Brazil (TRT-2): what can be implemented in Moodle 2.5. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 171-190. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.6497>>.

LA INTUICIÓN INFORMÁTICA: ESTADO ACTUAL EN LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

INFORMATICS INTUITION: PRESENT CONDITION IN
INFORMATION-TECHNOLOGY ENGINEERING'S CAREER OF
MATANZAS'S UNIVERSITY

A INTUIÇÃO NA INFORMÁTICA: STATUS ATUAL NA CARREIRA DE
ENGENHARIA INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE MATANZAS

Walfredo González Hernández

Profesor Titular de Ingeniería del Software. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Departamento de Informática. Facultad de Ciencias Técnicas. Universidad de Matanzas. walfredogh@gmail.com

RESUMEN: La intuición es uno de los procesos claves en el desarrollo de la creatividad y la informática no está exenta de ella y diversas corrientes psicológicas han estudiado este proceso desde diferentes ángulos. En este artículo se hará el análisis desde las tres más actuales: cognitivismo, humanismo y el enfoque histórico-cultural. En el artículo se realiza un análisis de las diferentes definiciones acerca de la creatividad en la literatura actual para llegar a una definición teniendo en cuenta la teoría de la subjetividad, que es parte del enfoque histórico cultural. Posteriormente se aborda la actividad informática y se define el concepto de intuición en ella, declarando sus dimensiones e indicadores sobre la base del enfoque teórico asumido. Se aplican observaciones directas, encuestas a los estudiantes y una observación a clases para detectar la situación en la cual se encuentra la intuición en la carrera de Ingeniería Informática. Por último, se realiza una triangulación de los datos obtenidos para contrastar los resultados obtenidos en los diferentes métodos aplicados y permiten establecer regularidades en cuanto a la intuición en la informática.

PALABRAS CLAVE: Creatividad Informática. Enseñanza de la Informática. Intuición en la Informática.

ABSTRACT: Intuition is one of the key processes in the development of creativity and computer science is not exempt from it. Various psychological currents have studied this process from different angles and in this article the analysis will be made from the three most current: cognitivism, humanism and the historical-cultural approach. In the article an analysis of the different definitions about creativity in the current literature is carried out in order to arrive at a definition taking into account the theory of subjectivity that is

part of the cultural historical approach. Subsequently, the computer activity is addressed and the concept of intuition is defined in it, declaring its dimensions and indicators based on the assumed theoretical approach. Direct observations, surveys to the students and an observation to classes are applied to detect the situation in which the intuition is in the career of Computer Engineering. Finally, a triangulation of the data obtained is carried out to compare the results obtained in the different methods applied and allow to establish regularities in terms of intuition in computer science.

KEYWORDS: Informatics Creativity. Informatics Teach. Informatics Intuition.

RESUMO: A intuição é um dos principais processos no desenvolvimento da criatividade e a ciência da computação não está isenta disso. Várias correntes psicológicas têm estudado este processo sob diferentes ângulos e neste artigo a análise será feita a partir dos três mais atuais: cognitivismo, humanismo e abordagem histórico-cultural. No artigo é feita uma análise das diferentes definições sobre criatividade na literatura atual, a fim de se chegar a uma definição levando em consideração a teoria da subjetividade que faz parte da abordagem histórico-cultural. Posteriormente, a atividade computacional é abordada e o conceito de intuição é definido nela, declarando suas dimensões e indicadores com base na abordagem teórica assumida. Observações diretas, pesquisas para os alunos e uma observação das aulas são aplicadas para detectar a situação em que a intuição está na carreira de Engenharia de Computação. Finalmente, uma triangulação dos dados obtidos é realizada para comparar os resultados obtidos nos diferentes métodos aplicados e permitir estabelecer regularidades em termos de intuição em ciência da computação

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade Informática. Ensino da Informática. Intuição em Informática.

Introducción

La creatividad es uno de los procesos con mayor cantidad de estudios realizados de los cuales se han derivado supuestos teóricos, algunos de ellos contradictorios entre sí (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2013, 2016c; MULYADIA, BASUKIB, RAHARDJO, 2016; RAILEVNA, 2017; SALAVERA et al., 2017). Uno de los puntos de contacto entre estos estudios se encuentra en la unidad de la intuición y la lógica en este proceso, aunque cada autor ha hecho énfasis en uno de ellos. Sin embargo, aun la importancia de esta temática, en los últimos años se puede apreciar un estancamiento de orden teórico en estos estudios (SINCLAIR, 2011a). Por otra parte, el proceso de formación del ingeniero informático ha sido tratado de manera diferente en la literatura científica (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016a, 2016b), pero aún se adolece de algunas insufi-

ciencias en cuanto al análisis de la creatividad en este profesional y en menor medida sobre la intuición.

Por eso, en este artículo se diagnostica el estado actual en la carrera de ingeniería informática a partir de la definición de la intuición en la informática y las vías para su desarrollo.

La intuición en la informática: dimensiones e indicadores

El desarrollo del hombre como ser social le ha impuesto determinados retos en el contexto educativo. Es en el proceso histórico donde se puede encontrar que el trabajo ha sido el generador de los más grandes descubrimientos. En el proceso de desarrollo histórico social el hombre se reafirma como un ente social y se desenvuelve en dependencia de sus condiciones. Su desenvolvimiento es explicado por la relación que se establece entre el sujeto y la sociedad en la cual se expresa la interrelación entre lo singular y lo general. Los hombres construyen la historia condicionados por la actividad que realizan y en esa actividad encuentran las bases para el descubrimiento de nuevos conocimientos y formas de actuación en su relación con la sociedad y la naturaleza.

Se concuerda con varios autores (GONZÁLEZ REY, 2010; MOLNÁR; GREIFF; CSAPÓ, 2013; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2013; KOCHETKOV; CHEBOTAREVA, 2017) cuando plantean que el análisis teórico y la valoración práctica llevan al criterio de que en la creatividad se expresa la esencia socio-transformadora del hombre, lo cual no quiere decir que todos los hombres son creadores, pero sí que todos pueden serlo potencialmente.

En la bibliografía revisada (GONZÁLEZ, 2013; KILGOUR, SASSER, KOSLOW, 2013; NEČKA, HLAWACZ, 2013; O'CONNOR, NEMETH, AKUTSU, 2013; KOCHETKOV, CHEBOTAREVA, 2017) se destacan elementos de contacto, aunque también existen criterios no comunes. Uno de los elementos de coincidencia es la unidad de lo lógico y lo intuitivo, abordando la lógica como parte de la verificación de las ideas obtenidas por intuición. De ahí que la lógica y la intuición deben ser consideradas como parte del proceso de creación y no como procesos contra-

puestos. La intuición permite encontrar novedosas soluciones a problemas que pueden ser conocidos o no, racionaliza el trabajo; sin embargo, ello no garantiza su veracidad y en este momento es cuando juegan su papel las operaciones y formas lógicas del pensamiento. Se puede afirmar que el proceso intuitivo tiene un fuerte basamento en la experiencia de la persona en un campo determinado de su actividad.

Para explicar este proceso intuitivo es significativo el análisis de la creación de subproductos (SHADRIKOV, 2013). Para este autor durante el descanso que precede a una actividad con una alta carga intelectual a nivel subconsciente van ocurriendo asociaciones libres que, a juicio del autor del artículo, se sustentan en las experiencias del sujeto. Estas asociaciones se integran en una configuración que puede constituir una solución al problema que el sujeto comienza a sentir como una sensación de placer. Otros estudios plantean una arista neurológica al analizar los componentes del cerebro que se excitan durante el proceso intuitivo (VOLZ, RÜBSAMEN, VON CRAMON, 2008; REIMANN, BECHARA, 2010). Una vez culminado este proceso el sujeto está convencido que le fue dictada la solución que ha sido obtenida. Del análisis realizado hasta el momento es posible inferir que este proceso transcurre de manera diferente para todos y es importante destacar el rol que juegan los procesos afectivos en la intuición. Una variada literatura apoya la implicación de los procesos afectivos (DANE, PRATT, 2009; SINCLAIR, 2011a; CAMBRIA, 2015; DEL RÍO, ÁLVAREZ, 2017). En estos autores se aprecia un acercamiento a lo afectivo en el estudio de la intuición que aun resultan insuficientes porque no trabajan a lo interior del proceso sino en sus manifestaciones externas: lo individual.

De manera general, en los autores cognitivistas se plantean varias soluciones a esta problemática, una de ellas lo constituyen las asociaciones libres o divergentes (Sinclair, 2011a); otra solución analiza la intuición como un factor decisivo en la toma de decisiones pero sin aclarar (HERSH, 2013; BLUME E COVIN, 2011; MOREWEDGE, KAHNEMAN, 2010; DANE, PRATT, 2007; RAILEVNA, 2017), aunque no se aclaran hasta el momento cuáles son las circunstancias ni el modo en que ocurren en los procesos de toma de decisiones o la resolución de problemas (DANE, PRATT, 2007). Se concuerda con SINCLAIR (2011b, p. 13) cuando plantea “La experiencia intuitiva se basa principalmente en los patrones espe-

cíficos de dominio almacenados localmente acumulados en el pasado.” (traducción del autor) La cita de la autora permite establecer la relación que existe entre la intuición y el concepto de vivencia (VYGOSTKY, 1995), aspecto este esencial en la formación de un experto; cuestión esta que no ha sido explícitamente declarada por la autora.

Desde otra perspectiva psicológica, el enfoque histórico-cultural, la intuición posee relación con los procesos afectivos que se desarrollan en combinación con el entorno. Para algunos autores (KELIN, 2015) la intuición es una capacidad; para otros estudiosos es parte del proceso de solución de problemas en relación con el pensamiento lógico y lo denominan divergente (GONZÁLEZ VALDÉS, 1995; OLIVEIRA LIBÓRIO, 2009). El concepto de pensamiento por complejos (Vygotsky, 1995) pudiera sugerir una explicación coherente a las asociaciones libres; sin embargo, se difiere de este autor en la desaparición del pensamiento por complejos. Para el autor del artículo el pensamiento por complejos se integra al sistema de regulación no consciente. Esta concepción argumentaría el por qué las asociaciones libres ocurren durante los ‘períodos de descanso’.

Gran parte de los autores dedicados a la intuición (OLIVEIRA LIBÓRIO, 2009; DANE, PRATT, 2009; ENDRESS, GEAR, 2018) plantean concepciones similares en cuanto a la rapidez de su ocurrencia, “como un proceso del cual se debe tomar nota inmediata para no perder las ideas que se expresan.” (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016a, p. 102)

Como se puede apreciar en este bosquejo sobre las concepciones fundamentales acerca de la intuición se trata de un proceso multifactorial con causas que aún no han sido totalmente esclarecidas sobre bases científicas. La ocurrencia del proceso intuitivo, como proceso configuracional (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016b), es un proceso con un alto grado de improbabilidad por las condiciones en los cuales transcurre y su alto grado de individualización.

En otro orden de ideas, en la literatura consultada se reconoce el rol importante que juega la afectividad y en relación con ella la significatividad, siendo en ella un actor principal las contradicciones que se pueden suscitar en la actividad del sujeto (DANE, PRATT, 2009; SINCLAIR, 2011a; DEL RÍO, ÁLVAREZ, 2017; TKHOSTOV, 2016; ENDRESS, GEAR, 2018) (ARREGAR SEGUNDO LO NORMATIVO). Otros reportes de investigación (SINCLAIR, 2011b) dan cuenta del rol que desempeñan las

emociones en la intuición y esta a su vez en la toma de decisiones, lo cual lleva a inferir que la intuición tiene un carácter muy contextual, cuestión esta que lleve al análisis del contexto socio-histórico de la persona.

Un elemento que no ha sido tenido en cuenta en una amplia literatura al respecto (PRETZ, 2008; DANE, PRATT, 2009; SINCLAIR, 2011; BLUME, COVIN, 2011; DANE, PRATT, 2007; MOREWEDGE, KAHNEMAN, 2010; ZHANG, LEI E LI, 2016) son los procesos subjetivos debido a que se separan los procesos simbólicos y los procesos emocionales como ha sido tratado en el análisis hasta ahora realizado.

El estudio de la integración antes propuesta de procesos simbólicos y emocionales alcanza un carácter real cuando se define el concepto de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 245), definido como

la unidad psicológica en desarrollo que integra de forma inseparable procesos simbólicos y emociones, de forma que la emergencia de uno evoca al otro, sin ser su causa, y sin que exista ninguna linealidad en los subsiguientes desdoblamientos de estos procesos, en cuyo curso van apareciendo nuevas funciones psicológicas y nuevos sentidos subjetivos.

De ahí que, para este autor, los sentidos subjetivos constituyen una elaboración propia de los humanos que se logra en la experiencia vivida sobre la base de organizaciones dinámicas hacia lo interno de la personalidad. Este proceso constituye el pilar para redefinir el concepto de sentido subjetivo teniendo en cuenta los espacios sociales en el cual los humanos desenvuelven las disímiles actividades. De estos argumentos es posible inferir que la intuición es parte integrante de los sentidos subjetivos porque se desenvuelven a partir de la experiencia que ha vivido el sujeto adquiriendo estas formas complejas.

De las ideas expresadas anteriormente, se puede declarar el desacuerdo con las ideas relacionadas con tipos de intuición (PRETZ, 2011); inferencial, holística y afectiva. Esta división, según se opina en este artículo, representa una ruptura innecesaria del proceso propia de la concepción cognitivista. Se asume entonces que la intuición se produce en aquellas áreas en las cuales existen motivaciones del sujeto, lo cual refuerza el carácter subjetivo del proceso intuitivo y ello, por supuesto, se integra

en configuraciones subjetivas. (GÓMEZ, GONZÁLEZ REY, ARIAS CARDONA, 2017; GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY, PATIÑO TORRES, 2017)

A modo de resumen de los argumentos esbozados hasta el momento en este artículo sobre la intuición se asume el concepto definido como

el proceso complejo sin regulación consciente que se da al apropiarse de las formas de actividad en dependencia de las formaciones motivacionales del individuo y se basa en experiencias acumuladas para conformar asociaciones libres en un contexto socio histórico determinado que se integra en el sentido subjetivo. (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016a, p. 103)

Después de asumida la definición que será tomada como base para la explicación de la intuición es importante establecer los elementos que la caracterizan en la informática. Es posible inferir de los postulados asumidos desde el inicio de este artículo que la intuición en esta ciencia debe presentar características diferentes a otras ciencias en las cuales ha sido estudiada. Ello se debe a su estrecha relación con el contexto socio-histórico del sujeto en el cual se encuentra la profesión en la cual se desempeña.

La informática como ciencia posee una característica peculiar: posee todos los atributos de ciencia, pero sus resultados devienen, en última instancia, en tecnologías. Ello hace que exista confusión entre sus resultados y la ciencia. La informática como ciencia se encarga del procesamiento, transmisión, conservación y protección de la información con el uso de computadoras (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016b). De estas consideraciones que la intuición en la informática puede expresarse durante “el proceso de producción de conceptos, procedimientos, modelos, sistemas y/o algoritmos informáticos que no han sido realizados anteriormente en un contexto social determinado.” (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016a, p. 104) Este enfoque asumido acerca de la expresión de la intuición en la informática permite su análisis tanto en aquellos que forman parte de los grandes proyectos de software de aquellas compañías punteras en procesos de informatización como en los estudiantes que la adquieren como parte de una cultura general básica en cualquiera de los niveles de enseñanza. Aun cuando la oración anterior invita a análisis generalizadores, es de es-

pecial relevancia destacar que el proceso, como ha sido ya apuntado, depende del nivel de desarrollo de cada individuo.

Otra cuestión a destacar que no ha sido analizada a profundidad anteriormente es el contexto informático en el cual el sujeto se encuentra. Aun cuando los procesos que se han descrito en este artículo pueden ser similares en cuanto a sus componentes, los niveles de complejidad en sus resultados y la estructura en que se configuran son totalmente diferentes. En un contexto de desarrollo de software el nivel de incertidumbre con respecto a la eficiencia de las soluciones que se proponen, el nivel de responsabilidad que implican, así como la complejidad que poseen son diametralmente opuestas a los que se dan en un contexto académico con proyectos en el cual los profesores conocen las posibles soluciones y las especificidades de los problemas que se presentan son controlados para estar acorde al nivel de desarrollo de los estudiantes. De estas afirmaciones se deriva que las exigencias sociales es un elemento importante de la intuición en la actividad informática.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, el contexto informático es importante para el análisis de la intuición y no es posible sin su forma de concreción: el proyecto. El proyecto como forma de organización de las soluciones a las necesidades de informatización de las organizaciones ha sido objeto de estudio (BEDREGAL, 2017; CHENG et al., 2017). A pesar de ello, el análisis realizado adolece de insuficiencias en cuanto a su generalización de todos los posibles entornos en los cuales puede ser ejecutado un proyecto. Es por ello que en este artículo se asume el proyecto como un sistema de acciones que se configuran en dependencia de la solución a una necesidad de informatización de una organización en la cual pueden intervenir una o varias organizaciones desarrolladoras de soluciones informáticas.

Esta definición supera otras que se han asumido en trabajos anteriores detectados en la literatura actual (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2013; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016a) sobre proyecto. Un elemento que se destaca es la configuración. Los proyectos de desarrollo pueden ser de baja, mediana y alta complejidad en entornos de alta variabilidad o de estabilidad de los requisitos. Cada uno de estos entornos plantean al proyecto la selección de una metodología de desarrollo diferente, acción similar para todos, pero con implicaciones totalmente diferentes para cada

proyecto en las acciones subsiguientes. De ahí que también se asume para el proyecto el concepto de configuración como resultante de la interacción de sistemas complejos (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2016b): la organización a informatizar y las organizaciones que realizan estos procesos.

En estos entornos de interacción entre organizaciones para la solución de problemáticas de informatización, los procesos que se llevan a cabo están antecidos por una gran motivación que se desarrolla a partir de las propias contradicciones inherentes al proceso de informatización de las organizaciones. Este proceso llevado a un plano didáctico se sustenta en las situaciones problemáticas para la enseñanza de la informática detectadas en la literatura. (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2013, 2016b)

Como síntesis de lo planteado hasta el momento en este artículo se define intuición en la informática como el proceso complejo sin regulación consciente para conformar asociaciones libres que se dan en un proyecto de informatización de organizaciones y se basan en el sentido subjetivo asociado a la actividad para un contexto socio-histórico determinado. Siendo consecuente con la unidad lógica ‘intuición’ que se asume en este artículo, es necesario validar los resultados obtenidos en este proceso y en ello juega un papel esencial los modelos de pruebas a aplicar en cada proceso de informatización. (BEAR, RAND, 2016)

Para el autor es necesario entonces definir las dimensiones e indicadores que caracterizan la intuición en la informática de tal manera que sea operacionalizable, muchos de ellos asumidos de trabajos anteriores (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 2013, 2016a):

1 El proceso complejo sin regulación consciente para conformar asociaciones libres

- I. No hay representación de la secuencia en la obtención de la solución del problema.
- II. No es posible controlar las condiciones iniciales para que ocurra.
- III. Sucede utilizando conexiones entre juicios, conceptos o representaciones en apariencia totalmente diferentes entre sí.
- IV. Se estructura de manera única cada vez que ocurre.
- V. La idea aparece de manera automática de manera integrada.

2 que se da en un proyecto de informatización de organizaciones

- a. Elaborar conceptos, procedimientos, modelos, sistemas y/o algoritmos informáticos para la solución de una problemática.
- b. Expresar conceptos, procedimientos, modelos, sistemas y/o algoritmos informáticos en herramientas de desarrollo.
- c. Seleccionar la herramienta más adecuada para el proyecto a ejecutar.
- d. Validar conceptos, procedimientos, modelos, sistemas y/o algoritmos informáticos con los métodos elaborados por esta ciencia.

3 se basa en el sentido subjetivo asociado a la actividad para un contexto socio-histórico determinado

- a. Aparece como una unidad de contenidos informáticos y procesos afectivos relacionados con este.
- b. Se da en la actividad fundamental informática: el proyecto, donde se producen los sentidos subjetivos del área de informática.
- c. Aparece relacionado con los motivos que integran la tendencia orientadora de su personalidad.

Método

Participantes

La Universidad de Matanzas es la principal formadora de profesionales de la provincia de Matanzas y se encuentra enclavada en la ciudad del mismo nombre. En ella se estudian 19 carreras divididas en tres áreas fundamentales: ciencias sociales, ciencias técnicas y ciencias económicas y empresariales. La carrera de Ingeniería Informática se considera en el área de las ciencias técnicas y por ello se subordina administrativamente al Departamento de Informática que se encuentra en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Técnicas junto a las carreras de Ingeniería Mecánica,

Química y Civil. La carrera está dividida en 4 disciplinas fundamentales en las cuales se agrupan las principales asignaturas de su formación informática y entre las cuales se destaca la disciplina Práctica Profesional. Es esta disciplina la encargada de formar las habilidades fundamentales que le permitan enfrentar los procesos de informatización a organizaciones.

Para este estudio se tomaron como muestra los estudiantes de cuarto y quinto años. No se asumieron los estudiantes de años inferiores debido a su formación informática con muy pocas asignaturas de la especialidad y la escasa posibilidad para enfrentar proyectos de software. Por tanto, la cantidad de estudiantes tomada como muestra es de un 59% de la población total de estudiantes de la carrera como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla1: Situación de los grupos seleccionados

| Año Seleccionado | Matrícula | En Proyecto | Sin Proyecto |
|------------------|-----------|-------------|--------------|
| Cuarto Año | 22 | 10 | 12 |
| Quinto año | 26 | 12 | 14 |
| Total | | | |

De los profesores se toma la población con un total de 20.
Elaboración del autor.

Métodos de investigación aplicados y resultados obtenidos

En este acápite se declaran los métodos utilizados con los resultados de cada uno. De manera general, los resultados se dividen en dos tablas para cada uno de los métodos aplicados, la primera con los estudiantes que se encuentran en el año terminal que en el caso de Cuba (hasta el momento) es de 5 años y en la segunda se encuentran los resultados para el cuarto año. Se les aplica una observación directa a las actividades desarrolladas durante la práctica laboral de los estudiantes de quinto año que poseen proyectos reales y aquellos que no los poseen. Los resultados del método aplicado contenidos en la Tabla 1 expresan la cantidad de estudiantes con presencia de los indicadores (se colocan numerados en la primera fila) por cada dimensión:

Tabla 2: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática en Quinto Año

| | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

De la misma manera se procede con los estudiantes de cuarto año con una guía de observación adecuada a su nivel de desarrollo informático cuyos resultados se expresan organizados de la misma manera que en la tabla anterior:

Tabla 3: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática en Cuarto Año

| | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

Posteriormente se realiza una encuesta a los estudiantes de quinto año y de cuarto año para determinar la cantidad de estos por años lectivos en los cuales se evidenciaron desarrollo de las dimensiones y sus respectivos indicadores. El cuestionario aplicado arroja datos que permiten contrastar el desarrollo de la intuición con las observaciones de su práctica laboral sobre la base de los indicadores y dimensiones de la variable objeto de estudio y se expresan sus resultados en las tablas 4 y 5 respectivamente:

Una vez obtenidos los datos reflejados en las tablas anteriores, producto de la aplicación de los métodos anteriores, se realiza una observación a clases con una guía de observación en la cual se reflejan los criterios de medida de cada indicador establecidos para cada año en la parame-

Tabla 4: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática obtenidos durante la encuesta a los estudiantes de Quinto Año

| | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | I | 2 | 3 | 4 | 5 | I | 2 | 3 | 4 | I | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

Tabla 5: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática obtenidos durante la encuesta a los estudiantes de Cuarto Año

| | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | I | 2 | 3 | 4 | 5 | I | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

trización de la variable intuición en la informática. Este método permite obtener datos que pueden ser comparados con los obtenidos en los métodos anteriores para una mayor fiabilidad de las inferencias que puedan realizarse de ellos. Los resultados obtenidos se expresan en las tablas 6 y 7 respectivamente, siempre respetando la estructura de las tablas anteriores en cuanto al año de los estudiantes y la permanencia o no en un proyecto.

Elaboración del Autor

Para lograr una mayor objetividad en los análisis de los datos obtenidos por la aplicación de los tres métodos ya declarados se realiza una triangulación de datos que permite contrastar los datos obtenidos sobre la

Tabla 6: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática obtenidos en la visita a clases para Quinto Año

| Quinto Año | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

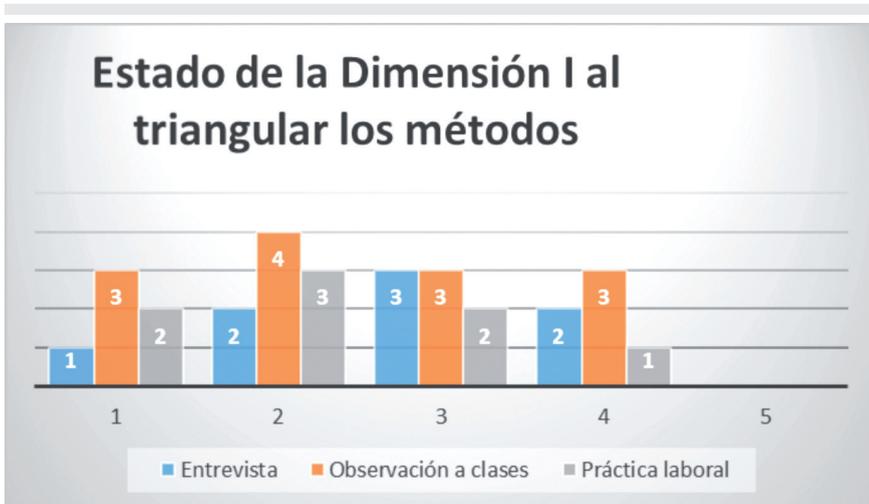
Tabla 7: Cantidad de estudiantes con presencia de indicadores definidos de la intuición en la informática obtenidos en la visita a clases para Cuarto Año

| Cuarto Año | Dimensión I | | | | | Dimensión II | | | | Dimensión III | | |
|---------------------|-------------|---|---|----|----|--------------|---|---|---|---------------|---|----|
| | Indicadores | | | | | Indicadores | | | | Indicadores | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Con proyecto | 7 | 8 | 8 | 10 | 11 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 |
| Sin proyecto | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Elaboración del Autor.

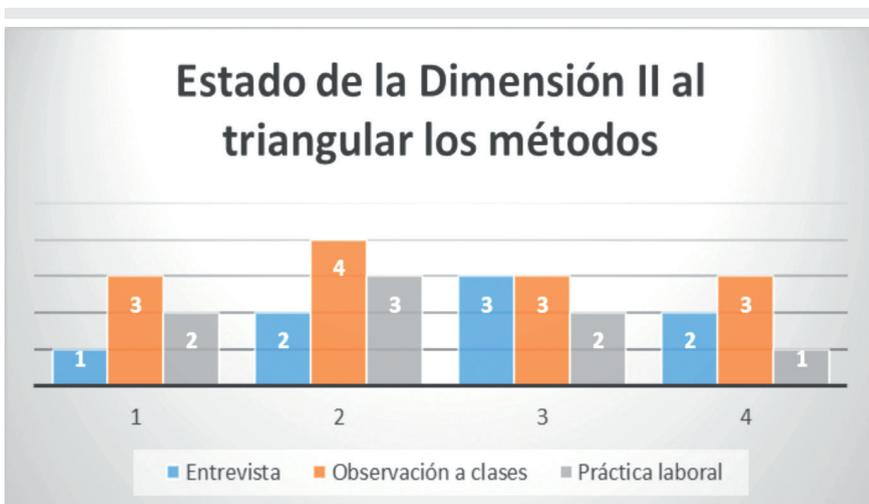
cantidad de estudiantes con desarrollo de las dimensiones e indicadores que caracterizan la intuición en la informática. En cada gráfica a continuación se expresan el estado de cada dimensión definida anteriormente a partir de la triangulación de los datos obtenidos al aplicar los métodos para los estudiantes de quinto año que no se encuentran en proyectos. Los resultados se expresan en las gráficas a continuación:

Cada una de estas gráficas reflejan el número de estudiantes con presencia de estos indicadores a partir de los métodos aplicados. El mismo análisis se llevó a cabo con los indicadores relacionados con los estudiantes de quinto año que se encuentran en proyectos de informatización de procesos en organizaciones. Los resultados se expresan en las gráficas a continuación:



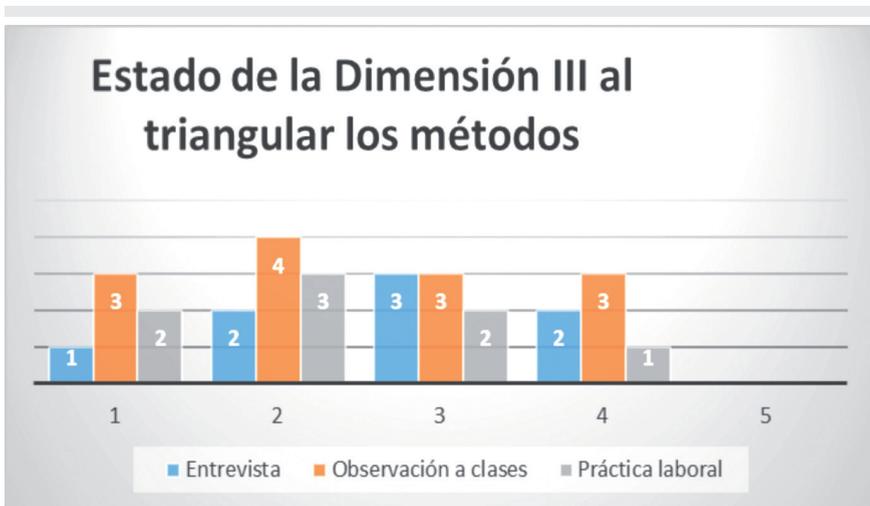
Gráfica 1: Estado de la Dimensión I al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.



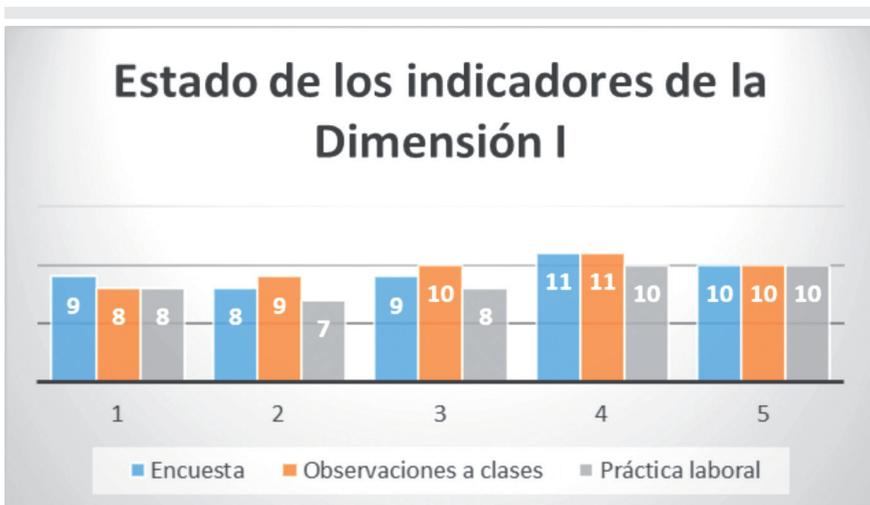
Gráfica 2: Estado de la Dimensión II al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.



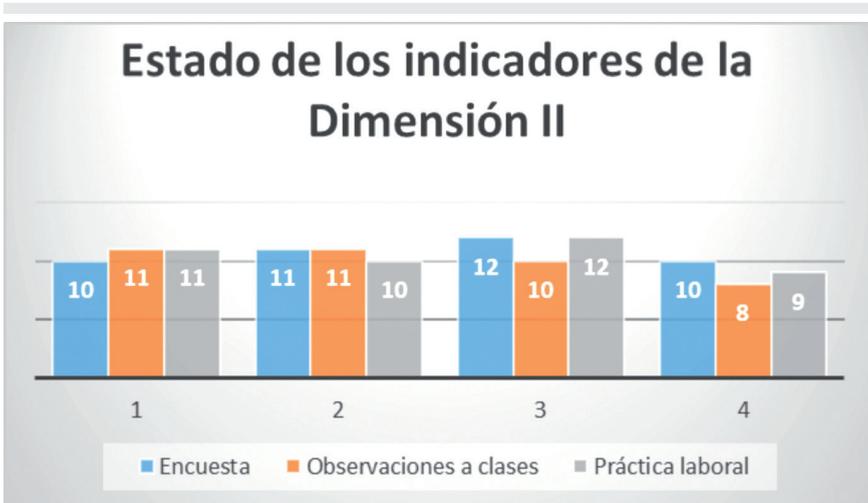
Gráfica 3: Estado de la Dimensión III al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.



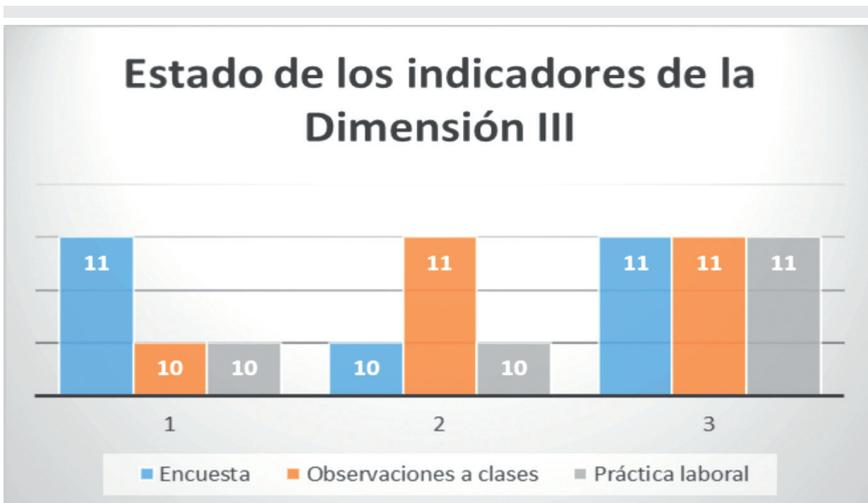
Gráfica 4: Estado de la Dimensión I al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.



Gráfica 5: Estado de la Dimensión II al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.



Gráfica 6: Estado de la Dimensión III al triangular los datos obtenidos de los métodos aplicados

Elaboración del Autor.

Discusión

Del análisis de las tablas y gráficas expresadas anteriormente se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se aprecia que existen diferencias en los niveles de desarrollo de los indicadores en los estudiantes de cuarto y quinto año en los dos grupos relacionados fundamentalmente con la dimensión II. Estas diferencias pueden ser explicadas a partir de los niveles de desarrollo informático. Resulta interesante que en la comparación entre los de cuarto y quinto que se encuentran en un proyecto también existen diferencias en el resto de las dimensiones, lo cual permite aseverar que la formación informática influye en el resto de las dimensiones. Ello permite afirmar que el proceso formativo en la informática provee de las experiencias necesarias con el contenido que les permita el desarrollo de las otras dos dimensiones que caracterizan la intuición en la informática.
- Se observa marcadas diferencias en la cantidad de estudiantes con desarrollo de la intuición en la informática en aquellos grupos que se encuentran formándose a través de un proyecto tanto para cuarto como para quinto año con respecto a los que no. Ello permite inferir que la vinculación a un proyecto permite el desarrollo de la intuición en la informática.
- La contrastación de métodos en el análisis de las tres dimensiones permite afirmar que la cantidad de estudiantes detectados con presencia de estos indicadores presentan resultados muy cercanos entre ellos. Esto se cumple tanto para cuarto como para quinto año en estudiantes vinculados a proyectos como no. Si puede afirmar que la triangulación de los métodos permite un mayor nivel de veracidad en cuanto la cantidad de estudiantes con desarrollo de la intuición en la informática.
- Además, se infiere que existen estudiantes con presencia de los indicadores de manera aislada que no se logran integrar en una configuración al no poseer los ejes centrales aglutinadores detectados en la experiencia práctica:

- La incorporación de la actividad informática como tendencia orientadora de su personalidad.
- Dominio de la informática como ciencia y su aplicación a las más diversas esferas de su actuación en determinadas actividades.
- Autoconocimiento de sí mismo que le permite estructurar estrategias de aprendizaje regulando su actuación durante su proceso de formación.

Conclusiones

La intuición como parte del proceso creador es uno de los elementos menos estudiados en la literatura, aunque se aprecia un resurgimiento de su análisis en la literatura científica. Variadas definiciones de intuición se encuentran en la literatura de índole cognitivista, sin embargo, no ocurre de la misma manera desde el enfoque histórico-cultural, referente principal de la investigación. En el caso del enfoque desarrollado por Vygotsky no se aprecian definiciones que permitan explicar estos elementos lo cual lleva al autor a definirla. La definición obtenida después del análisis propicia una explicación más cercana a los procesos intuitivos y tomar como base los presupuestos históricos y culturales constituye un resultado teórico importante.

Al ser consecuente con este referente psicológico se aborda la informática como ciencia y su forma de organización fundamental, el proyecto, cuyo resultado es la definición de la intuición en esta área del conocimiento y cómo desarrollarla en los profesionales, siendo el resultado teórico fundamental de la investigación. Los resultados del diagnóstico realizado permiten aseverar la importancia que tiene el proyecto como proceso formativo de los profesionales informáticos al ser la forma fundamental de organización de la actividad informática.

Referencias

BEAR, A. Y; RAND, D. G. *Intuition, deliberation, and the evolution of cooperation. Proceedings of the National Academy of Sciences*, v, 23, n.3, p. 67, 2016.

BEDREGAL, H. *Modelo para la estimación del esfuerzo de desarrollo en tareas de ingeniería de proyectos de software empleando aprendizaje automático*. 2017, p. 160 (Programa Oficial de Doctorado en “Tecnologías de la Información y la Comunicación”). Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Comunicaciones. Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, Universidad de Granada, Granada, España.

BLUME, B. D.; COVIN, J. G. Attributions to intuition in the venture founding process: Do entrepreneurs actually use intuition or just say that they do? *Journal of Business Venturing*, v. 26, n. 1, p. 137-151, 2011.

CAMBRIA, E. *Affective Space 2: Enabling Affective Intuition for Concept-Level Sentiment Analysis*. Germany: AAAI, p. 508-514, 2015.

CHENG, C. et al. Developer role evolution in open source software ecosystem: An explanatory study on GNOME. *Journal of computer science and technology*, v. 32, n. 2, p. 396-414, 2017.

CORRALES, L.; HERRERA, J.; MARTÍN, D. La superación profesional de los docentes universitarios para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje. *Márgenes*, v. 3, n. 3, p. 327-346, 2016.

D'ANGELO, O. *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, p.23. 2004

DANE, E., PRATT, M. Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy of management review*, v. 32, n. 1, p. 33-54, 2007.

DANE, E., PRATT, M. Conceptualizing and measuring intuition: A review of recent trends. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, n. 24, p. 1-40, 2009.

DANE, E., PRATT, M. G. Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy of Management Review*, v. 32, n. 1, p. 33-54, 2007.

DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. (2017). Vygotsky and beyond: horizons for the future of psychology. *Estudios de Psicología*, v. 38, n. 1, p. 63-114, 2017.

ENDRESS, T., GEAR, T. *Deliberated Intuition for Groups: An Explanatory Model for Crowd Predictions in the Domain of Stock-Price Forecasting*. Paper presented at the Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences 2018, Manoa, Hawaii, 2018.

GÓMEZ, Á., GONZÁLEZ REY, F., ARIAS CARDONA, A. Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, v. 10, n. 1, p. 129-145, 2017.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, W. (2013). Creativity Development in Informatics Teaching Using the Project Focus. *International Journal of Engineering Pedagogy*, v. 3, n. 1, p. 22 – 30, 2013.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, W. Detection of Potentially Creative Students for Informatics Activities. *International Journal of Engineering Pedagogy*, v. 6, n. 1, p. 80-84, 2016a.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, W. La intuición informática: un acercamiento a su estudio. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, v. 3, n. 5, p. 99-109, 2016b.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, W. Las leyes de la didáctica y la realidad escolarizada. ¿Necesidad de cambio? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 46, n. 3, p. 85-110, 2016c.

GONZÁLEZ REY, F. L. S. *Vygotski y el problema de la personalidad en el enfoque histórico-cultural*. Paper presented at the III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, São Paulo: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/reu.htm>, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, v. 9, n. 1, p. 241-253, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

GONZÁLEZ REY, F., PATIÑO TORRES, J. F. La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, n. 35, p. 60, p. 120-127, 2017.

GONZÁLEZ VALDÉS, A. *Prycrea: pensamiento reflexivo y creatividad*. Editorial Academia. La Habana, 1995.

HERSH, R. *Mathematical Intuition: Poincaré, Pólya, Dewey The Courant–Friedrichs–Lewy (CFL) Condition*, p. 9-30, Springer, 2013.

KILGOUR, M., SASSER, S., KOSLOW, S. Creativity Awards: Great Expectations? *Creativity Research Journal*, v. 25, n. 2, p.163-171, 2013.

KLEIN, G. A naturalistic decision making perspective on studying intuitive decision making. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, v. 4, n. 3, p. 164-168, 2015.

KOCHETKOV, M.; CHEBOTAREVA, E. The creative and innovative educational paradigm and the acmeological approach to the development of a student as a subject of professional activity. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, v. 10, n. 2, p. 177-188, 2017.

MOLNÁR, G., GREIFF, S.; CSAPÓ, B. Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. *Thinking Skills and Creativity*, v. 9, n. 10, p. 35-45, 2013.

MOREWEDGE, C. K.; KAHNEMAN, D. Associative processes in intuitive judgment. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 14, n. 10, p. 435-440, 2010.

MOREWEDGE, C., KAHNEMAN, D. Associative processes in intuitive judgment. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 14, n. 10, p. 345-367, 2010.

MULYADIA, S.; BASUKIB, H.; RAHARDJO, W. Student's Tutorial System Perception, Academic Self-Efficacy, and Creativity Effects on Self-Regulated Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 217, p. 598 – 602, 2016.

NEĆKA, E., HLAWACZ, T. (2013). Who has an Artistic Temperament? Relationships Between Creativity and Temperament Among Artists and Bank Officers. *Creativity Research Journal*, v. 25, n. 2, p. 182-188, 2013.

O'CONNOR, A. J., NEMETH, C. J., AKUTSU, S. (2013). Consequences of Beliefs about the Malleability of Creativity. *Creativity Research Journal*, v. 25, n. 2, p. 155-162, 2013.

OLIVEIRA LIBÓRIO, A. C. *As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações*. 2009. 119 (Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brazil.

PRETZ, J. Intuition versus analysis: Strategy and experience in complex everyday problem solving. *Memory and Cognition*, v. 36, n. 3, p. 554-566, 2008.

PRETZ, J. *Types of intuition: inferential and holistic* (M. Sinclair Ed.). UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2011.

RAILEVNA, B. K. Multiculturalism in Education: Barriers of Communicative Creativity in the Case of Nonresident and Foreign Students in Group Training Tasks Solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 237, p. 299-304, 2017.

RAILEVNA, B. K. Multiculturalism in education: barriers of communicative creativity in the case of nonresident and foreign students in group training tasks solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 237, p. 299 – 304, 2017.

REIMANN, M. BECHARA, A. The somatic marker framework as a neurological theory of decision- making: Review, conceptual comparisons, and future neuroeconomics research. *Journal of Economic Psychology*, n. 31, v. 5, p. 767-776, 2010.

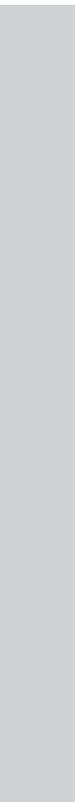
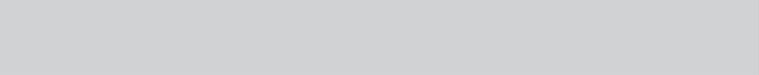
SALAVERA, C. et al. Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 237 p. 1179 – 1183, 2017.

- SHADRIKOV, V. D. The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, v. 6, n. 2, p. 55-64, 2013.
- SINCLAIR, M. *An integrated framework of intuition*. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of intuition research*, p. 3 – 17. UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2011a.
- SINCLAIR, M. *Intuitive profile of makers*. Paper presented at the Academy of Management annual meeting, San Antonio, TX, August, 12-16, 2011b.
- TKHOSTOV, A. Prospects for development of L.S. Vygotsky's ideas in clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, v. 9, n. 4, p. 206-214, 2016.
- VOLZ, K. G., RÜBSAMEN, R., VON CRAMON, D. Y. Cortical regions activated by the subjective sense of perceptual coherence of environmental sounds: A proposal for a neuroscience of intuition. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, v. 8, n. 3, p. 318-328, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. Argentina, p. 80, 1995.
- ZHANG, Z., LEI, Y., LI, H. (2016). Approaching the Distinction between Intuition and Insight. *Frontiers in Psychology*, v. 7, p. 1-5, 2016.

Recebido em 3 nov. 2017 / Aprovado em 15 jun. 2018

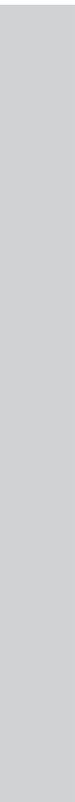
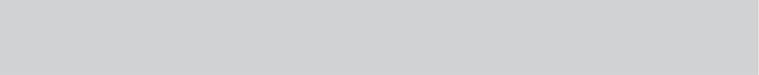
Para referenciar este texto

HERNÁNDEZ. W. G. La intuición informática: estado actual en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Matanzas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 191-213. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.8040>>.



Resenhas

Reviews



Marxismo contra positivismo, **de Michael Löwy**

Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Cortez, 2018. 159 p.

Aline Belle Legramandi

Mestranda em Educação (PPGE-UNINOVE). Bolsista Capes/Prosup.
Especialista em Literatura Brasileira e Portuguesa.
profalinebelle@hotmail.com

A primeira obra do mundialmente respeitado sociólogo brasileiro Michael Löwy, publicada no Brasil em 1975, *Marxismo contra positivismo*, recebe nova reedição após muitos anos ausente do mercado editorial. Apesar de não ser inédita, a reedição sofreu alguns ajustes que lhe conferem frescor, como a retirada dos textos sobre Rosa Luxemburgo e a introdução de um ensaio que se associa melhor às proposições da publicação, que contém sete ensaios. Está nesta obra, como o próprio autor informa no prefácio do livro, a plântula do que viria a ser um de seus trabalhos mais célebres: *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*, também publicado pela editora Cortez.

Para apresentar a temática central da obra, *Objetividade da ciência e ponto de vista de classe nas ciências sociais*, o primeiro ensaio, começa questionando se é possível ser objetivo nesse campo da produção científica, uma vez que o ponto de vista do pesquisador ou de uma classe social constitui elemento fundamental para as ciências sociais. Para resolver esse impasse, que existe há quase dois séculos, a proposta de Löwy é romper epistemologicamente com o Positivismo por intermédio do Marxismo. A partir daí o autor percorre as principais matrizes da Sociologia do Conhecimento e suas correntes mais proeminentes.

O positivismo tem espaço maior no primeiro ensaio, pois, para Löwy, ainda hoje as ciências sociais estão eivadas de correntes neopositivistas, em especial o conhecimento produzido nos Estados Unidos. O positivismo é explicado e criticado desde suas origens, a começar pela perspectiva teórica de seu fundador, Auguste Comte, que propõe a invariabilidade das leis científicas, seja nas ciências naturais seja nas sociais. O autor segue percorrendo a Sociologia de Durkheim e centra-se nas contradições de

Max Weber. Os grandes avanços para a área que o historicismo conservador e relativista trouxeram também ganham páginas na obra. Finaliza esse ensaio apresentando Karl Marx, filósofo e sociólogo alemão, que deu origem ao nome da terceira e última matriz da Sociologia do Conhecimento.

No segundo ensaio, *Weber e Marx: rotas críticas sobre um diálogo implícito*, há o empenho em contra-argumentar o positivismo weberiano, da mesma forma que Weber, em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, considerada a maior obra ‘anti-Marx’, faz com o materialismo histórico marxista. Analisando as fontes para sustentar a argumentação weberiana, Löwy se propõe a destituí-la de coerência e desarmonizá-la: ao dissertar e atribuir o sucesso capitalista norte-americano exclusivamente ao protestantismo desse país, Weber comete o erro de desconsiderar a questão da primazia. Contudo, é necessário lembrar que o ensaio não trata de discutir a influência do capitalismo sobre a ética puritana ou o inverso, mas de assinalar manobras pouco convencionais de que Weber fez uso para suprir a oposição a Marx, ou, nas palavras de Löwy: “a necessidade da imagem de um São Jorge acadêmico [Weber] que esmague o Dragão marxista.” (p.44)

O próximo ensaio, *Homem e sociedade na obra do jovem Marx*, está dividido em três partes. Na primeira, intitulada *Homem e sociedade no pensamento social do século XIX*, tem a proposta de trazer ao conhecimento do leitor os momentos em que a burguesia, antes considerada revolucionária, passa a se apropriar de “teorias do homem”, o jusnaturalismo e o contratualismo, para sua enunciação econômico-social. Löwy alerta que essa atitude pretensamente revolucionária se torna conservadora a fim de manter a classe burguesa no poder e que o triunfo dessa empreitada se sustenta no discurso positivista da época. *A natureza social do homem segundo o jovem Marx (1841-1846)*, segunda parte desse ensaio, apresenta as primeiras produções de Karl Marx, a iniciar por sua tese de doutorado e outras publicações que pretendem finalizar a objeção hegeliana entre indivíduo e Estado e a divisão entre homem e cidadão, dessa forma demonstrando como tais reflexões publicadas fomentaram o acesso de Marx ao comunismo. Na terceira e última parte, *O comunismo, realização do “Homem Social”*, é exposto o pensamento crítico que visa denunciar as formas de alienação do homem e da sociedade, formas muito propícias aos interesses burgueses que o jovem filósofo alemão combate com o comunismo e sua concepção da natureza social do homem.

Ainda é discutida a alienação a que está sujeita a classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, em *O humanismo historicista de Marx ou reler “O capital”*, todavia, esse não é o foco do quarto ensaio. Nele, Löwy dispõe-se a defender o humanismo de Marx das investidas de Louis Althusser e de sua tese de que o marxismo seria “anti-humanista”. Trata-se de esclarecer os equívocos de tradução e de interpretação daquele que é considerado um dos mais influentes intérpretes contemporâneos de Karl Marx, pois, de acordo com Löwy, Althusser cometeu e difundiu na sociedade científica alguns impropérios. A denúncia de que o homem é dominado pelas coisas e a desumanidade dos modos de produção trabalhadas em *O capital* preludiam a discussão e se tornam pilares de sustentação da argumentação de que há humanismo nessa obra, porém, um humanismo que não admite verdades eternas ou esferas exteriores à experiência humana, caso contrário, estaríamos perante uma alienação religiosa. O marxismo, ao se distinguir do humanismo burguês pelo ponto de vista do proletariado e ao se constituir na perspectiva do materialismo histórico-dialético impossibilita, na argumentação de Löwy, a tese do anti-humanismo marxista e as incongruências que surgem da leitura do “discurso silencioso” que são a base para as proposições de Althusser.

Marx e a Revolução Espanhola (1845-1856), além de proporcionar algumas pistas para um campo de estudo e investigação sobre o pensamento marxista ainda pouco explorado, debruça-se sobre os artigos de Marx publicados no *New York Daily Tribune*, que Löwy divide em três categorias: correspondência sobre a revolução de 1854, sendo que a primeira missiva data de 04 de julho desse ano; artigos de fundo do *New York Daily Tribune*, que dos onze textos escritos teve apenas oito publicados, e *Correspondências sobre a Revolução de 1856*, publicadas no mesmo periódico. A breve apresentação dessa revisão da literatura é acompanhada de uma análise dos artigos e correspondências que exhibe o panorama histórico e as disputas sociopolíticas que regiam a revolução na Espanha. Conclui que a falta de amadurecimento das classes sociais espanholas foi um dos motivos que causou a traição da burguesia liberal; contudo, não há pessimismo, pois Marx vislumbra esperança numa revolução socialista advinda de países subdesenvolvidos como a Espanha daquela época.

Lenin, um dos principais atores da Revolução Russa de 1917, tem o percurso da evolução de seu pensamento explorado no quinto ensaio, *Da*

grande lógica de Hegel à estação finlandesa de Petrogrado. Desde sua inicial e volátil simpatia pelo marxismo clássico de Plekhanov, antes de 1914, o corte de 1914, até às teses de abril de 1917, que discorriam, essencialmente, sobre a transição entre a primeira etapa da revolução e a segunda etapa russa, toma-se ciência da transformação do marxismo tradicional ao leninismo, o que não acontece sem que o leitor tenha o contexto histórico permeando e ilustrando de que forma Lênin conseguiu sair da teoria rumo à aplicação das proposições de Marx e Hegel na Rússia, apesar da flutuante burguesia. É notório o esforço empreendido por Löwy para que se desfaça a impressão de que o revolucionário russo pilhou a lógica de Hegel para desenvolver as teses de abril de 1917.

O destaque do livro é o ensaio *Gramsci e Lukács: em direção a um marxismo antipositivista*, que encerra a obra. Esse texto já havia sido publicado em *Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin*, outra obra do sociólogo que está esgotada há muito tempo. Como se sabe, o marxismo ocidental tem como seus fundadores o filósofo italiano e o húngaro, são eles os intendentos da exegese humanista-historicista e antipositivista do marxismo. Não haver indícios de que ambos se conheceram e se influenciaram trata-se, para Löwy, de uma questão secundária. O que importa delinear e comprovar nessa parte do livro é a concomitância das concepções de cada pensador, explorando aquilo que os aproxima, como o fim do período neo-kantiano de Lukács, expresso no artigo *O bolchevismo como problema moral*, de 1918, e que tem as mesmas ideias centrais em *A Revolução contra O Capital*, que Gramsci divulgou em 1917. Porém, a honestidade intelectual de Löwy não permite que fique sem a ressalva da existência de pontos de distanciamento entre Gramsci e Lukács, tal como o que diz respeito aos estilos e conteúdos.

Embora não pareça haver em *Marxismo contra positivismo* uma resposta assertiva para a questão inicial do livro – é possível objetividade nas ciências sociais? –, fica claro, após a leitura, que para Michael Löwy é por meio das teorias de Karl Marx e de seu ponto de vista voltado para a classe revolucionária, o proletariado, que se tem o modo mais provável de obtenção da verdade objetiva, pois é “o único ponto de vista social que permite apreender esse caráter transitório do capitalismo ultrapassando o ‘horizonte das perspectivas’ burguesas.” (p.96) Assim, parece possível perceber que há um certo positivismo em Löwy ao fazer essa afirmação. Entretanto,

é compreensível o tom positivista dessa declaração, pois também se percebe, durante a leitura, que a ciência social não é livre de julgamentos de valor ou possuidora de neutralidade, já que não se pode eliminar a ideologia e a utopia presentes nas teorizações dos diversos pensadores, marxistas ou positivistas. Afinal, as questões abordadas surgiram a partir do ponto de vista desses filósofos e dos contextos históricos e políticos que vivenciaram.

Enfim, *Marxismo contra positivismo* pode não atender ao público leigo e que deseja um primeiro contato com Marx, entretanto, os ensaios trazem grandes contribuições e têm relevância para aqueles que já possuem alguma noção das matrizes da Sociologia do Conhecimento, sendo, para este público, uma obra competente, com linguagem acadêmica não enfastiante, em que se pode intensificar, principalmente, o estudo das concepções e evoluções do pensamento marxista a partir das reflexões de um intelectual brasileiro que, não por acaso, é muito reverenciado no meio acadêmico.

DECOLE – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola, de Fernanda Leopoldina Viana, Iolanda Ribeiro e Sylvia Domingos Barrera (orgs.).

Porto Alegre: Penso, 2017.

Andreia Menarbin

Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho.
 Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Santo André e integrante do Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos das Políticas Educacionais (GRUFEPE).
andreamenarbin@gmail.com

Fernanda Leopoldina Viana é especialista em Psicologia da Educação pela Ordem dos Psicólogos Portugueses; Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, mesma instituição em que ensina como Professora Associada no Instituto de Educação e do Instituto de Estudos da Criança. Publicou 12 artigos em revistas especializadas e 16 trabalhos em anais de eventos, possui 8 capítulos de livros e 11 livros publicados, além de 62 itens de produção técnica. Entre 1983 e 2011 participou em 15 projetos de investigação, sendo que coordenou 6 destes, e recebeu 3 prêmios e/ou homenagens. Atualmente, é diretora adjunta do Centro de Investigação em Estudos da Criança e integrou a Comissão Diretiva do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Atua nas áreas de Ciências Sociais com ênfase em Psicologia e Ciências Sociais e também em Ciências da Educação. Nas suas atividades profissionais interagiu com 41 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. No seu curriculum DeGóis os termos mais frequentes de contextualização de sua produção científica, técnica e artístico-cultural são: *Learning, Early literacy, Reading Comprehension, Assessment, Reading, Language, Learning to Read, Lecture, Reading Assessment e Young Children*.

Iolanda Ribeiro é especialista em Psicologia da Educação pela Ordem dos Psicólogos Portugueses. Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho e Professora Auxiliar no Instituto

de Psicologia, Departamento de Psicologia Aplicada da Escola de Psicologia dessa mesma universidade. Publicou 20 artigos em revistas especializadas e 13 trabalhos em anais de eventos, possui 12 capítulos de livros e 15 livros publicados, ademais de 164 itens de produção técnica. Orientou 2 teses de doutoramento e 23 dissertações de mestrado na área de Psicologia. Atua na área de Ciências Sociais com ênfase em Psicologia e em suas atividades profissionais interagiu com 103 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

Sylvia Domingos Barrera é graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1985), possui mestrado (1995) e doutorado (2000) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É Professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP (FFCLRP-USP) e compõe o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Tem experiência nas áreas de Psicologia Educacional e Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, consciência fonológica, habilidades metalinguísticas, dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita.

O livro que aqui resenhamos, organizado por essas autoras, expõe o programa *Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente* (DECOLE), destinado às crianças do último ano da Educação Infantil, elaborado por um grupo de pesquisadoras da Universidade do Minho, em Portugal, sob a coordenação das professoras Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro (VIANA; RIBEIRO, 2014), a partir da adaptação brasileira do programa *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. O objetivo geral do programa DECOLE é proporcionar, aos educadores da Educação Infantil, um conjunto estruturado de atividades que contribuam para o desenvolvimento das competências de letramento emergente, ou seja, de habilidades, conhecimentos e atitudes considerados facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, com destaque à linguagem oral, aos conhecimentos a respeito do material impresso, às habilidades de consciência fonológica e morfosintática e à motivação para as atividades de leitura e escrita.

A obra está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 contextualiza a etapa da Educação Infantil, no Brasil, a partir do histórico das orientações curriculares e da organização estrutural vigentes; apresenta a análise

crítica das propostas curriculares oficiais e a análise comparativa das semelhanças e diferenças em relação à proposta oficial portuguesa, seguidos por considerações gerais sobre os pressupostos teóricos e as características do programa proposto, incluso o trabalho de adaptação realizado para a elaboração da versão brasileira do programa.

Já no capítulo 2, as autoras apresentam o conceito de letramento emergente, esclarecendo o que se deve entender por desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil, a partir da ampliação do entendimento da presença da língua escrita nessa etapa da educação básica, com a intencionalidade de apoiar e desenvolver, de forma metódica e sistemática, a emergência nas crianças do letramento, nele incluso os primeiros passos para a alfabetização. Nos capítulos 3 e 4, caracterizam as atividades que contribuem para o desenvolvimento da percepção das diferenças entre língua oral e escrita, o enriquecimento do vocabulário infantil, a consciência metalinguística e metacognitiva, a sensibilidade para a língua como um sistema de representação fonológico, morfológico e sintático, a escrita como alternativa de interação. Todas essas atividades são demonstradas no capítulo 5, por meio de roteiros exemplificados de desenvolvimento de letramento emergente, baseados em leituras da literatura infantil brasileira que proporcionam às crianças meios de apropriação de estratégias de compreensão e de interpretação do linguístico e do imagético, a fim de perceberem as diferenças entre linguagem oral e escrita, as sensibilizando para as particularidades da língua escrita.

Recomenda-se a leitura porque o leitor terá acesso a uma obra incomum para a Educação Infantil do Brasil, já que o livro contribui com um novo conceito, denominado letramento emergente, e aborda propostas práticas pedagógicas para essa etapa de ensino.

Ao tratar do processo histórico, as autoras retomam diferentes concepções de Educação Infantil ao longo dos anos e destacam dois importantes marcos de mudança nas políticas para esse nível de ensino: a Constituição de 1988 e a Lei Federal nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e integra a Educação Infantil na primeira etapa da educação básica brasileira e, conseqüentemente, origina diversos estudos, diretrizes e ações que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Dessa forma, favorecem a compreensão da história dessa etapa do ensino e de sua principal especificidade, que se refere ao processo

de desenvolvimento humano ser proeminente no trabalho da Educação Infantil, devido às características próprias da faixa etária.

Outra questão importante em destaque é quanto ao trabalho com a linguagem escrita para as crianças pequenas, o qual provoca divergências entre educadores por diferentes motivos. Entre os argumentos contrários para os que concebem o trabalho com a língua escrita como o ato de ensinar a ler e a escrever, no sentido de alfabetizar, está o de que a alfabetização requer condições cognitivas para a aprendizagem do sistema de representação alfabético, o que as leva a afirmar que crianças de 4 ou 5 anos não estão em condições de aprender.

Também há o esclarecimento de que, com o avanço nos estudos em alfabetização, surge o conceito de letramento, o qual indica que o processo de alfabetizar é um dos componentes de inserção da criança no mundo letrado, que não só demanda o ler e escrever, mas sim todo o processo de apropriação dos usos e funções sociais da escrita, ampliando o significado e as formas de atuação sobre a temática. A compreensão desse conceito é imprescindível aos profissionais que trabalham com a alfabetização.

As autoras, a partir da compreensão de que o letramento emerge desde cedo na vida da criança integrante de uma sociedade letrada, agregam o adjetivo emergente ao letramento quando se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, assim, criam o conceito em educação do letramento emergente, que é amplamente trabalhado na obra.

Na mesma perspectiva, abordam a Educação Infantil de forma inovadora e fundamentada, justificando uma nova concepção da natureza das atividades de inserção da criança no mundo letrado, na primeira etapa da educação básica, que lhes oportunize desenvolver seu letramento emergente por meio de atividades que respeitem e se articulem ao desenvolvimento infantil.

Unindo fundamentos e práticas, inovam na concepção da língua escrita na Educação Infantil ao proporem razões teóricas e práticas para a inserção das crianças nessa nova concepção de educação, o que pode trazer contribuições importantes para os profissionais da área educacional e na aprendizagem dos alunos.

A leitura do livro promoverá reflexões teóricas e sobre as práticas da Educação Infantil, que se modificam ao longo dos anos, devido às mudanças sociais, governamentais e econômicas nacionais e dos estudos na área.

Educação: cidadania, projetos e valores, **de Nilson José Machado** São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

Ângela de Carvalho Bernardes

Mestranda em Educação (PPGE- Uninove), São Paulo, Brasil.
angeladecbernardes@gmail.com

Nilson José Machado é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Leciona na USP desde 1972, inicialmente no Instituto de Matemática e Estatística e, a partir de 1984, na Faculdade de Educação. Sua atuação é voltada para a formação de professores e é responsável pelas disciplinas *Epistemologia e Didática* e *Ética e Educação* no Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

No biênio 1993/94, foi professor visitante no Instituto de Estudos Avançados da USP, no Programa Educação para a Cidadania. Foi membro do grupo de trabalho que formulou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 e 2002 e coordenou a equipe que elaborou o atual currículo de Matemática do Estado de São Paulo (2008 a 2010).

Autor de diversos livros, entre os mais recentes: *Educação – autoridade, competência e qualidade* (Escrituras Editora, 2016); *Livro de bolso da formação do professor* (Editora Livraria da Física, 2016); *O conhecimento como um valor* (Editora Livraria da Física, 2015), ainda publicou dois livros de poemas: *Plantares* (Escrituras Editora, 1997); *Mattemas* (Scortecci, 2015), além de mais de uma dezena de livros para crianças a partir de 5 anos, todos escritos em linguagem poética.

Ao longo de todo o livro que aqui resenhamos, Machado desenvolve ideias referentes às relações entre educação e cidadania, perpassadas pelas noções de projetos e valores, elementos fundamentais, do seu ponto de vista, para a construção e a compreensão do significado das ações docentes em todos os níveis de ensino. Mesmo parecendo conceitos já amplamente discutidos, o autor os aborda de maneira singular por trazer a ideia de cidadania em suas naturais interações com as ações educacionais, sobretudo em sua relação direta com a construção das possibilidades da vida social na cidade.

Para ele, as noções de projeto e valor compõem um par indissociável, tal como o são os elementos dos pares conservação/transformação e cultura/educação. É interessante verificar como Machado relaciona os três termos do título da obra a outras noções igualmente fecundas: jogo, pessoa e avaliação, além de mapas (de relevância), tolerância e trabalho, que falam do risco, da abertura e do espaço para a criação.

Dividido em 10 conjuntos de pensamentos, equivalentes a capítulos, o livro começa pela ideia de cidadania, diferenciando o significado político/filosófico dessa noção da relação característica que se faz com a ideia de se ter direitos, o que, para o autor, significa uma limitação e um empobrecimento do termo. As primeiras páginas (13 a 23) nos levam a associar as noções de cidadania e de projeto em sentido amplo, sendo que, para Machado, nada parece mais característico da ideia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos. Para ele, “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.” (p. 22)

Do segundo ao quarto capítulo (p. 25-94), Machado tratará, de forma detalhada, da noção de projeto em uma perspectiva abrangente, que inclui tanto sua dimensão metodológica quanto biológica, psicológica ou política, sem separá-la da outra que a complementa, qual seja, a noção de valor. Dentre as características fundamentais da noção de projeto está a abertura para o novo, que de modo instigante coloca a abertura para o desconhecido, para o não-determinado, para o universo das possibilidades e do risco do insucesso, dentre outras, como ingredientes necessários. Particularmente, chama-nos a atenção quando Machado discorre sobre ilusões e utopias relacionadas aos projetos, sugerindo que tão importante quanto a capacidade de ter projetos é a possibilidade de projetar, condicionando-as ainda às diferentes visões de mundo, religiões ou sistemas filosóficos.

Diferenciando projetos de planos de ação, o autor sugere que, para a educação brasileira, muito melhor seria termos uma “Carta de Princípios Gerais [...] amplamente acordados com as entidades mais representativas da sociedade, sublinhando os valores maiores que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais [...]” (p. 40-41) Ao relacionar as noções de

projeto, ilusão e jogo, Machado chama a atenção para a dimensão positiva da ilusão quando, simplesmente, apresenta seu oposto, a ideia de desilusão e o quanto, sem ilusões, um professor, por exemplo, não acredita na possibilidade de transformação das pessoas. Nesse contexto, “a ideia de ilusão sintetiza, pois, aquilo que constitui a montante dos projetos: ter vontade de jogar o jogo da vida é a condição primordial para pretender, para lançar-se em frente, para projetar.” (p. 61)

Partindo de algumas definições da palavra *avaliar*, Machado dedica o capítulo 5 a discussões sobre avaliação educacional, de maneira envolvente e desafiadora, ao incluir ideias ausentes ou timidamente presentes nos processos avaliativos como indícios, personalidade (subjetividade), projetos, tolerância, integridade, rede, espectro, enfatizando o quanto é preciso levá-las a sério e criar...a partir delas.

Nos capítulos 6 e 7 o autor fará uma curiosa análise da ideia de pessoa, de maioria e de razão:

Todos são iguais perante as leis [...] iguais como cidadãos, diferentes como pessoas. Em terrenos como os da ética, da estética, da religiosidade, que não são regulados por regras de maioria, como são o dos valores, o do gosto, o das crenças, nossas escolhas são verdadeiramente pessoais, e caracterizam nossa personalidade. (p. 129)

Em seguida, Machado gera inúmeras reflexões ao tratar de ideias como democracia, liberdade e igualdade, pois coadunar as necessidades de obediência às normas socialmente acordadas, fundamentais para a viabilização das ações comuns, com a exigência de liberdade que caracteriza a manifestação da vontade livre e consciente de um ser humano não parece de fácil resolução. Em poucas páginas (161-173), compreendendo o capítulo 8, Machado discorre sobre a ideia de tolerância, mas de um modo denso e abrangente, muito bem ilustrado com duas citações iniciais escolhidas por ele: “Não faça ao outro aquilo que não gostaria que fizessem a ti” (Confúcio); e, “Não faça aos outros aquilo que gostaria que fizessem a ti: eles podem não gostar.” (Bernard Shaw) Destacando noções de diferença e desigualdade, relativismo e direitos humanos, autoridade e arrogância, o autor finaliza suas reflexões sobre o tema valorizando a importância do

ambiente escolar e do professor: “[...] o cultivo da tolerância desenvolve-se por meio do crescimento individual, do respeito pelo outro, do reconhecimento da diversidade humana como uma grande riqueza, um imenso repertório de projetos e perspectivas.” (p. 173)

A escolha do autor de trazer ao livro a ideia de mapas, no capítulo 9, mostra o quanto essas representações planas da realidade, ou de parte dela, facilitam sua visualização e compreensão, orientando as ações humanas. Ao concluir esse capítulo, Machado destaca “um elemento comum na caracterização tanto na ideia de mapa quanto na de narrativa: a interconexão, a organização de informações, tendo em vista construir significados e fixar mensagens, escapando da efemeridade.” (p. 185)

O último capítulo é dedicado a ponderações sobre o futuro do trabalho e a educação. Nele o autor resgata abordagens significativas, desde a Bíblia, nas quais o trabalho surge como punição, passando por todas as tentativas de legitimação dos diversos tipos de escravidão ao longo da história. Ao salientar a relação desemprego e educação, Machado inicia por um olhar mais amplo quanto à utilização crescente de novas tecnologias nos setores produtivos, o que acarreta uma diminuição da oferta global de empregos, compreendidos enquanto ‘pacotes’ de atividades remuneradas no cenário das sociedades industriais. Para o autor, a falta de sintonia entre as transformações paradigmáticas em curso no mundo do trabalho e a forma de organização das escolas de formação profissional, no caso do ensino superior, é ainda mais notável. E como possíveis saídas para esses impasses, lembra justamente o que alguns pensadores estão chamando de *decommodification* (‘desmercadorização’) do conhecimento e da inteligência. Referindo-se a Elinor Ostrom, ganhadora do Prêmio Nobel de Economia em 2009, o autor apresenta a ideia de *commons*, bens ou ativos que devem ser partilhados por todos, não podendo ser tratados por mercadorias, reforçando a visão de Ostrom de que o conhecimento deve situar-se nessa categoria. Diante das questões citadas, o autor enfatiza que a escola deve manter em primeiro plano seus objetivos permanentes e fundamentais relacionados com a construção da plena cidadania, e não uma ingênua transposição do *modus operandi* empresarial para a organização do trabalho escolar.

Concluindo, Machado apresenta uma síntese sumária de um programa abrangente, filosoficamente fundamentado e com articulações

práticas correspondentes: o programa de Shaff. O autor cita Adam Shaff (1992) pelo fato de esse pensador ter realizado análises sobre a sociedade informacional, dando especial importância aos efeitos da crise entre os jovens. Considerado ambicioso e de natureza utópica por Machado, o programa apresenta seis pontos que visam a construção de um novo tipo de homem, configurando um peculiar desafio para os educadores. Ilustrando o quão perspicaz parece ser o programa, destacamos o ponto 4, sugerindo que todo estudante deveria desenvolver, segundo sua capacidade e competência, as funções de professor, combinando atividade de estudo com atividade de ensino, desde o momento de saída da escola média. Finalizando, na contramão do senso comum, Machado destaca o recado fundamental do programa de Shaff: o futuro do trabalho é a educação.

As reflexões do professor Nilson José Machado constantes deste livro que resenhamos iluminam o debate teórico em educação, apontando questões candentes tanto do ponto de vista das políticas educacionais quanto do prisma da epistemologia. E, assim, constituem leitura de significativa importância para professores e pesquisadores da educação.

O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930, **de Lilia Moritz Schwarcz**

São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

José Eustáquio Romão

Diretor e Professor do PPGE-Uninove.

Fernando Vinicius Gonçalves Frias

Mestrando em Educação do PPGE-Uninove.

Primeiramente cabe indagar por que formular uma resenha de uma obra cuja primeira edição é de 1993 e que já está na 15^a. reimpressão. É que, hoje, o difuso racismo nacional é cada vez mais denunciado e sua discussão perpassa todos os segmentos da sociedade brasileira. O tema vem ganhando, inclusive, prestígio acadêmico e emerge como temática nos nichos produtores de conhecimento, cobrando estudos mais profundos, que vão ao cerne de sua gênese e evolução histórico-social. Nesse aspecto, o livro de Schwarcz, responde perfeitamente a essa demanda porque ela trata dos fundamentos das origens desse racismo difuso na sociedade brasileira. Demonstra que, travestido inicialmente de ciência positivista, em que, por meio de princípios deterministas, se tentou naturalizar relações histórico-sociais, na verdade revelam um racismo explícito resultante de um modo de produção defendido pelos intelectuais orgânicos das elites nacionais e que era estruturalmente comprometido com as desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais, porque baseado na mais cruel reificação de seres humanos. E quando esse modo de produção, o Escravismo Moderno – denominado por Jacob Gorender¹ como ‘Escravidão Colonial’ – foi substituído pelo capitalismo, também com tendência estrutural para a desigualdade, mas cujo processo de acumulação dependia da libertação formal dos agentes produtivos (escravos), disfarçou-se em liberalismo, mas conservou as pautas ideológicas da dominação autocrática.

Professora do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo e curadora adjunta do Museu de Arte de São Paulo, a professora Lilia Moritz Schwarcz, com seus aguçados olhos de antropóloga, vem dissecando a identidade do Brasil e a alma dos brasileiros com suas premiadas

obras, como *As barbas do imperador: D. Pedro II – um monarca nos trópicos* (1998) e *O sol do Brasil* (2008), contempladas, respectivamente com o prêmio Jabuti Não Ficção e com o Jabuti Biografia. Além desses títulos, compartilhou com Paulo Cesar de Azevedo e Angela Marques da Costa a autoria de *A longa viagem da biblioteca dos reis* (2002) e, com Heloísa Murgel Starling, em 2015, co-escreveu e publicou *Brasil: uma biografia*. Em 2017, deu ao lume o volumoso *Lima Barreto: triste visionário*, a partir de uma pesquisa monumental, consumada numa escrita rigorosa e elegante que acrescenta a Lília mais um título em sua carreira de historiadora e antropóloga: a de uma das mais importantes biografas brasileiras.

Neste *O espetáculo das raças*, resultante de sua tese de doutorado, defendida na universidade em que trabalha, a autora reconstitui não apenas a afirmação da identidade profissional de médicos e de advogados brasileiros, mas também suas pretensões hegemônicas, ao longo das três últimas décadas do século XIX e das três primeiras do século XX, embalados pela teoria darwinista, especialmente na sua versão *spenceriana*, e pelas concepções racistas tão em voga na época. Ao longo de seis eruditos capítulos e de algumas considerações finais, Lília dissecou a estrutura e o funcionamento das instituições produtoras de conhecimento no Brasil da época: os museus, os institutos históricos e geográficos e as faculdades de direito e de medicina.

Analisa, primeiramente, o Museu Real, mais tarde, Museu Nacional, do Rio de Janeiro, passando para o exame do Museu Paulista, hoje Museu do Ipiranga, e chegando ao Museu Emilio Goeldi, instalado em Belém do Pará. Debruça-se, em seguida, sobre os institutos, iniciando pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, passando pelo Instituto Archeologico e Geográfico de Pernambuco e chegando ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Aborda, a seguir, a Faculdade de Direito de Recife e a Academia de Direito de São Paulo para, finalmente, estudar escolas de medicina da Bahia e a do Rio de Janeiro, com suas respectivas revistas científicas, *Gazeta Médica da Bahia* e *Brazil Medico*.

Ao longo da obra, vamos percebendo como juristas e médicos disputaram a hegemonia intelectual do país – sem, evidentemente, deixarem de disputar o controle dos aparelhos de Estado –, não importando o preço a ser pago pela população brasileira, mormente por seus segmentos mais deserdados pela sorte. É que a corrida pelo poder se assentava na legiti-

mação ‘científica’, objetivada por medidas autoritárias e violentas, todas elas assentadas no referencial teórico do racismo. Traduzido como ‘higienismo’, que buscava limpeza material e espiritual da população brasileira, expurgada e ‘purificada’ de seus componentes ‘deficientes’ e ‘degenerados’, ele alvejava reiteradamente os segmentos mais pobres e mais discriminados da população brasileira. Em outras palavras, os intelectuais egressos ou membros dessas instituições deram fundamentos ‘científicos’ às justificativas raciais que deveriam sustentar hierarquias sociais consolidadas pela exploração econômica. A lei e o remédio eram as ferramentas de que lançavam mão os médicos e os juristas, não apenas para obter pessoalmente altos rendimentos e prestígio social, como também para empalmar o controle do projeto de nação.

A ‘ditadura sanitária’, como ilustra bem a vacinação obrigatória de Oswaldo Cruz – que provocou a reação da Revolta da Vacina no Governo Rodrigues Alves (1910-1914) –, e a ‘autocracia jurídica’ das duras leis inspiradas em um conservadorismo mal conciliado com liberalismo, são demonstrados com profundidade pela autora ao longo de quase 400 páginas desta importante obra histórica. Médicos auto-referenciados como ‘curadores de raças’ e advogados travestidos de estadistas ditavam as normas – não propunham pactos, ainda que se auto proclamassem liberais – do projeto de nação, que entendiam como constituída por ‘uma raça em formação’ e com graves defeitos de origem (negros e índios), ameaçada em suas perspectivas por causa da miscigenação. Por isso, a eugenia é recorrente em seus escritos ‘científicos’. Os médicos viam a sociedade brasileira como um “imenso hospital” (p. 300); os advogados, apegados ao naturalismo evolucionista, como é o caso de Sílvio Romero, tentavam naturalizar relações histórico-sociais resultantes de uma estrutura comprometida com a desigualdade e com a opressão da imensa maioria da população brasileira.

Alguns desses intelectuais aninhavam-se claramente no intimismo à sombra do poder², desviando-se das causas histórico-sociais dos problemas de uma população massacrada pela opressão e pela exploração e dando satisfação à própria consciência com preocupações secundárias ou sedutoras por sua suposta defesa de interesses mais gerais, como foi o caso de Gilberto Freyre, com sua ‘democracia racial’ e, mais recentemente, de Fernando Henrique Cardoso, com sua Teoria da Dependência. A primeira ‘ama-

cia’ a cultura do racismo entranhado nos vários segmentos da sociedade brasileira; a segunda esconde a luta de classes tanto nos países dominados quanto nos dominantes com uma suposta luta ‘inter-nacional’, quando, na verdade, as elites de uns se aliam com as elites dos outros para explorarem conjuntamente as populações oprimidas dos dois tipos de nação.

Em suma, Lília demonstra que os intelectuais brasileiros mais bem remunerados e de maior prestígio à época tentaram “justificar por meio da raça, estruturas sociais consolidadas”, ou seja, tentavam “transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais” (p. 316). Tanto os “homens da medicina’, que viam na mistura das raças o nosso maior veneno e se responsabilizavam pela descoberta do antídoto”, [...] quanto os ‘homens da lei’ que, embora defendessem um Estado Liberal, temiam os efeitos da ‘mestiçagem acelerada’ [...] composta por tantas raças desiguais, e talvez pouco preparada para o exercício da cidadania.” (p. 321) Curiosamente, tentando manter as pautas da desigualdade mais odiosa, acabaram por formular uma espécie de ‘liberalismo arrependido’, traduzido em um discurso culpado, mas efetivamente revelando o elitismo e o racismo.

Como conclui Lília Moritz Schwarcz, “raça permanece, porém, como tema central no pensamento social brasileiro” (p. 325) do período e, mesmo transitando para tempos mais democráticos, ainda alimentará, por exemplo, o conceito de democracia racial de Gilberto Freyre.

Lamentavelmente, tais referenciais ainda inspiram nossas elites, que não conseguem esconder uma espécie de racismo envergonhado.

Notas

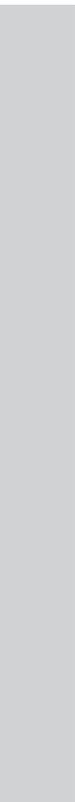
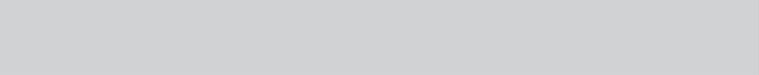
- 1 Alertado para a inadequação do título, o próprio mestre Gorender a reconheceu, mas ele já estava consagrado na obra em que o atribuiu ao modo de produção que descobriu e que genialmente analisou em *O Escravismo Colonial*. (São Paulo: Ática, 1978)
- 2 Conceito desenvolvido por Lukács e aplicado tão claramente ao caso brasileiro por Carlos Nelson Coutinho (1974), de saudosa memória e que tanta falta tem feito no Brasil contemporâneo, para exorcizar os envergonhados proclamadores de posições progressistas e que não vão ao cerne dos problemas mais graves que marcam a cotidianidade do hoje. “Lukács também aproximou esse conceito dos problemas da cultura e da intelectualidade, ao dar operacionalidade à ideia de ‘intimismo à sombra do poder’, com o que destacava o imenso poder de atração exercido sobre os intelectuais pelos núcleos do poder de Estado, principal ‘agente’ de modernização.” (NOGUEIRA, 2013, p. 12).

Referências

COUTINHO, Carlos Néelson *et al.* *Realismo e anti-realismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

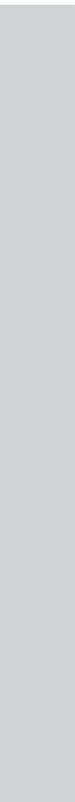
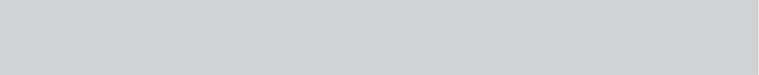
GORENDER, Jacob. *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Ática, 1978 (Coleção Ensaios, n.º 29).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Socialismo e democracia no marxismo de Carlos Nelson Coutinho (1943-2012). *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 88, São Paulo, 2013, disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452013000100002>, consultado em 10 de maio de 2018.



Instruções para os autores

Instructions for authors



DIRETRIZES PARA AUTORES

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Os textos poderão ser submetidos à análise da Comissão Editorial da revista *EccoS* nos seguintes idiomas: português, inglês, espanhol, francês e italiano.

As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica, gramatical e normativa antes de apresentá-lo à revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa *CopySpider* (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é necessário declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

A Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista. Todos os campos do perfil dos autores devem ser preenchidos:

nome (sem abreviação), instituição de vínculo (sem sigla), país e resumo da biografia (titulação, instituição, área de atuação, departamento).

Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

Para submeter texto é necessário estar cadastrado como autor na plataforma virtual da revista: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/login>

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do *Microsoft Office*, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista *EccoS*, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Eccos.

Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte *Times New Roman*; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 45 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 10 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos, nesta ordem:
 - a) Título (diferenciar maiúscula/minúscula);
 - b) Title;
 - c) Resumo (entre cem e 250 palavras); Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.
 - d) palavras-chave (em ordem alfabéticas, iniciadas com letra maiúscula, máximo cinco, separadas e finalizadas por ponto)
 - e) abstract
 - f) *keywords* (idem palavras-chave, manter a ordem alfabética da versão em língua portuguesa)

g) Indicativo de seção – ABNT NBR 6022:2002 – Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.4

a. Os números são separados por 1 (um) espaço em branco

h) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências de todos os autores citados no texto, apenas eles, com as informações completas. A revista adota o sistema autor-data. O recurso tipográfico utilizado para destacar o título deverá ser *itálico* (dúvidas consultar ABNT NBR 10520 e 6023 respectivamente).

4) As notas explicativas, devem vir ao final do texto (antes das referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.

5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte (crédito de autoria da imagem). Os arquivos devem ser inseridos no corpo do texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inch [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Identificação das ilustrações (figuras, gráficos, quadros, imagens) - ABNT NBR 6022:2002 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.9

a. São indicados na parte inferior

b. exceção das tabelas que seguem IBGE

- 8) Sempre que envolve imagens nas publicações da Universidade Nove de Julho é necessário autorização: do fotografado e do fotógrafo. Foto com menor tem que ter autorização dos pais também. Para requerer os formulários nos envie um e-mail.

Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Eccos* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Referências – ABNT NBR 6023:2002 – Informação e documentação - Referências – Elaboração – item 6.3
a. Alinhadas à esquerda, espaço simples

Para acesso consultar as normas na página da <http://docs.uninove.br/artes/pdfs/manual-elaboracao-Trabajos-ABNT.pdf>

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

ECCOS
Revista Científica